

INVESTIGAÇÕES SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS

RÚBIA EMMEL
ALEXANDRE JOSÉ KRUL
MILENE CAROLINA CABRAL VIEIRA
(ORGANIZADORES)

RÚBIA EMMEL
ALEXANDRE JOSÉ KRUL
MILENE CAROLINA CABRAL VIEIRA
(ORGANIZADORES)

INVESTIGAÇÕES SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Editora Metrics
Santo Ângelo – Brasil
2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Revisão: Os autores

Capa: Renata Souza de Araújo

CATALOGAÇÃO NA FONTE

I62 Investigações sobre corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências / organizadores: Rúbia Emmel, Alexandre José Krul, Milene Carolina Cabral Vieira. - Santo Ângelo : Metrics, 2025.
275 p.

ISBN 978-65-5397-277-3
DOI 10.46550/978-65-5397-277-3

1. Ensino de ciências. 2. Sexualidade. 3. Gênero. I. Emmel, Rúbia (org.). II. Krul, Alexandre José (org.) III. Vieira, Milene Carolina Cabral (org.).

CDU:37:50

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Rua Antunes Ribas, 2045, Centro, Santo Ângelo, CEP 98801-630

E-mail: editora.metrics@gmail.com

<https://editorametrics.com.br>

Conselho Editorial

Dr. Charley Teixeira Chaves	PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dra. Cleusa Inês Ziesmann	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Eder John Scheid	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Fernando de Oliveira Leão	IFBA, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dra. Helena Maria Ferreira	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Henrique A. Rodrigues de Paula Lana	UNA, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dr. Jorge Luis Ordelin Font	CIESS, Cidade do México, México
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dr. Manuel Becerra Ramirez	UNAM, Cidade do México, México
Dr. Marcio Doro	USJT, São Paulo, SP, Brasil
Dr. Marcio Flávio Ruaro	IFPR, Palmas, PR, Brasil
Dr. Marco Antônio Franco do Amaral	IFTM, Ituiutaba, MG, Brasil
Dra. Marta Carolina Gimenez Pereira	UFBA, Salvador, BA, Brasil
Dra. Mércia Cardoso de Souza	ESMEC, Fortaleza, CE, Brasil
Dr. Milton César Gerhardt	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Muriel Figueiredo Franco	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Ramon de Freitas Santos	IFTO, Araguaína, TO, Brasil
Dr. Rafael J. Pérez Miranda	UAM, Cidade do México, México
Dr. Regilson Maciel Borges	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Ricardo Luis dos Santos	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	IMED, Passo Fundo, RS, Brasil
Dra. Vanessa Rocha Ferreira	CESUPA, Belém, PA, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil
Dra. Waldimeiry Corrêa da Silva	ULOYOLA, Sevilha, Espanha

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
<i>Rúbia Emmel</i>	
<i>Alexandre José Krul</i>	
<i>Milene Carolina Cabral Vieira</i>	
SEÇÃO 1: INVESTIGAÇÕES SOBRE AS TEMÁTICAS CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS	27
Capítulo 1 - EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL: UM ESTUDO DOCUMENTAL	29
<i>Milene Carolina Cabral Vieira</i>	
<i>Rúbia Emmel</i>	
Capítulo 2 - CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA	49
<i>Milene Carolina Cabral Vieira</i>	
<i>Luana Berro Strehlow</i>	
<i>Rúbia Emmel</i>	
Capítulo 3 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO SEXUAL: EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	73
<i>Gabriele Strochain</i>	
<i>Luana Berro Strehlow</i>	
<i>Rúbia Emmel</i>	
Capítulo 4 - PREVENÇÃO E TRATAMENTO DAS ISTS: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS LIVROS DIDÁTICOS DO OITAVO ANO	91
<i>Milene Carolina Cabral Vieira</i>	
<i>Rúbia Emmel</i>	

Capítulo 5 - A VIOLÊNCIA DE GÊNERO: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR	107
---	-----

Jéssica Donini Pedroso

Rúbia Emmel

SEÇÃO 2: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE O ENSINO DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	127
---	-----

Capítulo 6 - TRAJETÓRIA DO CONHECIMENTO: EXPLORANDO CONCEITOS DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DA TRILHA DA PROTEÇÃO	129
--	-----

Gabriel Busnello Becker

Milene Carolina Cabral Vieira

Noah Ferreira Guedes Da Luz

Rúbia Emmel

Capítulo 7 - ARCO-ÍRIS DE IDENTIDADES: UM ESTUDO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE	147
---	-----

Marcieli Luísa Zimmer

Gustavo Felipe Bastian

Rúbia Emmel

Capítulo 8 - RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA DE ENSINO II: EDUCAÇÃO, GÊNERO E VIOLÊNCIA - ANÁLISES DE UMA INTERVENÇÃO NA DISCIPLINA DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	161
--	-----

Joana Tatiele de Carvalho

Larissa Izabelli Link da Silva

Ana Carolina Favero

Alexandre José Krul

Rúbia Emmel

Capítulo 9 - PRÁTICA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR (PECC) II: ENSINO SOBRE MÉTODOS CONTRACEPTIVOS E GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA NO OITAVO ANO 179

Ana Julia de Oliveira Lino

Karen Cristina Müller

Alexandre José Krul

Carla Cristiane Costa

Rúbia Emmel

Capítulo 10 - PRÁTICA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR (PECC) II: INTERVENÇÃO SOBRE AS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS EM UMA TURMA DE OITAVO ANO 197

Ana Laura Engel da Silva

Gilson André Zmijewski

Alexandre José Krul

Carla Cristiane Costa

Rúbia Emmel

Capítulo 11 - SEXUALIDADE E PUBERDADE: EXPLORANDO AS EXPERIÊNCIAS DA ADOLESCÊNCIA EM UMA TURMA DE OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 213

Adriana Laiane Schneider

Sara Gabriela Antunes

Schirle Eduarda Ceconi

Alexandre José Krul

Carla Cristiane Costa

Rúbia Emmel

Capítulo 12 - PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE SEXUALIDADE HUMANA: MÉTODOS CONTRACEPTIVOS E GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA 225

Milene Carolina Cabral Vieira

Jéssica Donini Pedroso

Alexandre José Krul

Kerlen Bezzi Engers

Capítulo 13 - PRÁTICA DE ENSINO SOBRE SEXUALIDADE HUMANA E A RELAÇÃO ENTRE MUDANÇAS CORPORAIS E SOCIOEMOCIONAIS NA ADOLESCÊNCIA.....	235
<i>Eloisa Heck</i>	
<i>Giulia Della Giustina Hermes</i>	
<i>Thalita Julie Trentin</i>	
<i>Kerlen Bezzi Engers</i>	
<i>Alexandre José Krul</i>	
<i>Rúbia Emmel</i>	
Capítulo 14 - PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS VIRAIS	247
<i>Camila de Andrade</i>	
<i>Gabriela Giusmin Dejavitte</i>	
<i>Rúbia Emmel</i>	
<i>Lauri Mayer</i>	
Capítulo 15 - DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA “SEXUALIDADE” A PARTIR DA METODOLOGIA DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO OITAVO ANO	259
<i>Eloisa Heck</i>	
<i>Giulia Della Giustina Hermes</i>	
<i>Amanda Rafaela do Amaral Sortica</i>	
<i>Patrícia dos Santos Rodrigues</i>	
<i>Noah Ferreira Guedes da Luz</i>	
<i>Rosielle de Araújo Cavalcante</i>	
<i>Kerlen Bezzi Engers</i>	
<i>Tatiana Raquel Löwe</i>	
ÍNDICE REMISSIVO	277
SOBRE OS AUTORES	281

APRESENTAÇÃO

Apresentamos à comunidade acadêmica a obra “Investigações sobre Corpo, Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências”, que está composta por quinze capítulos e conta com a participação de professores, licenciandos e egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e do Curso de Especialização em Ensino de Ciências da Natureza, do Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa. O livro tem como objetivo favorecer a produção e disseminação de investigações, práticas e experiências sobre as temáticas Corpo, Gênero e Sexualidade no ensino de Ciências.

A obra foi desenvolvida a partir do projeto de pesquisa “As concepções de Corpo, Gênero e Violência Sexual de Crianças e Adolescentes da Educação Básica: produzindo análises com licenciandos em Ciências Biológicas”, no qual licenciandos e especialistas atuam ou atuaram como pesquisadores, em especial na iniciação científica como bolsistas e voluntários. O projeto de pesquisa é indissociável do ensino e da extensão nos cursos e na instituição, pois, na Licenciatura em Ciências Biológicas, relaciona-se a Prática de Ensino enquanto Componente Curricular (PECC) II que traz à tona a temática da Sexualidade, a qual articula aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Além disso, alguns licenciandos também se envolvem no Projeto de Extensão “Jogos Reflexivos: promovendo diálogos sobre Gênero e Violência Sexual em Escolas de Educação Básica”, no qual são realizadas ações em oficinas com jogos de trilha que promovem a temática com estudantes de Educação Básica, por meio do diálogo.

Este livro divide-se em duas seções. A primeira seção intitula-se “Investigações sobre as temáticas Corpo, Gênero e Sexualidade no ensino de Ciências” e é composta por cinco capítulos. A segunda seção intitula-se “Relatos de Experiências sobre o ensino de Corpo, Gênero e Sexualidade no Contexto da Educação Básica” e é composta por onze capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado *Educação Sexual no Brasil: um estudo documental*, que tem autoria de Milene Carolina Cabral Vieira e Rúbia Emmel, apresenta uma análise sobre a temática educação sexual, sua relevância e a necessidade desse tema ter mais visibilidade no Brasil, demonstrando que tal temática vem sendo recorrente em pesquisas brasileiras. O capítulo busca compreender as contribuições dos autores dos artigos publicados no país sobre educação sexual, a fim de analisar as contribuições e suas principais características (ano de publicação, autoria, título, área do conhecimento e resultados), assim como os temas abordados e as instituições de pesquisa responsáveis pelas ações. Desse modo, o estudo apresenta uma análise das pesquisas sobre educação sexual, a partir da busca de artigos na base indexada de revistas Scientific Electronic Library Online (Scielo) no período de 2017 a 2021. Com base nos aspectos apresentados no capítulo, as autoras identificaram que a temática investigada está longe de ser ressignificada, visto que, mesmo sendo desenvolvida na educação escolar, ainda é fragmentada, restrita aos conceitos biológicos. Assim, a investigação possibilitou perceber um campo de pesquisas da temática educação sexual com variados temas e pontos de vista metodológicos e teóricos, considerando a publicação na base de dados dos autores enquanto pesquisadores. Os dados apresentados evidenciam a necessidade de avanços na área de educação sexual nas escolas brasileiras, pois as ações continuam pautadas em um tratamento moral e restrito aos conhecimentos biológicos. Ainda, para a consolidação do tema no contexto de práticas educativas, essas devem também ser desenvolvidas e assumidas por professores, considerando a importância do tema na esfera educacional.

O segundo texto se intitula *Corpo, Gênero e Sexualidade no Contexto da Formação Inicial de Professores de Ciências e Biologia*, de autoria de Milene Carolina Cabral Vieira, Luana Berro Strehlow e Rúbia Emmel. As autoras investigam os conceitos de sexualidade, corpo, gênero e estereótipo de gênero nos processos formativos de licenciandos/as em Ciências Biológicas, buscando ressignificar e desconstruir preconceitos e estereótipos que envolvem as temáticas

no Ensino de Ciências e Biologia. O texto busca identificar as concepções prévias sobre sexualidade, corpo, gênero e estereótipo de gênero, relacionando-as com os três principais aspectos da sexualidade humana, sendo eles: i) o biológico, que se refere ao prazer físico e a reprodução; ii) o social, que trata das relações, regras, normas sexuais e as formas em que o sexo biológico é expresso; iii) o subjetivo, que está ligado à consciência individual e coletiva sobre a sexualidade e os desejos. Nos processos de análises, as autoras consideraram o entendimento dos/as licenciandos/as acerca da importância do trabalho com esses temas na formação inicial de professores e como foram abordados em suas escolas de ensino fundamental e médio. Desse modo, as análises identificaram discrepâncias entre os conceitos expostos pelos/as licenciandos/as, visto que, embora entendam os conceitos de gênero e estereótipo de gênero em suas dimensões social e subjetivas, colocam o conceito de sexualidade em seu viés puramente biológico, como um sinônimo de prática sexual.

O terceiro capítulo, de autoria de Gabriele Strochain, Luana Berro Strehlow e Rúbia Emmel, se intitula *Desenvolvimento Profissional e Educação Sexual: experiências de licenciandos em Ciências Biológicas*. No texto, as autoras refletem acerca das concepções dos professores em formação inicial sobre o ensino de educação sexual. Para isso, as autoras desenvolveram uma investigação-ação no contexto da formação inicial de professores/as em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. No capítulo, é enfatizada a importância de temáticas relacionadas à educação sexual, caracterizando o gênero, a sexualidade, o sexo, a raça, a religião, a etnia e as classes sociais como exemplos de identidades culturais que constituem os sujeitos e determinam a sua interação social desde os primeiros momentos de vida. As autoras destacam que temas que envolvem a educação sexual podem ser abordados no ensino de Ciências ou Biologia na Educação Básica, permitindo a integralidade dos/as estudantes enquanto sujeitos em seus processos de aprendizagem. As observações realizadas durante a pesquisa permitem inferir que os/as licenciandos/as entendem

a importância do trabalho com temas relacionados à educação sexual no ambiente escolar e os relatos apresentados demonstram que, durante sua educação básica, o tema foi tratado de maneira simplista, pelo seu viés puramente biológico, desconsiderando as questões sociais relacionadas. A análise de conteúdo aponta o desconforto dos professores em trabalhar com o assunto como sendo um dos principais motivos para a exclusão do conteúdo dos currículos. No capítulo, enfatiza-se que isso se deve a lacunas na formação de professores, que não aborda a temática de forma integrada e dialogada, repercutindo diretamente na postura dos futuros professores frente ao tema.

A análise de livros didáticos de Ciências do oitavo ano sobre o tema das ISTs é apresentada no Capítulo 4, intitulado *Prevenção e Tratamento das ISTs: uma análise de conteúdo dos livros didáticos do oitavo ano*, de autoria de Milene Carolina Cabral Vieira e Rúbia Emmel. Evidenciam elas que o ensino da sexualidade nas escolas é um tema muito discutido, gerando problematizações acerca dos seus estigmas, especificamente por se tratar de uma abordagem que relaciona corpo, gênero e sexualidade. No estudo, as autoras investigaram limites e possibilidades de uso do livro didático para o ensino de conteúdos relacionados ao tema da sexualidade, por meio da análise do enredo dos livros didáticos de Ciências nos anos finais do ensino fundamental, distribuído em escolas, das redes públicas municipal e estadual, de um município, da região Noroeste do RS. No capítulo, as autoras têm como objetivo analisar o conteúdo das ISTs nos livros didáticos de Ciências do oitavo ano. Para isso, foram realizadas leituras do enredo, contendo textos e figuras, nas quais foi possível investigar a temática à luz de um referencial teórico, constituindo as análises dos LDs. Abordar as ISTs é extremamente relevante por ser um assunto ignorado socialmente e, muitas vezes, deixado de lado nas escolas por conta do preconceito e dos estereótipos, os quais são construídos durante anos pela sociedade. Dessa forma, no capítulo, reitera-se a importância de os LDs apresentarem o assunto, não apenas de forma conteudista, mas

também sobre a marginalização das pessoas que são infectadas, num ponto de vista social, cultural e psicológico.

Jéssica Donini Pedroso e Rúbia Emmel são autoras do texto do quinto capítulo, intitulado *A violência de gênero: análise de uma prática pedagógica no contexto escolar*. No texto, as autoras problematizam questões referentes à prática pedagógica desenvolvida a partir da temática feminicídio, realizada em uma escola pública na cidade de Santa Rosa - RS. Partindo da temática, as autoras investigam uma trilha com a finalidade de os alunos percorrerem seu caminho a pé, perpassando diversas informações e contextos de violência contra a mulher. A trilha adaptada foi intitulada “Trilha do Feminicídio: da prática educacional/pedagógica à ação social”, tendo como público-alvo alunos do 6º ao 8º ano e desenvolvida pela primeira autora do trabalho, professora de Ciências, juntamente com os alunos do 9º ano. Com isso, as autoras realizaram a investigação com o objetivo de compreender as concepções e reações dos alunos ao percorrer a trilha do feminicídio, observando diversas expressões dos rostos dos alunos, que, em sua maioria, expressaram tristeza, medo e indignação com a situação, evidenciando que, de alguma forma, a trilha os atingiu e os fez refletir. As autoras analisaram também o contexto familiar e os dados obtidos após aplicação de questionários auxiliaram na identificação da realidade dos alunos da educação básica de uma escola central. Desse modo, com base em uma análise dos dados sobre o feminicídio da cidade de Santa Rosa-RS e da região, foram realizadas ações de conscientização cidadã sobre o crime e a violência contra as mulheres com os alunos envolvidos na pesquisa. Sendo assim, no estudo, as autoras afirmam que os espaços escolares podem propor ações de sensibilização sobre os crimes contra as mulheres presentes em nossa sociedade, demarcados pela cultura patriarcal desde gerações anteriores.

No sexto capítulo, intitulado *Trajetória do Conhecimento: explorando conceitos de corpo, gênero e sexualidade no ensino fundamental através da trilha da proteção*, que tem a autoria de Gabriel Busnello Becker, Milene Carolina Cabral Vieira, Noah Ferreira Guedes Da Luz e Rúbia Emmel, há um estudo que teve o

propósito de apresentar um relato de experiência realizado a partir do projeto de extensão sobre corpo, gênero e sexualidade, do Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa. O projeto possibilitou diálogos e debates sobre o tema e as ações desenvolvidas tiveram como objetivo promover a compreensão acerca das relações entre corpo, gênero e sexualidade de estudantes no âmbito da Educação Básica. No capítulo, são apresentadas algumas contribuições do desenvolvimento de oficinas, que funcionam como facilitadoras do entendimento dos conceitos pelos participantes, sendo o jogo um importante instrumento e recurso de aquisição de novos conhecimentos para os estudantes na fase da adolescência. Os autores consideram que as ações de extensão podem possibilitar diálogos e debates sobre essas temáticas nas escolas de educação básica. Nesse sentido, as ações extensionistas foram realizadas pelos licenciandos com estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental através da oficina “Trilha da proteção”. Dessa maneira, é avaliado um jogo de reverberação e naturalização de pensamentos binários, resultando na produção de corpo, gênero e sexualidade hegemônicos. Com o propósito de possibilitar diálogos e debates mais abertamente sobre esse tema, as ações tiveram como objetivo compreender as relações entre corpo, gênero e sexualidade de estudantes no âmbito da educação básica.

O sétimo capítulo, de autoria de Marcieli Luísa Zimmer, Gustavo Felipe Bastian e Rúbia Emmel, se intitula *Arco-íris de identidades: um estudo sobre gênero e sexualidade* e faz parte de uma pesquisa mais ampla realizada no Curso Normal de Nível Médio com o objetivo de compreender e desconstruir estereótipos de gênero entre os estudantes, promovendo uma formação mais crítica e reflexiva. Os autores problematizam que, em um mundo de cores e formas, onde cada tonalidade possui seu próprio nome e brilho, a diversidade é a regra, não a exceção. Questionam: Se aceitamos e celebramos a riqueza das cores, por que deveríamos esperar que todos os humanos fossem iguais? E enfatizam que cada pessoa é uma combinação única de experiências e identidades e o mundo só se torna mais belo quando abraçamos essas diferenças com respeito

e compreensão. A imagem do arco-íris representa a diversidade de gêneros e orientações sexuais. Cada cor simboliza um indivíduo único, contribuindo para a beleza do todo. Isso nos lembra que a verdadeira força está na aceitação e celebração das diferenças. Com essa reflexão, os autores percebem que as relações de gênero e a sexualidade são temáticas fundamentais na formação inicial de professores, especialmente no contexto educacional contemporâneo. Estereótipos de gênero e preconceitos relacionados à sexualidade ainda são prevalentes na sociedade em geral, influenciando a forma como indivíduos percebem e interagem uns com os outros. Dessa forma, para compreender a temática de forma ampla, é importante conhecer os conceitos de preconceito, sexualidade, gênero e estereótipo de gênero, desenvolvidos ao longo do capítulo.

No oitavo capítulo, Joana Tatiele de Carvalho, Larissa Izabelli Link da Silva, Ana Carolina Favero, Alexandre José Krul e Rúbia Emmel, com o texto *Relato de Experiência da Prática de Ensino II: educação, gênero e violência, análises de uma intervenção na disciplina de biologia no ensino médio*, realizaram um estudo no componente curricular de Prática enquanto Componente Curricular II (PeCC II), do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que teve como temática central o ensino da sexualidade no âmbito escolar. Durante o componente, foram realizados o planejamento e a intervenção em uma escola de educação básica envolvendo as temáticas educação, gênero e violência. Buscou-se, com o estudo, compreender as concepções de gênero e de violência dos estudantes e buscar identificar como eles relacionam essas temáticas; promover o pensamento em torno do modo como gênero e violência estão presentes na sociedade contemporânea, com o auxílio de um jogo didático que envolveu os alunos no tema; identificar como os estudantes reagem diante de temas que são considerados tabus sociais e frente a frases estereotipadas relacionadas a gênero e à violência; analisar os discursos dos estudantes a fim de desconstruir os tabus e os preconceitos sociais nas temáticas em estudo; reconhecer os estereótipos de gênero e de violência reproduzidos nos discursos dos estudantes da educação básica; investigar concepções de gênero

e violência à luz de referencial teórico e revisão bibliográfica sobre a temática. Os autores apresentam uma intervenção que foi realizada por meio de um jogo didático intitulado “Tribunal de Opinião”, que envolve dinâmica e trabalho em grupo, a fim de buscar descobrir as opiniões dos estudantes a respeito dos temas. Além disso, os estudantes responderam questionários e, posteriormente, foram analisadas suas respostas para compreender as concepções sobre esses conceitos. Os autores justificam a temática e o desenvolvimento da intervenção pelo fato de que a violência de gênero teve um aumento considerável, principalmente o número de feminicídios no Brasil. Tais dados são publicados nos meios de comunicação, aumentando a visibilidade na sociedade, mas esse ainda é um tema pouco abordado nas escolas. Com a intervenção, buscaram compreender as concepções de gênero e de violência dos estudantes e identificar como eles relacionam essas temáticas verificando o pensamento em torno do modo como tais temáticas estão presentes na sociedade. Com o auxílio do jogo didático, o tema foi problematizado e os posicionamentos dos alunos identificados, pois é importante entender como os alunos reconhecem, produzem e reproduzem os discursos estereotipados e como reagem diante de temas e tabus sociais relacionados a gênero e à violência. No capítulo, enfatizam que a investigação sobre as concepções de gênero e violência à luz de referencial teórico e revisão bibliográfica podem contribuir para que os futuros professores promovam uma formação que integra o ser humano como biológico e social.

No nono capítulo, Ana Julia de Oliveira Lino, Karen Cristina Müller, Alexandre José Krul, Carla Cristiane Costa e Rúbia Emmel redigem o texto *Prática enquanto componente curricular (PeCC) II: ensino sobre métodos contraceptivos e gravidez na adolescência no oitavo ano*. Nele apresentam um relato de experiência realizado no componente curricular Prática enquanto Componente Curricular II (PeCC II) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa, com o objetivo de refletir sobre a prática de ensino desenvolvida pelos licenciandos. Trata-se de uma intervenção sobre educação sexual realizada por

acadêmicos do curso, com alunos de uma turma de 8º ano (oitavo ano) do ensino fundamental em uma escola da rede pública de ensino, na região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Os autores apresentam o desenvolvimento de um plano de aula sobre sexualidade humana, abordando os seguintes conteúdos: métodos contraceptivos e gravidez na adolescência. Para isso, as metodologias utilizadas foram: aula expositivo-dialogada e atividades escritas. Os objetivos da aula foram os seguintes: 1) entender os conceitos básicos sobre reprodução e sexualidade; 2) identificar os métodos contraceptivos existentes, seu funcionamento e condições de uso; 3) compreender os riscos e consequências da gravidez precoce. Os autores apresentam a análise de escritas narrativas, a partir das quais fica evidente que a discussão sobre os métodos contraceptivos e a prevenção da gravidez precoce no ensino fundamental desempenha um papel crucial na construção do conhecimento dos alunos sobre esses temas.

No capítulo *Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) II: intervenção sobre as infecções sexualmente transmissíveis em uma turma de oitavo ano*, Ana Laura Engel da Silva, Gilson André Zmijewski, Alexandre José Krul, Carla Cristiane Costa e Rúbia Emmel apresentam experiências e vivências sobre uma intervenção realizada por licenciados do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa, em uma escola da rede pública estadual de ensino básico da região Noroeste do Rio Grande do Sul (RS). Essa intervenção ocorreu por meio da Prática de Ensino Enquanto Componente Curricular II (PeCC II), que visa fomentar a iniciação à docência, fornecendo um melhor aprendizado. A atividade proposta para essa intervenção abrangia a temática “Sexualidade Humana: infecções sexualmente transmissíveis”, sendo delimitados os conteúdos relacionados ao currículo da série, que foram os seguintes: condiloma acuminado, AIDS, herpes genital, gonorreia, hepatite B e sífilis, tratamentos e formas de prevenção. A aula teve os seguintes objetivos: conhecer as ISTs (Condiloma Acuminado, AIDS, Herpes Genital, Gonorreia, Hepatite B e Sífilis); identificar sintomas, formas de transmissão,

tratamentos e métodos de prevenção das ISTs; localizar onde se manifestam no corpo humano as ISTs; diferenciar as características, tipologias e tratamentos das ISTs; conhecer os métodos de prevenção. No capítulo, enfatiza-se que o estudo das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) é fundamental, pois o alto índice de disseminação está diretamente relacionado à falta ou à utilização incorreta do preservativo, a camisinha, seja ela masculina ou feminina.

No capítulo 11, intitulado *Sexualidade e Puberdade: explorando as experiências da adolescência em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental*, Adriana Laiane Schneider, Sara Gabriela Antunes, Schirle Eduarda Ceconi, Alexandre José Krul, Carla Cristiane Costa e Rúbia Emmel apresentam um relato de experiência realizado no componente curricular Prática de Ensino de Biologia II do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa. Trata-se de uma intervenção sobre a educação sexual realizada pelas acadêmicas do curso com os alunos de uma turma de 8º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública estadual situada na região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Os objetivos da aula foram os seguintes: compreender os conceitos de puberdade e de adolescência, assim como a relação entre eles; entender as influências hormonais e as mudanças que acarretam no corpo; reconhecer as mudanças biológicas e psicossociais que envolvem a puberdade e a adolescência. Partindo disso, os autores propõem uma abordagem que considera a temática das mudanças socioemocionais que é normalmente inexplorada no estudo sobre a puberdade. Desse modo, no capítulo buscou-se abordá-la com o auxílio de uma atividade lúdica na forma de um jogo que explorou o tema da puberdade e das mudanças socioemocionais. A atividade teve como intencionalidade valorizar um diálogo compartilhado com os alunos, bem como estimular discussões sobre a importância da educação sexual nas escolas.

Proposta de Sequência Didática sobre Sexualidade Humana: métodos contraceptivos e gravidez na adolescência é o décimo segundo

texto da obra, com autoria de Milene Carolina Cabral Vieira, Jéssica Donini Pedroso, Alexandre José Krul e Kerlen Engers Bezzi. No texto, os autores defendem que a sexualidade é um tema relevante no ensino fundamental de Ciências, contribuindo para a diminuição de problemas pessoais, psicológicos e sociais. Destaca-se o papel crucial da escola na educação sexual, uma vez que esse é o ambiente ideal para aprender não somente anatomia e fisiologia do corpo humano, mas também questões que envolvem o biopsicossocial, os métodos de prevenção da gravidez precoce e das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). Desse modo, os autores planejaram uma sequência didática (SD) visando um aprendizado que ensine a temática por meio da utilização de práticas pedagógicas que possam permitir mais envolvimento e interação entre os alunos, tendo em vista um aprendizado mais significativo do conteúdo de métodos contraceptivos e gravidez na adolescência. Nesse sentido, no capítulo são propostas reflexões sobre as relações entre as problemáticas dos métodos contraceptivos e da gravidez na adolescência. A SD foi estruturada em seis momentos pedagógicos, em que se utilizaram as seguintes metodologias: aula expositivo-dialogada e dinâmicas de grupo. Dessa forma, a proposta desenvolvida teve a intenção de promover o interesse dos estudantes no tema motivando-os através da potencialização da aprendizagem de forma dinâmica e criativa, permitindo que os alunos se sintam preparados para tomar decisões coerentes e responsáveis em relação à saúde física e psicossocial.

No texto, *Prática de Ensino sobre Sexualidade Humana e a relação entre mudanças corporais e socioemocionais na Adolescência*, os autores Eloisa Heck, Giulia Della Giustina Hermes, Thalita Julie Trentin, Kerlen Bezzi Engers, Alexandre José Krul e Rúbia Emmel apresentam um relato de experiência a partir de uma prática docente que objetivou diferenciar os conceitos de adolescência e puberdade, entender a relação dos hormônios nas alterações corporais e socioemocionais na adolescência e identificar as alterações corporais (aspecto fisiológico) e socioemocionais (aspecto psicológico, sentimentos e emoções). O relato de experiência foi realizado no

Componente Curricular Prática de Ensino de Biologia II (PECC II) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa/RS. A PECC II tem o objetivo de aproximar o licenciando de seu futuro ambiente de trabalho, sendo de grande importância as experiências adquiridas em sala de aula para a área de atuação, que são as aulas de Ciências. Os autores desenvolveram uma intervenção prática sobre a temática Educação Sexual em uma aula de Ciências com os alunos de duas turmas de 8º ano (oitavo ano) do ensino fundamental em uma escola da rede privada na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Enfatiza-se no capítulo que a educação sexual nas escolas vem sendo discutida com mais frequência nos últimos anos, ela trabalha o autoconhecimento e auxilia crianças e adolescentes a conhecerem os próprios corpos, compreenderem as mudanças, principalmente na fase da puberdade.

No décimo quarto capítulo, que tem o título *Proposta de Sequência Didática sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis Virais*, de autoria de Camila de Andrade, Gabriela Giusmin Dejavitte, Rúbia Emmel e Lauri Mayer, há um estudo que enfatiza a constante necessidade de as escolas abordarem a temática da sexualidade humana especificamente envolvendo as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) virais. Os autores elaboraram um relato de experiência a partir de uma proposta de Sequência Didática (SD) que apresenta possibilidades de trabalho aos docentes, que, por sua vez, buscam apporte atual para o ensino desses conhecimentos e de modo a oferecer uma vivência mais saudável da sexualidade. No capítulo, os autores tiveram o intuito de apresentar na SD um planejamento que possibilite aos estudantes compreender os principais sintomas, modos de transmissão, prevenção e tratamentos de algumas infecções sexualmente transmissíveis virais (com ênfase em AIDS, HPV e Hepatites Virais); conhecer estratégias e métodos de prevenção de ISTs virais e de valorização do autocuidado; identificar as diferenças entre portadores do vírus HIV e pessoas com os sintomas da AIDS. Nesse sentido, na SD os autores propõem os seguintes elementos: identificar as concepções prévias dos alunos;

atividades de pesquisa; apresentação e construção de mapa mental; organização de tabela e questionários, que foram planejadas na perspectiva de que os sujeitos em formação conhecessem mais sobre o tema e estivessem preparados para futuros questionamentos relacionados ao assunto. Essas estratégias de ensino visam atender a motivações e expectativas de um conjunto diverso de aprendizes. Sendo assim, a escolha de estratégias pedagógicas e recursos didáticos utilizados na elaboração da SD consideraram estratégias que possibilitam a aprendizagem dos alunos, pois existem diferentes habilidades e ritmos de aprendizagem.

O décimo quinto capítulo tem como autores Eloisa Heck, Giulia Della Giustina Hermes, Amanda Rafaela do Amaral Sortica, Patrícia dos Santos Rodrigues, Noah Ferreira Guedes da Luz, Rosielle de Araújo Cavalcante, Kerlen Bezzi Engers e Tatiana Raquel Löwe. O título do texto é *Desenvolvimento da Temática “Sexualidade” a partir da metodologia de rotação por estações de aprendizagem: relato de experiência no contexto do oitavo ano*. Nesse relato de experiência, são apresentadas reflexões desenvolvidas no Componente Curricular Prática de Ensino de Biologia IV (PeCC IV) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa, Rio Grande do Sul. O componente curricular tem o objetivo de preparar os licenciandos para o ambiente escolar, proporcionando experiências significativas em sala de aula, com foco nas aulas de Ciências. Os autores desenvolveram uma intervenção sobre o tema sexualidade com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública estadual na região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul. À época, a professora regente da turma estava iniciando o conteúdo do sistema genital e na sequência abordaria as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e os métodos contraceptivos. Assim, apresentam no relato um trabalho coletivo a partir da metodologia ativa Rotação por Estações de Aprendizagem. As três estações propostas foram as seguintes: Sistema Genital Humano, Infecções Sexualmente Transmissíveis e Métodos Contraceptivos.

Por fim, convidamos o público de pesquisadores e docentes que investigam o ensino das temáticas corpo, gênero e sexualidade a desenvolver novas reflexões críticas e reinvenções das práticas docentes e da formação de professores de Ciências por meio da leitura das pesquisas, experiências e proposições desta obra.

Rúbia Emmel

Alexandre José Krul

Milene Carolina Cabral Vieira

(Organizadores)



SECÃO 1

INVESTIGAÇÕES SOBRE AS TEMÁTICAS CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS

EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL: UM ESTUDO DOCUMENTAL

Milene Carolina Cabral Vieira

Rúbia Emmel

DOI: 10.46550/978-65-5397-277-3.29-48

1 Introdução

A temática da educação sexual vem sendo recorrente em pesquisas brasileiras (Almeida *et al.*, 2017; Figueiró, 2006; Silva, 1998). Essas pesquisas são desenvolvidas nas mais diversas áreas de conhecimento (educação, saúde, direitos humanos, políticas públicas), sendo que as pesquisas podem ser desenvolvidas também no âmbito dos programas de pós-graduação, em mestrados e doutorados. Ao buscar uma definição de educação sexual, o Dicionário de Educação Sexual, Gênero e Interseccionalidades (Carvalho *et al.*, 2019) conceitua a educação sexualizada como parte de um processo humano, em que os indivíduos compartilham conhecimentos relacionados ao sexo e à sexualidade – desejo, atração, afetividade, prazer, autoconhecimento – princípios construídos na sociedade durante anos. A partir dessa definição, percebemos a complexidade do tema que não pode ser visto de forma fragmentada, já que há a necessidade de refletir sobre a sexualidade, pois ela se inicia durante o período escolar em decorrência de hormônios aflorando ainda mais a sexualidade dos estudantes (Almeida *et al.*, 2017).

Os estudos de Figueiró (2006) trazem a relevância da temática educação sexual e a necessidade desse tema ter mais visibilidade no Brasil. Isso é comprovado pelos dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019) sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis

(ISTs), consideradas um dos problemas de saúde pública mais comuns em todo o mundo e, no Brasil, suas estimativas de infecções de transmissão sexual na população sexualmente ativa, a cada ano, são: sífilis - 937 mil casos; gonorreia - 1.541.800; clamídia - 1.967.200; herpes genital - 640.900; e HPV - 685.400.

Sobre a importância de educar sexualmente, os estudos de Figueiró (2006) mostram que a educação sexualizada está relacionada com o direito de toda pessoa receber informações sobre corpo, sexualidade e relacionamento sexual, além do direito de ter mais de uma oportunidade para expressar sentimentos, aprender, refletir e debater esse tema para poder formar sua própria opinião, seus valores, sobre o que é sexo e sexualidade.

Considerando essa problemática, destacamos nesta pesquisa a importância de ampliar as investigações sobre o tema. Desse modo, originaram-se os questionamentos: Quais são os acervos recentes em pesquisa sobre o tema? Onde foram feitos? Quais são as abordagens e áreas de conhecimento? Quais instituições e periódicos?

Essas questões originaram o objetivo da pesquisa: compreender as contribuições dos autores dos artigos publicados no país sobre educação sexual, a fim de analisar as contribuições e suas principais características (ano de publicação, autoria, título, área do conhecimento e resultados), assim como os temas abordados e as instituições de pesquisa responsáveis pelas ações. Desse modo, este artigo apresenta uma análise das pesquisas sobre educação sexual a partir da busca de artigos na base indexadora de revistas *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* no período de 2017 a 2021.

2 Material e métodos

Este artigo apresenta uma abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1986) realizada por pesquisa do tipo documental a partir da busca na base de dados de pesquisas brasileiras indexadas e disponíveis em meio eletrônico no *Scielo*. Foram encontradas

pesquisas entre os anos de 2017 a 2021, à disposição no sítio eletrônico www.scielo.br.

Como parâmetro de busca, foi utilizado o termo educação sexual. Num primeiro momento, foram encontrados 209 artigos. Foi realizada então uma primeira leitura do resumo, das palavras-chave e da introdução e, dos 209 artigos, não foram incluídos 181, pois um dos critérios para essa seleção foi de serem apenas pesquisas realizadas no território do Brasil por pesquisadores brasileiros, nos anos de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021.

Realizamos a análise temática de conteúdo (Lüdke; André, 1986) das pesquisas encontradas na base de dados a partir de classificações retratadas nas sistematizações dos quadros apresentados neste artigo. Foram respeitadas as questões éticas de pesquisa, pois os trabalhos acadêmicos selecionados eram de uma base de dados de domínio público na ‘web’ 2.0. As pesquisas encontradas foram nomeadas por uma letra “P” (pesquisa) seguidas de numeração em ordem crescente: P1, P2, até P28.

3 Resultados e discussão

Apresentamos as análises dos artigos da base de dados com a finalidade de identificar, de modo geral, cada artigo do recorte de pesquisa sobre a temática educação sexual, possibilitando um panorama dos artigos. A busca na base de dados limitou-se aos artigos publicados nos últimos cinco anos no *Scielo*. Através dos resultados da busca, foi obtido um quantitativo de 28 artigos entre os anos de 2017 a 2021 (em ordem crescente). A partir da busca, foi possível elaborar a Quadro 1, com o indicativo do corpus de análise das pesquisas indexadas:

Quadro 1 - Corpus de Análise

P	Autor/Ano	Título
P1	Carvalho, M. C.; Sívori, H. F./2017	Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira
P2	Nasser, M. A.; Nemes, M. I. B.; Andrade, M. C.; Padro, R. R. Do.; Castanheira, E. R. L./2017	Avaliação na atenção básica do estado de São Paulo, Brasil: ações incipientes em saúde sexual e reprodutiva
P3	Reis, T.; Eggert, E./2017	Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros
P4	Rufino, A. C.; Madeiro, A. P./2017	Práticas Educativas em Saúde: Integrando Sexualidade e Gênero na Graduação em Medicina
P5	Campos, H. M.; Paiva, C. G. A.; Mourthé, I. C. A.; Ferreira, Y. F.; Fonseca, M. C./2017	Direitos humanos, cidadania sexual e promoção de saúde: diálogos de saberes entre pesquisadores e adolescentes
P6	Veira, P. M.; Matsukura, T. S./2017	Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública
P7	Pinheiro, A. S.; Silva, L. R. G.; Tourinho, M. B. A. C./2017	A estratégia saúde da família e a escola na educação sexual: uma perspectiva de intersetorialidade.
P8	Borges, R. O.; Borges, R. O.; Borges, Z. N./2018	Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas
P9	Fonte, V. R. F. <i>et al.</i> /2018	Jovens universitários e o conhecimento sobre doenças sexualmente transmissíveis
P10	Brandão, E. R.; Lopes, R. F. F./2018	“Não é competência do professor ser sexólogo” - O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação
P11	Ataliba, P.; Mourão, L./2018	Avaliação de impacto do Programa Saúde nas Escolas

P	Autor/Ano	Título
P12	Furlanetto, M. F. <i>et al.</i> /2018	Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura
P13	Telo, S. V.; Witt, R. R./2018	Saúde sexual e reprodutiva: competências da equipe na Atenção Primária à Saúde
P14	Maus, L. C. S. <i>et al.</i> /2019	Saúde da família: convergências das práticas educacionais e de pesquisa
P15	Miskolci, R.; Pereira, P. P. G./2019	Educação e Saúde em disputa: movimentos anti-igualitários e políticas públicas
P16	Soares, Z. P.; Monteiro, S. S./2019	Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios
P17	Pássaro, A. C. <i>et al.</i> /2019	Adaptação cultural e confiabilidade do questionário de educação sexual em meio escolar
P18	Leite, V./2019	“Em defesa das crianças e da família”: refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade
P19	Gasparim, C. A.; Monteiro, M. R. B.; Silva, V. A. M./2019	Relato de Experiência: construção e desenvolvimento do Programa de Saúde na Escola (PSE) sob a perspectiva da Sexualidade na Adolescência
P20	Ramos, R. C. A. <i>et al.</i> /2020	Práticas para a prevenção de infecções de transmissão sexual entre alunos universitários
P21	Carvalho, C. C.; Kodama, K./2020	A educação sexual no confessionário: mediação da ciência pelos católicos nos impressos Lar Católico e Família Cristã (década de 1950)
P22	Rodrigues, V. C. C. <i>et al.</i> /2021	Fatores associados ao conhecimento e atitude dos adolescentes em relação ao uso do preservativo masculino
P23	Vieira, K. J. <i>et al.</i> /2021	Início da atividade sexual e sexo protegido em adolescentes

P	Autor/Ano	Título
P24	Campos, D. C.; Urnau, L. C./2021	Exploração sexual de crianças e adolescentes: reflexão sobre o papel da escola
P25	Takara, S./2021	Pedagogias pornográficas: sexualidades educadas por artefatos da mídia
P26	Dias, D. F.; Sposito, N. E. C./2021	Educação sexual: uma sequência didática para a EJA de uma escola de assentamento
P27	Leite, F.; Pereira, M. F.; Santos, A. D. P./2021	Atuação em psicologia escolar: intervenções com profissionais sobre educação sexual
P28	Brilhante, A. V. M. <i>et al.</i> /2021	“Eu não sou um anjo azul”: a sexualidade na perspectiva de adolescentes autistas

Fonte: Autores (2023). Legenda: P: Pesquisa; Ano: Ano que foi publicado na revista indexada no Scielo.

O Quadro 1 expressa que foram encontradas no sítio eletrônico “scielo.br” um total de 28 pesquisas, no período dos anos de 2017 até 2021, acerca do tema educação sexual. Percebemos que, ao longo dos anos, houve uma diminuição de artigos publicados na base de dados, com uma queda mais abrupta no ano de 2020. Entre os fatores causadores de tal diminuição, supomos que o encolhimento de políticas públicas seja um deles, já que, no início de 2019, o governo anunciou o corte de 2,2 bilhões de reais em verbas para as universidades brasileiras, resultando na restrição de investimentos na pesquisa e na pós-graduação da área de Educação (Alves, 2020). Acreditamos que a queda brusca em publicações no ano de 2020 tem como principal fator a pandemia da Covid-19 que gerou isolamento social e um contexto de ensino remoto nas instituições de ensino.

Em relação às temáticas de pesquisa identificadas nos títulos, percebemos que educar sexualmente vai muito além do entendimento da anatomia do corpo humano e dos órgãos genitais. Essa compreensão parte da definição de sexo e sexualidade de Figueiró (2006). O primeiro está relacionado diretamente ao

ato sexual e à necessidade de satisfazer a própria vontade e a do parceiro. Já a sexualidade inclui sexo, prazer, sentimento mútuo, toque, intimidade e afetividade.

Para Figueiró (2006), em sua investigação que emerge pelo olhar de escolas inclusivas, o tema da educação sexual é de extrema relevância para o educando e para o educador. Conforme a autora, o objetivo da educação sexual é fazer o estudante construir o conhecimento autônomo e corresponsável por sua formação pessoal. Tal processo fica evidente ao ler o depoimento de um professor que participou de grupos de educação sexual:

O Grupo de Estudos abriu minha cabeça! Assim: 360 graus! Porque, até então, minha visão era aquela do aparelho reprodutor, enquanto morfologia e fisiologia. E eu não dava aula de sexualidade; eu dava aula de biologia do aparelho reprodutor. Hoje não! Hoje, lendo todas aquelas bibliografias, a gente agora fez uma abertura: eu entendi o outro lado da sexualidade. Eu não entendia a sexualidade; eu entendia sobre o aparelho reprodutor, masculino e feminino (Figueiró, 2006, p. 17).

Nesse sentido, ressaltamos a importância de estudos sobre a temática, pois também Silva (1998) destaca a relevância do tema ser abordado em sala de aula, considerando a postura do educador, pois a maneira que o professor ensina e se expressa diante de questionamentos sobre a sexualidade revela o valor que essa temática agrega na vida dos estudantes. Ao ensinar a temática, o professor assume a responsabilidade de explicar e ressignificar sexualidade humana, como processo comum no desenvolvimento do ser humano, fazendo com que o indivíduo desenvolva melhor sua relação pessoal e social.

Embora a sexualidade, para os adolescentes, seja compreendida como desejo de contato, calor, carinho ou amor, os estudos de Almeida *et al.* (2017) revelam que ainda é um tabu para a família diálogos sobre sexualidade e sexo, fazendo com que os adolescentes recorram aos amigos, revistas, filmes, televisão e internet para adquirirem essas informações – busca essa que acaba sendo preocupante, pois as informações podem não ser verdadeiras.

Ainda, porém com menos frequência, são buscados professores e profissionais de saúde.

Os prejuízos decorrentes da desinformação em relação às ISTs constituem-se em sério problema de saúde pública, sobretudo na adolescência, podendo deixar sequelas curáveis ou não, como infertilidade, câncer genital, doença hepática crônica, entre outras. Apesar da existência de diversas fontes de informações seguras, muitos adolescentes no Brasil não têm acesso a elas, o que pode acarretar em grande prejuízo para a saúde sexual e social do estudante (Almeida *et al.*, 2017). Estudos de Silva *et al.* (2021), sobre a percepção dos adolescentes quanto à educação sexual, demonstram que o indivíduo vai se descobrindo conforme se conhece e se entende em relação a sua sexualidade, tornando o tópico ainda mais relevante para ser abordado no contexto escolar.

Demarcamos que, no ano de 2020, houve o menor número de artigos publicados (dois artigos) sobre a temática educação sexual, demonstrando uma variação no crescimento de pesquisas na área, ou seja, acreditamos que isso seja devido à redução de incentivo no fomento à pesquisa. A hipótese se confirma a partir de uma publicação (Lemos, 2021) que destaca o esclarecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o qual afirma que, devido à Pandemia do Covid-19, não foram obtidos recursos financeiros suficientes para concessão de bolsas para os pesquisadores conduzirem seus projetos.

Foram realizadas leituras e produzidas sínteses das pesquisas a fim de compreender melhor o conteúdo e a contribuição dos estudos sobre educação sexual. A partir das sínteses produzidas, foi possível perceber as tendências, os padrões emergentes e os temas comuns entre as pesquisas, que são os seguintes: sexualidade, ideologia de gênero, desigualdade de gênero e ISTs. Em relação às metodologias de pesquisa, em sua maioria foi adotado o cunho quantitativo, por meio de entrevistas semiestruturadas, grupos demográficos de estudantes de ensino básico e superior, a fim de analisar seus conhecimentos básicos referentes à educação sexual.

Além disso, percebemos as principais conclusões e as lacunas identificadas referentes às temáticas apresentadas em cada pesquisa.

Evidenciam-se, nas pesquisas, as lacunas em relação ao desenvolvimento do tema da Educação Sexual nas escolas. P4, P5, P6, P7, P12, P20, P21, P22, P23, P27 e P28 demonstram o quão rasas são as metodologias de ensino de educação sexual em escolas no ensino fundamental e médio. Esses aspectos também são evidenciados por P9 e P26 em seus estudos com universitários, que mostram a defasagem desde o ensino básico sobre o tema da sexualidade, por possuírem baixo conhecimento em relação às ISTs, evidenciando a necessidade de novas estratégias de educação. Ainda, P15 e P17 relacionam o não desenvolvimento do tema nas escolas com a falta de incentivo em políticas públicas.

As sínteses em P6, P7 e P17 indicam que a falta de preparo dos professores em abordar essas temáticas e a falta de incentivo à educação sexual constituem um problema de saúde pública e direito sexual. Nesse sentido, afirmamos a importância da educação sexual, em especial para crianças e adolescentes que ainda, em nossa sociedade atual, não tem o conhecimento e o lugar confiável para discutir/debater as questões que envolvem a sexualidade, o gênero e o corpo, o que, por sua vez, os torna mais suscetíveis a abusos sexuais e preconceitos (Cordeiro, 2022). Para Cordeiro (2022), incluir discussões sobre temas que envolvem a educação sexual, é criar caminhos para o combate à violência sexual, à violência contra a mulher e aos assédios moral e sexual.

Além disso, notamos que o dado mais frequente evidencia pesquisas referentes ao conhecimento geral que educadores e educandos possuem acerca de educação sexual. Isso fica evidente em P5, que mostra a percepção que estudantes do ensino médio têm em relação ao tema da sexualidade e de gênero, evidenciando preconceitos relacionados às temáticas debatidas e mitos referente à sexualidade. Em relação à base de dados, P5 é apenas um dos exemplos de pesquisas que buscam compreender o entendimento dos estudantes acerca dessa temática. Observamos que outras pesquisas, que tratam de assuntos semelhantes a esta, também

trazem resultados convergentes, como, por exemplo, preconceito, medo ou vergonha de falar/perguntar sobre sexo, gênero e sexualidade, gerando mitos e inverdades.

Podemos ainda citar P1, P10 e P12, como pesquisas que buscam na literatura a constituição de como a história de educar sexualmente é mal vista pela sociedade, pois, desde sempre, esse assunto foi negligenciado pelas escolas, que reforçaram os pânicos sexuais, porém as pesquisas afirmam que abordar as políticas sexuais no espaço escolar é de extrema importância. Acreditamos na importância de resgatar a história da educação sexual, a fim de entender o porquê de ela ser censurada nas escolas, sendo fundamental essa verificação, contribuindo para uma compreensão ampla do contexto histórico, das condições e dos termos em que tais marcos são produzidos, além de possibilitar investimento acadêmico e político, que somam importantes contribuições para o campo (Carvalho; Sívori, 2017).

Ao explorar as sínteses, notamos que a maioria das pesquisas tem como foco central universitários e estudantes de ensino médio, com 11 delas realizadas em escolas. As pesquisas que realizam o estudo com universitários (9) evidenciam que o ensino básico desses estudantes foi falho, já que, por sua vez, os resultados mostram haver preconceitos relacionados à sexualidade e dificuldades para conversar sobre o tema, além de possuir baixo conhecimento em relação às ISTs, demonstrando a necessidade de novas estratégias de educação sexual para a população jovem universitária e também nas escolas de ensino básico.

Das 28 pesquisas que compõem a base de dados, 12 abordam a educação sexual por um viés da saúde sexual restrita aos conhecimentos biológicos. Essas questões são relevantes, entretanto há a necessidade de uma abordagem mais integrada da educação sexual, com caráter biopsicossocial. Conforme Souza e Coan (2013, p. 7) “é preciso ir além do enfoque científico-biologicista (neutro) das aulas de sexualidade ainda pautados, na maioria das escolas, nos riscos, na doença, na violência e na morte para dar espaço para a associação da sexualidade também com o prazer e à vida.” Nesse

viés, Vieiras e Matsukura (2017) mostram que questões envolvendo o corpo, a sexualidade e o gênero estão presentes desde a infância e delas constituem-se os desejos, os laços afetivos, os sentimentos, as manifestações da diversidade sexual de cada indivíduo, cada um com suas particularidades, ou seja, a sexualidade constitui o indivíduo.

No Quadro 2 estão apresentadas as instituições com pesquisas sobre Educação Sexual. Pela tabulação de dados, foi possível relacionar artigos, temáticas e projetos institucionais. Sendo assim, no Quadro 2, identificamos um total de 22 instituições com produções de artigos na base de dados.

Quadro 2 - Instituições com pesquisas sobre Educação Sexual.

IES*	Pesquisas	T
UNIR	P7, P24, P25.	3
USP	P2, P17, P23.	3
UERJ	P20, P21.	2
UNISINOS	P3, P12.	2
UFSCar	P6	1
UFG	P16	1
CPqRR	P5	1
CLAM	P18	1
IMS-UERJ	P1	1
UFSM	P8	1
UNIFOR	P28	1
UESPI	P4	1
UFPB	P27	1
UFSC	P14	1
UNIFESP	P15	1
UFU	P26	1

IES*	Pesquisas	T
UFC	P22	1
UNIPAMPA	P19	1
UFRJ	P10	1
UFRGS	P13	1
UNIVERSO	P11	1
UVA	P9	1

Fonte: Autoras (2023). Legenda: *IES: Instituições com pesquisa sobre educação sexual. *Pesquisas: Artigos por instituição. *T: total de publicação por Instituições de Ensino Superior. LEGENDA: Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Goiás (UFG), Centro de Pesquisas René Rachou (CPqRR), Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IMS-UERJ), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Universidade Veiga de Almeida (UVA).

Conforme o Quadro 2, das 22 instituições, apenas quatro estão presentes em mais de um artigo. As instituições e universidades com dois ou mais artigos são duas públicas e duas privadas, o que pode ser relacionado à equiparação do incentivo na produção de pesquisas acadêmicas nos níveis de graduação e de pós-graduação. Destaca-se, entre as IES com mais artigos, a Universidade Federal de Rondônia, que se situa da Região Norte do País.

A partir dos dados, é possível perceber que a Região Sudeste do país tem maior número de pesquisas na área por serem 10 do total das 22 instituições. No Quadro 3, apresentamos o mapeamento geográfico dos estados, localizando na maioria das pesquisas também os municípios em que foram realizadas as pesquisas.

Para constituir o Quadro 3, em um primeiro momento, realizamos a leitura de cada pesquisa na base de dados, procurando identificar o município, o estado e a região em quem foi realizada a pesquisa. Esses dados foram tabulados, originando o Quadro 3, em que é apresentada também a quantidade de pesquisas por localidade.

Quadro 3 - Mapeamento geográfico dos estados.

Cidade/Estado	Pesquisas	T
Rio de Janeiro/RJ	P1; P9; P10; P11; P16; P18; P20; P21.	8
Porto Velho/RO	P7; P24; P25.	3
Fortaleza/CE	P22; P28.	2
Porto Alegre/RS	P8; P13.	2
São Paulo/SP	P15; P17.	2
Belo Horizonte/MG	P5	1
Campinas/SP	P3	1
Florianópolis/SC	P14	1
João Pessoa/PB	P27	1
Monte Alegre de Minas/MG	P26	1
586 Municípios/SP	P2	1
Pouso Alegre/MG	P23	1
Valença, Volta Redonda, Nova Iguaçu, Cabo Frio, Itaboraí, Duque de Caxias e Macaé/ RJ	P16	1
São Carlos/SP	P6	1
Teresina/PI	P4	1
São Leopoldo/RS	P12	1
Uruguaiana/RS	P19	1

Fonte: Autoras (2023). Legenda: Pesquisas: Artigos por cidade/estado. T: Total por Cidade/Estado onde se realizou a pesquisa sobre Educação Sexual. Siglas dos

Estados: RJ: Rio de Janeiro; RO: Rondônia; CE: Ceará; RS: Rio Grande do Sul; SP: São Paulo; MG: Minas Gerais; SC: Santa Catarina; PB: Paraíba; PI: Piauí.

As regiões do país em que foram desenvolvidas mais pesquisa sobre o tema são as seguintes: Região Sudeste – com quatro estados e 600 municípios (16 pesquisas); Região Sul – com dois estados e quatro municípios (5 pesquisas); Região Nordeste – com três estados e três municípios (quatro pesquisas); Região Norte – com um estado e um município (três pesquisas); Região Centro-Oeste – não há nenhum artigo sobre a temática.

Destacamos que Rio de Janeiro e São Paulo foram os estados que mais publicaram artigos sobre educação sexual (P2 fez sua pesquisa em 586 municípios de São Paulo). Historicamente, são os dois estados em que tivemos as primeiras universidades do país, são também os estados mais populosos e com maior incentivo à produção científica em regiões com maior número de instituições de ensino (Chacon, 2017).

A partir da coleta de dados, foi possível verificar, no período analisado, a predominância da Região Sudeste com maior número de publicações. Especificamente no eixo Rio de Janeiro/São Paulo, responsável por 13 dos 28 artigos publicados que apontam área e instituição de origem, demonstrando maior interesse na realização de estudos sobre educação sexual. Na Região Sul, o Rio Grande do Sul é um estado que apresenta contribuição expressiva que merece destaque conforme o mapeamento realizado, com quatro pesquisas. As demais regiões do país apresentam menor número de artigos e entendemos que isso se deve ao incentivo, às políticas públicas e ao fator econômico que circundam as pesquisas e a produção de artigos.

O Rio de Janeiro é um dos estados que mais publicou pesquisas durante os anos, dos oito artigos publicados na base de dados, três tratam exclusivamente de gênero e sexualidade (P1, P10, P16) e dois abordam os discursos da igreja católica em relação à sexualidade e a gênero (P18, P21). Essa grande porção de artigos sobre o tema pode ser explicada pelos dados do Mapa da violência

de gênero (2018), que mostra que o Rio de Janeiro é o estado do país que mais versa leis sobre violência de gênero. No RJ, há normas que tratam do atendimento especial às vítimas, da sanção de agressores, de medidas de prevenção e de campanhas de conscientização.

Ainda sobre o Mapa da violência de gênero (2018), São Paulo é um dos estados com maior taxa de violência contra pessoas LGBTQIA+, com uma média de 52 casos a cada 100 mil habitantes. Refletindo sobre as pesquisas tabuladas no estado de São Paulo (P3, P15), verifica-se a temática específica sobre igualdade de gênero e discursos anti-igualitários. Além disso, há pesquisas que têm como temática o modo como o professor aborda o assunto educação sexual em sala de aula (P6, P17).

Na Região Nordeste, há apenas quatro artigos publicados (P4, P22, P27, P28), sendo uma das regiões que menos publicou pesquisas sobre o tema. O estado do Ceará (Região Nordeste) é um dos que mais sofre com aumentos de casos de violência de gênero (Soares, 2019). Além disso, no estado de Alagoas, há mais casos de homicídios de transexuais, considerando a densidade demográfica, sendo o estado brasileiro com maior densidade demográfica urbana, com 4.880 pessoas por quilômetro quadrado, conforme uma pesquisa realizada pela Gazetaweb em 2020. Ressaltamos esses dados, pois no estado de Alagoas não foram identificadas pesquisas na base de dados.

A pesquisa P2 aborda o desempenho do Sistema Único de Saúde (SUS) em relação à saúde sexual e reprodutiva no estado de São Paulo. Essa pesquisa foi desenvolvida com 2.735 serviços, localizados em 586 municípios, visando avaliar a implementação da saúde sexual e reprodutiva na atenção primária à saúde e o investimento em educação sexual. A iniciação sexual no Brasil é consentida a partir dos 14 anos, também a idade em que muitos adolescentes começam a prática sexual e acabam não tendo a oportunidade de se preparar para essa iniciação, já que muitos familiares proíbem e negligenciam a educação sexual por razões culturais. Isso pode acarretar um aumento no número de casos de

gravidez na adolescência e infecções sexualmente transmissíveis (Soares, 2019).

Segundo uma pesquisa realizada pela OMS (2019), mais de 1 milhão de casos novos de ISTs curáveis são registrados diariamente no mundo entre pessoas de 15 a 49 anos. Além disso, mais de 376 milhões de casos novos são registrados anualmente de quatro infecções graves: gonorreia, sífilis, clamídia e tricomoníase. Ademais, o Brasil é o país com maior taxa de gravidez na adolescência da América Latina, entretanto, segundo registro no Sistema de Informação de Nascidos Vivos (SINASC), o Brasil teve avanços entre os anos de 2000 e 2019, em que houve um decréscimo no número de bebês nascidos de mães adolescentes (15-19 anos) de 55%. Essa redução pode ser explicada pela ampliação da cobertura em serviços que abordam a sexualidade, em programas destinados a tratar a saúde do adolescente e a disponibilizar gratuitamente métodos contraceptivos pelo SUS.

4 Conclusão

Com base nos aspectos apresentados, identificamos que a temática investigada está longe de ser ressignificada, visto que, mesmo sendo desenvolvida na educação escolar, ainda é desenvolvida de modo fragmentado, restrita aos conceitos biológicos. Desse modo, esta investigação possibilitou analisar o campo da temática educação sexual sob diversos pontos de vista metodológicos e teóricos, por meio dos dados coletados.

Os dados evidenciam a necessidade de avanços na área da educação sexual nas escolas brasileiras, pois as ações continuam pautadas em um tratamento moral e restrito aos conhecimentos biológicos. Porém, para a consolidação do tema no contexto de práticas educativas, essas necessitam que os professores as admitam e desenvolvam, considerando a intersecção entre as áreas da saúde e da educação.

Enquanto pesquisadores do campo educacional, considerávamos que iríamos encontrar mais estudos na área da educação escolar, contudo não encontramos significativas quantidades de pesquisas nesse campo. Em virtude da abrangência do tema, a escola possui o importante papel de informar e ressignificar a educação sexual, com a intenção de fazer com que os estudantes tenham mais consciência do próprio corpo, além de evitar consequências reversíveis, ou não, como gravidez precoce, ISTs, abuso sexual, que envolvem tanto aspectos biológicos quanto psicológicos e sociais.

Por tanto, destacamos a importância de seguir a pesquisar o tema educação sexual, independente da perspectiva de análise, pois a base de dados listou um mapeamento das publicações de pesquisas que possibilitou o reconhecimento de estudos que estão sendo, ou já foram realizados no Brasil. Por fim, foi possível identificar as contribuições e as principais características, analisando as temáticas abordadas e as instituições de pesquisa responsáveis pelas ações, bem como os profissionais responsáveis, porém a discussão sobre a referida temática deve permanecer em pauta tanto no campo de investigação científica quanto entre os profissionais que atuam nas escolas. Em tempo, novas pesquisas podem ser realizadas, de modo a ampliar o foco de análise, comparar outras bases de dados e também envolver as práticas de educação sexual nacionais e internacionais, a fim de identificar e caracterizar novos aspectos que auxiliem a fundamentação da temática de pesquisa.

Referências

ALMEIDA, R. A. A. S *et al.* Conhecimento de adolescentes relacionados às doenças sexualmente transmissíveis e gravidez. **Revista Brasileira de Enfermagem.** v. 70, n. 5, p. 1087-1094, 2017. doi: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0531>.

ALVES, B. A. de O. **Estrutura Universitária:** o impacto do contingenciamento de gastos na pesquisa e extensão brasileira.

2020. 27p. Monografia (Curso de Especialização em Gestão das Instituições Federais de Educação Superior), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Governo Federal realiza segunda edição da Campanha Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência**. Brasília: SAPS, 2021.

CARVALHO, G. D. *et al.* **Dicionário de Educação sexual, sexualidade, gênero e interseccionalidades**. 1. ed. Florianópolis: Editora UDESC, 2019.

CARVALHO, C. C.; SÍVORI, H. F. Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas v. 50, p. 1-37, 2017. doi: <https://doi.org/10.1590/18094449201700500017>.

CHACON, V. As primeiras Universidades Brasileiras. **Revista do Serviço Público**, v. 109, n. 1, p. 157-147, 2017. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/2369>. Acesso em: 31 mar. 2022. doi: <https://doi.org/10.21874/rsp.v0i1.2369>.

CORDEIRO, T. L. **Contribuições da história de vida da cientista brasileira Bertha Lutz para o ensino de ciências**. Orientador: Prof.a Dra. Lenira Maria Nunes Sepel. 2022. Dissertação (Pós-graduação) - Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Santa Maria, 2022. p. 205.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. **Revista Linhas**, v. 7, n. 1, p. 1-21, 2006. doi: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723824562023001>.

LEMOS, V. Com mérito, mas sem bolsa: a frustração de quem recorre a 'bicos' e ajuda da família para fazer ciência no Brasil. **BBC News Brasil**, São Paulo, 30 mai. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57289688>. Acesso em: 4 mar. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Mapa da violência de gênero. In: Gênero e número. **Mapa da violência de gênero**. 2018. Disponível em: <https://mapadaviolenciadegenero.com.br/>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). A cada dia, há 1 milhão de novos casos de infecções sexualmente transmissíveis curáveis. In: **Organização Pan-Americana da Saúde; Organização Mundial da Saúde**. 2019. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/6-6-2019-cada-dia-ha-1-milhao-novos-casos-infeccoes-sexualmente-transmissiveis-curaveis>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SILVA, E. A. A escola, a clínica e a sexualidade humana. **Perspectiva**, v. 16, n. 30, p. 115-142, 1998. doi: <https://doi.org/10.5007/025x>.

SILVA, K. R. *et al.* Percepção dos Adolescentes Quanto à Educação Sexual e Sexualidade na Escola. **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 4, p.582-588, 2021. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226923>.

SOARES, M. A. de A. **Gênero, sexualidade e infecções sexualmente transmissíveis na adolescência: a percepção dos professores**. 2019. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.

SOUZA, S. L. de; COAN, C. M. Abordagem da sexualidade humana em livros didáticos de Biologia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 3., Maringá, 2013. **Anais...** Maringá: UEM, 2013. doi: <https://doi.org/10.19123/eixo.v7i1.488>.

VIEIRA, P. M.; MATSUKURA, T. S. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**,

São Carlos, v. 22, n. 69, p. 453-574, 2017. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226923>.

CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Milene Carolina Cabral Vieira

Luana Berro Strehlow

Rúbia Emmel

DOI: 10.46550/978-65-5397-277-3.49-72

1 Introdução

No ensino de biologia, os estudos do corpo humano e de temas relacionados a ele (Trivelato, 2005; Lacerda, 2014; Colling; Tedeschi, 2019) auxiliam na reflexão sobre as influências desses temas na sociedade e, dessa forma, na escola como um espaço social. Para Trivelato (2005), o estudo do corpo poderia considerar não apenas o corpo biológico, fragmentado, mas tudo o que ele consegue fazer (social) e tudo aquilo que ele representa (subjetivo), visto que, segundo Colling e Tedeschi (2019), o corpo também é uma construção social e sua representatividade está nas roupas e acessórios que o adornam e na educação de seus gestos.

Nos processos de análise, também consideramos o entendimento dos/as licenciandos/as acerca da importância do trabalho com esses temas na formação inicial de professores e como eles foram abordados em suas escolas de ensino fundamental e médio, visto que acreditamos na relevância do estudo dessas temáticas. Nesse sentido, conforme Louro (1997), a escola é formadora de identidades e, em seus currículos, nas normas e nas

práticas pedagógicas, entrecruzam-se as concepções e binários de masculinidades e feminilidades.

Essas temáticas podem ser abordadas no contexto da educação escolar básica, em Ciências ou Biologia, permitindo a integralidade dos/as estudantes enquanto sujeitos em seus processos de aprendizagem. Dessa forma, a escola conseguirá promover uma educação que, conforme Maior Mariana e Maior Silvia (2018), preza pela igualdade de gênero, auxiliando no desenvolvimento de pessoas livres de estereótipos. Ademais, acreditamos na formação inicial de professores como um espaço para formação de profissionais mais reflexivos, a partir dos pressupostos de Alarcão (2010), e acreditamos em diálogo, observações, planejamentos, ação e reflexão das ações, como sendo um caminho possível para a investigação-ação.

Considerando esses aspectos, o problema de pesquisa impõe questionar: Quais as concepções dos/as licenciandos/as em Ciências Biológicas sobre as temáticas ligadas a sexualidade, corpo, gênero e estereótipo de gênero? Quais as relações entre biológico, social e subjetivo presentes nas respostas dos/as licenciandos/as? Parte da hipótese, *a priori*, de que os processos de formação inicial de professores de Ciências/Biologia permitem aos/as licenciandos/as uma visão holística dos conceitos abordados, para além das dimensões biológicas.

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo compreender os conceitos de sexualidade, corpo, gênero e estereótipo de gênero nos processos formativos de licenciandos/as em Ciências Biológicas, dado que, assim será possível ressignificar e desconstruir preconceitos e estereótipos que envolvem as temáticas no ensino de Ciências e Biologia.

Partimos da necessidade de identificar as concepções prévias sobre sexualidade, corpo, gênero e estereótipo de gênero, relacionando-as com os três principais aspectos da sexualidade humana analisados por Colling e Tedeschi (2019), sendo eles: i) o biológico, que se refere ao prazer físico, a reprodução; ii) o social, que trata das relações, regras, normas sexuais e as formas em

que o sexo biológico é expresso; iii) o subjetivo, que está ligado à consciência individual e coletiva sobre a sexualidade e os desejos.

2 Referencial teórico

2.1 *Concepções de corpo para além do biológico*

Para Colling e Tedeschi (2019), o corpo é produto de uma construção social e histórica, é “muito mais do que um conjunto de músculos, ossos e vísceras, reflexos e sensações, o corpo também é seu entorno (Colling; Tedeschi, 2019, p. 141)”. Indo ao encontro dessa ideia, Heilborn (1997) descreve que as sensações percebidas pelo corpo humano, como o calor, o frio, o tato e o paladar, não pertencem apenas à ordem biológica, mas se constituem como um produto social, afinal a espécie humana possui uma particularidade em relação a outras espécies animais, que está relacionada a sua condição de percepção, necessariamente atrelada à significação e à simbolização.

Devido a essas questões, Trivelato (2005) acredita que o estudo de corpo deveria considerar muito mais do que apenas o corpo biológico, apresentado de forma fragmentada no decorrer de todo o ensino básico, dividido em tecidos, órgãos e sistemas, pois acredita que o conhecimento do todo não é obtido pela soma do conhecimento das partes, assim o corpo humano deve ser estudado desde a base, como uma totalidade. De acordo com Colling e Tedeschi (2019), sendo a escola um espaço social, educa-se o corpo dentro e fora dela, assim como em todos os espaços de socialização que circulamos cotidianamente, da mesma forma o corpo também é educado na religião, na mídia e através das normas jurídicas.

Da construção da identidade dos sujeitos, faz parte a prática corporal e o contato físico. Conforme Lacerda (2014), essa prática se faz presente durante toda a vida, com maior ou menor intensidade, conforme o contexto social. Apesar disso, sabemos que as diversas culturas estabelecem diferentes formas de comportamento e práticas

corporais, portanto a intensidade do toque estará atrelada à cultura e ao contexto sócio-histórico em que cada pessoa está inserida.

2.2 Diferenciando gênero e sexualidade

Para Colling e Tedeschi (2019), o conceito de gênero estava inicialmente relacionado apenas ao ser biológico, ao dualismo existente entre macho e fêmea, relacionado aos órgãos genitais que os caracterizam. Ainda, segundo as autoras, o termo passou a ser ressignificado apenas em 1980, com o propósito de esclarecer as relações construídas socialmente que provém do questionamento dos estipulados gêneros masculino e feminino.

Goellner, Guimarães e Macedo (2011) entendem por gênero uma condição social, através da qual nos identificamos como masculino e feminino, dessa forma o conceito de gênero difere do de sexo, visto que esse termo é utilizado para identificar características anatômicas que diferenciam os corpos. Para Furlani (2009, p. 45), “a sexualidade se manifesta na infância, na adolescência, na vida adulta e na terceira idade” e a sexualidade humana se inicia antes mesmo do nascimento e de diferentes formas dependendo da faixa etária, pois essa manifestação faz parte do autoconhecimento que, à medida que ocorre, facilita a interação interpessoal. Ainda, segundo Foucault (1997), a sexualidade humana se desenvolve considerando aspectos relacionados à cultura e à educação, associados a valores morais e a costumes sociais.

Nesse sentido, entendemos que a temática sexualidade sempre existiu para crianças e adolescentes, mas, ao invés de sua abordagem ocorrer por meio de uma mediação dialogal, humanista e libertária, foi desenvolvida pela omissão e repressão dos jovens (Silva; Neto, 2006). Assim, tanto o gênero quanto a sexualidade são comumente tratados na escola de forma heteronormativa e biologizada e o despreparo dos professores em abordar os temas só reforça estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade, como demonstra o contexto histórico, visto que a sexualidade era abordada estritamente através de valores e princípios da igreja.

A respeito do tema, Bento (2011) discorre que, na atualidade, no espaço escolar, tem sido mais “fácil” trocar os discursos religiosos por princípios médicos, que legitimem a violência de gênero e a censura relacionada ao que se normaliza do ser homem ou mulher, dessa forma o que era pecaminoso foi ressignificado e se tornou anormal. Desse modo, a mesma autora enfatiza que esses discursos fazem com que o sujeito não se sinta parte de nenhum lugar, já que foram limitados apenas dois gêneros, dois corpos e apenas uma sexualidade, posta como “normal” pela sociedade, ou seja, feminino e masculino, cis gênero e heterossexualidade.

2.3 Estereótipo de gênero

Segundo Baccega (1998), quando o ser humano inicia o desenvolvimento da fala, que se dá por processos sociais de educação, ele passa a se relacionar com o mundo predominantemente a partir de palavras, nas quais estão contidos conceitos e estereótipos. Ainda, segundo a autora, não é possível diferenciar com precisão as palavras “conceito” e “estereótipo”, a não ser pontuando que o conceito se obtém a partir de um processo cognitivo (não unicamente) objetivo-descritivo, enquanto o estereótipo se dá predominantemente por aspectos valorativos e suas bases emocionais.

Como afirma Lippmann (1972, p. 151), ao observarmos a realidade, “não vemos primeiro para depois definir, mas primeiro definimos e depois vemos”. É nesse momento que vivenciamos e reproduzimos os estereótipos, definindo “os tipos aceitos, os padrões correntes, as versões padronizadas”. Eles interferem na nossa percepção da sociedade, induzindo a uma visão pré-ditada pela cultura e transmitida pela fala popular.

O gênero, por conseguinte, pode ser definido, segundo Unger (1979) *apud* D’Amorin (1997), como “a soma das características psicossociais consideradas apropriadas para cada grupo sexual, sendo a identidade de gênero o conjunto dessas expectativas internalizadas pelo indivíduo em resposta aos estímulos biológicos e sociais” (p. 1). A partir disso, D’Amorin (1997) afirma

que o gênero teria duas subdivisões na perspectiva tradicional - masculino ou feminino. Essa visão binária do conceito de gênero faz questionar: quais seriam os papéis a serem desempenhados por cada uma dessas “categorias” na concepção estereotipada da sociedade?

Segundo uma pesquisa realizada por Oliveira (2008) – que buscou compreender como cada gênero é representado nos livros didáticos – a presença feminina é marcada pela maternidade e pelos afazeres domésticos, o que, de forma implícita, está relacionado aos níveis de escolaridade, que costumam ser inferiores ao de seus parceiros. Fora do ambiente doméstico, a figura feminina costuma estar em situações subalternas, trabalhando em cargos menos prestigiados pelo mercado, ou considerados de menor exigência intelectual. Ainda, segundo Oliveira (2008), os homens são representados, na maior parte das vezes, em áreas mais burocráticas. Mulheres poucas vezes são representadas assumindo cargos de chefia, visto que, no ambiente familiar, é “papel do homem” ser o “chefe da família”, provendo-a economicamente. Apesar disso, Colling (2015) descreve que:

Novas teorias têm sido empregadas para estabelecer um diálogo entre gênero e educação entendendo que a escola é um lugar de demarcação do feminino e do masculino e estabelecimento das desigualdades de gênero. Se ela foi eficiente em produzir hierarquias e sujeições entre os sexos e os gêneros, pode colaborar na produção de relações igualitárias e democráticas (Colling, 2015, p. 35).

Dessa forma, entendemos que o estereótipo de gênero se insere na sociedade como algo tanto popular quanto cultural, sendo que certos conceitos provenientes desses estereótipos vêm sendo moldados há anos pela sociedade e costumam evidenciar preconceitos, resultando em intolerância. Como ambiente social, a escola desempenha importante papel na luta pela igualdade de gênero, que só deve ser alcançada com a destruição dos estereótipos que produzem relações hierárquicas entre os sexos.

3 Metodologia

A presente pesquisa em educação foi orientada pela abordagem qualitativa, em que buscamos aprofundar os conhecimentos sobre corpo, gênero e sexualidade. Com base em Flick (2009, p. 14) consideramos que a pesquisa qualitativa seja “um caminho da teoria ao texto e outro caminho do texto de volta à teoria”. Assim, enquanto investigadores, com fundamento teórico, realizamos pesquisas bibliográficas para a apropriação de conceitos e teorias para a análise. De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é fruto de referências teóricas já analisadas e publicadas por outros indivíduos mediante livros e artigos científicos.

A presente pesquisa foi desenvolvida com base nos pressupostos de Carr e Kemmis (1988) de uma investigação-ação crítica e emancipatória, para identificar e refletir sobre concepções de Licenciandos/as em Ciências Biológicas sobre corpo, gênero e sexualidade. A partir desse enfoque, foram analisadas as concepções dos/as licenciandos/as de um curso de Ciências Biológicas, por meio de um questionário realizado na plataforma *Google Forms*. Nesse questionário, os/as licenciandos/as responderam a três questões abertas e uma fechada. Para maior clareza na análise, posteriormente as temáticas definidas *a priori* (Gênero e Sexualidade) foram divididas em duas questões: 1) O que é corpo? 2) Existe diferença entre gênero e sexualidade?

A população da pesquisa foram dez licenciandos/as do segundo semestre do curso, na Prática enquanto Componente Curricular II (PeCC II). Por questões éticas de pesquisa, de modo a garantir a autoria e, ao mesmo tempo, o sigilo e anonimato, os estudantes foram nomeados “L1 a L10”. Para essa pesquisa, foram considerados os preceitos éticos e de direito previstos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (12/12/2012), que regulamenta a pesquisa com seres humanos, desde que os preceitos éticos sejam respeitados, pois toda a população do estudo concorda de maneira livre, consentida e esclarecida. Os participantes desta pesquisa foram orientados acerca dos objetivos e procedimentos do

estudo e tiveram preservado seu direito de participar ou não, bem como o sigilo e o anonimato.

A análise dos dados foi realizada a partir da Análise Temática de Conteúdo de Lüdke e André (1986) que compõem as seguintes etapas: i) unidade de contexto – examinar o contexto em que uma determinada unidade ocorre, sendo muito importante estudar o contexto que determina uma unidade; ii) análise em forma de registro, que podem ser as categorias de fonte de informação, os temas tratados, onde e quando ocorreram, iii) construção de categorias ou tipologias, com seu embasamento no arcabouço teórico desta pesquisa. As categorias foram constituídas *a posteriori*, emergindo do processo de análise.

A partir dos estudos de Colling e Tedeschi (2019), há três aspectos principais da sexualidade humana que devem ser julgados: o biológico, que se refere ao prazer físico e a reprodução; o social, que se refere a regras e à maneira pela qual o sexo biológico é expresso; o subjetivo, que se refere ao conhecimento individual e coletivo de sexualidade e atração. Esses três pontos são elementos de um amplo processo de organização da sexualidade humana e nesta pesquisa foram aplicados como categorias de análise.

4 Análise dos dados coletados

4.1 *Conceito de corpo*

A partir dos estudos de Colling e Tedeschi (2019, p. 141), temos que “o corpo é produto de uma construção cultural, social e histórica sobre o qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Dessa forma, entendemos que cada corpo é único e vai construindo sua identidade temporalmente, assim, ao chegar no ambiente escolar, cada indivíduo já possui uma bagagem. Macedo (2005) discorre sobre a interferência da linguagem das ciências, expressa na sala de aula, na constituição do aluno enquanto sujeito

social, visto que os conceitos abordados nesse ambiente não estão relacionados apenas ao externo, mas são parte de uma construção social. A partir dessas considerações foi possível compreender as concepções de corpo expressas na Tabela 1.

Tabela 1 - Concepções sobre Corpo

Categorias	O que é corpo?	Licenciandos	Total
Biológico	Forma/Parte/Estrutura Física	L2, L3, L4, L5, L7, L8, L9 e L10.	8
	Permite Viver	L1.	1
	Emocional	L3.	1
	Ser Vivo	L5.	1
Subjetivo	Determinado Biologicamente	L6.	1
	Casa/Templo/ Morada	L1, L3 e L10.	3
	Particularidades	L10.	1

Fonte: Autoras, 2021.

Nas respostas dos/as dez licenciandos/as, apresentadas na Tabela 1, identificamos, pela análise temática de conteúdo, duas categorias (biológico e subjetivo) e 16 palavras-chave. Através da Tabela, verificamos que todos os licenciandos/as possuem uma visão biologizada de corpo, visto que, na totalidade, citaram palavras que formam a categoria biológico, em que foram identificadas 12 palavras. As palavras-chave identificadas com mais frequência foram: Forma/Parte/Estrutura Física (L2, L3, L4, L5, L7, L8, L9, L10). Isso demarca as amarras da fragmentação, pois se percebe, a partir dessas palavras, um estudo de corpo em partes, que desconsidera sua construção social, conforme defende Trivelato (2005).

Identificamos que apenas três dos/as licenciandos/as (L1, L3 e L10) tiveram suas respostas com palavras da categoria biológico, como Forma/Parte/Estrutura Física, Permite Viver e Emocional, utilizando também palavras da categoria subjetivo, como Casa/Templo/Morada e Particularidades. A respeito da relação entre o corpo biológico e o corpo subjetivo, Macedo (2005) se propõe a

entender de que forma a concepção biologizada de corpo atua no sentido da essencialização da identidade dos sujeitos, dificultando a criação de uma política de identidade. Nesse sentido, Bento (2011, p. 552) afirma que “nascemos e somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários para nossas sexualidades e gêneros. Há um controle minucioso na produção da heterossexualidade”, o que pode ser identificado nas respostas dos licenciandos, pois nenhum apresentou respostas apenas na categoria subjetivo.

Além da linguagem oral, existem outras formas de se comunicar com o corpo que podem interferir diretamente na construção de identidades e na prática corporal. Segundo Lacerda (2014),

“o toque é uma prática corporal, sendo o ato de tocar algo ou o corpo com as mãos ou dedos, de tocar qualquer parte do corpo, ou até mesmo não tocar, considerado como um dos sentidos do ser humano essenciais para a relação de comunicação com o mundo e consigo mesmo/a (Lacerda, 2014, p. 120)”.

Nesse sentido, as palavras utilizadas pelos/as licenciandos/as que se encaixaram na categoria subjetivo estão relacionadas à visão de corpo como algo que temos, como uma “casca”, essa visão, porém, é rebatida por Colling e Tedeschi (2019), que colocam o corpo não como algo que temos, mas como algo que somos. As análises permitem compreender, a partir de Souza e Camargo (2011), que a educação escolarizada aborda o corpo humano por seu viés puramente biológico, um organismo constituído por um conjunto de sistemas, em que são estudados apenas os funcionamentos anatômicos, fisiológicos e genéticos, deixando de abordar aspectos sociais, históricos e culturais, que fazem parte de suas experiências.

4.2 Diferenciando gênero e sexualidade

Na busca por embasamento para compreender as diferenças entre gênero e sexualidade, em Colling (2018) define-se que:

[...] a separação entre gênero e sexualidade só faz sentido para explicar, de modo didático, essas duas dimensões de nossas identidades. Nas nossas vidas concretas, nossos gêneros são sexualizados e nossos sexos são generificados. Mas isso não quer dizer, ao mesmo tempo, que gênero e sexo ou sexualidade são sinônimos, que é tudo a mesma coisa (Colling, 2018, p. 41).

Desse modo, compreendemos que gênero e sexualidade são duas coisas distintas e com diferentes significados, mas que se complementam. De acordo com Goellner, Guimarães e Macedo (2011), o gênero é a construção social do sexo, portanto podemos dizer que o corpo é “generificado”, visto que as marcas do gênero se inscrevem nele. Dessa forma, os autores consideram que aquilo que coloca um corpo como masculino ou feminino não existe naturalmente, mas foi construído, por isso é mutável.

O Dicionário Scottini (2009, p. 496) conceitua a palavra sexualidade como “o conjunto de funções físicas e psíquicas do sexo”. Para Agnoletto e Padoin (2012), a sexualidade não se refere apenas aos conceitos de sexo e reprodução, conforme Heilborn (2006) *apud* Colling e Tedeschi (2019), é uma palavra polissêmica, visto que se encontra aberta a novos sentidos que variam de acordo com diferentes contextos e situações.

A partir desses conceitos, são apresentadas as análises na Tabela 2, com o questionamento: Existe diferença entre gênero e sexualidade? Explique.

Tabela 2 - Diferença entre gênero e sexualidade.

Categorias	Existe diferença entre gênero e sexualidade?	Licenciandos/as	Total
Biológico	Sexualidade	L1, L2, L6, L7 e L8	5
	Atração	L1, L6 e L8	3
	Classificação	L2, L6 e L10	3
	Masculino/feminino	L6, L8 e L10	3
	Sexo oposto	L1 e L7	2
	Afetividade	L7 e L8	2
	Diferencia	L8 e L10	2
	Corpo	L4	1
	Homossexual/ bisexual/ heterossexual	L4	1
	Divide	L10	1
	Identifica	L5	1
	Prática sexual	L2	1
Social	Sexualidade	L3, L4, L5 e L10	4
	Gênero	L2 e L5	2
	Masculino/feminino	L5 e L9	2
	Tradicionalmente	L8	1
	Padrões	L10	1
Subjetivo	Gênero	L1, L3, L7 e L9	4
	Orientação sexual	L5 e L8	2
	Indivíduo	L5 e L9	2
	Define	L1	1
	Identidade de gênero	L1	1
	Opção sexual	L4	1
	Identidade sexual	L4	1
	Sexualidade	L8	1
	Identifica	L9	1

Fonte: Autoras (2021).

Ao se analisar as respostas dos/as dez licenciandos/as representadas na Tabela 2, identificamos que, para a maioria, o conceito de sexualidade está ligado ao biológico, sendo que emergiram, nessa categoria, doze palavras-chave, identificadas em oito licenciandos/as (L1, L2, L4, L5, L6, L7, L8, L10). As palavras-chave mais utilizadas foram as seguintes: Sexualidade (L1, L2, L6, L7, L8), Atração (L1, L6, L8), Classificação (L2, L6, L10) e Masculino/Feminino (L6, L8, L10). Sendo que L6 utilizou apenas palavras-chave que se encaixam nessa categoria.

Constatamos ainda que apenas cinco das palavras-chave que emergem se encaixam na categoria social, sendo identificadas em sete licenciandos/as (L2, L3, L4, L5, L8, L9, L10). A categoria subjetiva foi a segunda com maior número de palavras, foram nove, trazidas pelos/as licenciandos/as L1, L3, L4, L5, L7, L8, L9. Ainda, L4, L5 e L8 foram os únicos/as licenciandos/as que utilizaram palavras que se encaixam nas três categorias.

Além disso, a palavra Sexualidade aparece nas três categorias, enquanto as palavras Identifica, Masculino/Feminino e Gênero aparecem em duas categorias, sendo elas biológico e subjetivo, biológico e social, social e subjetivo, respectivamente. Isso demonstra uma diversidade de interpretações possíveis dos conceitos abordados, principalmente se considerarmos a falta de uma abordagem holística desses temas.

A psicóloga Sabrina Veiga Murai (2019) defende que “a sexualidade é um aspecto biológico do ser humano, mas que é influenciado pelo contexto externo, social, cultural, histórico, psicológico, religioso etc.”. Entretanto, diversos licenciandos abordaram a sexualidade como um aspecto da anatomia humana, utilizando conceitos como “instintos sexuais” e a própria “prática sexual”, interpretando de forma equivocada as palavras sexo e sexualidade como sinônimos. Nesse viés, Britzman (2000) *apud* Santos e Souza (2014), retrata a importância da cultura escolar com relação à sexualidade, a qual está envolvida por respostas esperadas e dissociadas das práticas sexuais, reforçando estereótipos e preconceitos acerca do tema.

Alguns/mas licenciandos/as ao citarem gênero, trouxeram as palavras “masculino e feminino”, demonstrando um entendimento biologizado do conceito, que está relacionado ao órgão genital, porém, para Colling e Tedeschi (2019), a palavra gênero tem o intuito de distinguir a definição de sexo relacionada ao órgão genital, daquilo que é uma identidade social e psíquica. Dessa forma, segundo Goellner, Guimarães e Macedo (2011) o gênero não é algo imutável, mas é construído social e culturalmente, essa construção envolve um conjunto de processos que agrupam os corpos a partir daquilo que se entende como “ser masculino” ou “ser feminino”.

Assim como o gênero, a sexualidade, segundo a Organização Mundial da Saúde (2020, p. 15) “é vivida e expressada através de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos”. Entendemos que a sexualidade é desenvolvida ao longo da vida, estando presente desde o momento em que nascemos. Considerando a construção social de ambos os conceitos e também sua presença na construção dos sujeitos, vamos ao encontro do que é proposto por Maior Mariana e Maior Silvia (2018) de esses conceitos estão presentes, mesmo que implicitamente, pois fazem parte dos sujeitos, embora muitas vezes não sejam debatidos de forma aberta no ambiente escolar, por serem considerados indesejados.

4.3 Estereótipos de gênero

Os estereótipos de gênero são os pré-conceitos generalizados sobre determinados comportamentos que as pessoas inconscientemente consideram como certo ou errado, normal ou patológico, e estabelecem como um padrão, como afirma Silva (2004). A partir desses conceitos, são expressas as análises na Tabela 3, com o questionamento: Você sabe o que é estereótipo de gênero? Explique.

Tabela 3 - Concepções de estereótipo de gênero

Categorias	Você sabe o que é estereótipo de gênero? Explique	Licenciandos/as	Total
Biológico	Homens/ mulheres	L1, L4, L7, L8 e L9	5
	Características físicas	L5	1
Social	Gênero	L5, L6, L8 e L9	4
	Comportamento	L7, L8 e L9	3
	Homens/ mulheres	L7, L8 e L9	3
	Sociedade	L1, L3 e L6	3
	Pré-conceito	L3, L5 e L6	3
	Impostas	L1 e L6	2
	Atribuições	L4	1
	Julgamentos	L4	1
	Funções sociais	L5	1
	Errado/ inadequado	L5	1
	Crença	L7	1
	Estereótipos	L8	1
Subjetivo	Características atribuídas	L8	1
	Gênero forte e fraco	L2 e L4	2
	Características generalizadas	L1 e L3	2
	Ideias generalizadas	L9	1
	Opiniões	L5	1
	Estereótipos	L8	1

Fonte: Autoras, 2021.

Ao se analisar as respostas dos dez licenciandos/as, conforme a Tabela 3, foi possível identificar que, em sua maioria, as concepções estiveram mais relacionadas com a categoria social, sendo que dela emergiram doze palavras-chave, trazidas por todos os/as licenciandos/as, com exceção de L2 e L10. As palavras-chave mais utilizadas foram: Gênero (L5, L6, L8 e L9), Comportamento

(L7, L8, L9), Homens/Mulheres (L7, L8, L9), Sociedade (L1, L3 e L6) e Pré-conceito (L3, L5, L6).

Observamos, ainda, que apenas duas das palavras que emergem, se encaixam na categoria biológico, sendo elas Homens/Mulheres (L1, L4, L7, L8, L9) e Características físicas (L5). A segunda categoria com maior ocorrência teve cinco palavras-chave trazidas por sete licenciandos/as (L1, L2, L3, L4, L5, L8, L9) e foi a categoria subjetivo. Ainda, cinco licenciandos/as (L1, L4, L5, L8 e L9) utilizaram palavras-chave que se encaixam nas três categorias. L10 utilizou apenas a palavra “não” para responder à questão, indicando que não soube responder à questão, pois não seguiu complementando com explicações.

Como é possível perceber a partir das análises, a ideia de estereótipo de gênero é interpretada a partir das experiências, pois, como afirma Silva (2004), convivemos com esses estereótipos desde a infância, visto que estão inclusos no ambiente familiar. Conforme Bento (2011), o mundo infantil é construído sobre proibições e afirmações, que, normalmente, tem o objetivo de preparar os corpos para uma vida pautada na heterossexualidade.

A formação da identidade de gênero se inicia muito cedo na vida da criança e, em decorrência disso, algumas instituições sociais, como família, amigos e escola, possuem um papel de extrema importância na reprodução da ordem dos gêneros. Os estereótipos de gênero são identificados no comportamento das pessoas que convivem no ciclo social da criança, por exemplo, no estímulo que as meninas recebem para brincar de boneca enquanto os meninos são estimulados a brincarem de bola.

O fato de muitos/as licenciandos/as representarem os estereótipos de gênero é explicado por Louro (1997) com a frase “gênero forte e fraco”, por conta das imposições sociais. Para o gênero masculino, é imposto o comportamento dominante e força, que simboliza a agressividade, em relação ao gênero feminino, a submissão e a fraqueza. Nessa perspectiva, Louro (1997) afirma que os gêneros feminino e masculino seriam opostos. Ainda nesse

viés, Bento (2011) entende que como os gêneros são idealizados causa exclusão social e hierarquia entre eles.

A educação escolarizada relaciona-se com alguns aspectos culturais e sociais que contribuem com a reprodução dos estereótipos de gênero, visto que impõem um padrão considerado socialmente aceito/correto ao comportamento de meninos e meninas. Segundo Oliveira, Villas e Heras (2016), o sistema educativo é um meio essencial de socialização para as crianças, sendo que a escola possui papel fundamental na construção do indivíduo. Na perspectiva funcionalista, a escola seria uma instituição educativa e social neutra, que difunde conhecimento racional e objetivo e seleciona alunos/as baseada apenas em critérios avaliativos racionais. Porém, na prática, segundo Bourdieu e Passeron (1970), a escola reproduz desigualdades, visto que é influenciada pelo contexto social em que está inserida e pela socialização de seus frequentadores.

A educação informal, por intermédio de um trabalho pedagógico qualificado, faz consequentemente com que os papéis de gênero sejam apresentados às crianças por meio de diálogo entre colegas, ensinamentos dos professores e pela convivência com a própria família em casa. Em geral, esses papéis de gênero são apresentados implicitamente para as crianças a partir de pequenas ações que (re)produzem preconceitos.

4.4 Importância das temáticas corpo, gênero e sexualidade na formação inicial de professores

Analizando as respostas dos/as licenciandos/as, percebemos que todos entendem a importância dessas temáticas na formação inicial de professores, nesse sentido, a respeito do tema, L4 coloca que *“todos precisam estar preparados para todos os questionamentos que vierem a acontecer”*. Agnoletto e Padoin (2012) discordam do conceito de que apenas profissionais das áreas médicas e biológicas podem exercer a função de ensinar/orientar sobre educação sexual,

pois o preparo do educador não se baseia apenas em sua formação acadêmica, mas em sua própria conduta frente à sexualidade.

O/a licenciando/a ainda conclui colocando que “*adultos ou crianças têm direito à informação sobre suas escolhas ou necessidades e o professor pode ser o primeiro a ser solicitado para tais informações e/ou orientação*” (L4). Dessa forma, torna-se de extrema importância inserir na agenda da formação inicial de professores as temáticas corpo, gênero e sexualidade, já que esses assuntos estão presentes em nossas relações pessoais e interpessoais.

Agnoletto e Padoin (2012) afirmam que, ao se desenvolver o tema da educação sexual, pode haver um desconforto por parte dos professores, visto que os cursos de licenciatura não tratam o tema como algo que pode ser discutido em sala de aula, como colocado por L6: “esses assuntos não são comentados em âmbito escolar e nós como futuros professores, também teremos que mediar essas informações para crianças e jovens”. Ainda, segundo as autoras, como resultado da falta de abordagem do tema, tem-se o despreparo de futuros professores/as que não refletem sobre a postura que assumem frente ao tema, limitando-se a noções meramente anatômico-fisiológicas e/ou higienistas (Agnoletto; Padoin, 2012).

Nesse sentido L6, reforça a importância do preparo dos professores em relação a essas temáticas, quando defende que “*logo é evitada a desinformação muitas vezes trazida de casa, pois, esse assunto é muitas vezes considerado um tabu.*”. Além de L6, os licenciandos L5 e L7 também colocam o tema como um “tabu”, isso pode estar relacionado com as instituições que mais interferem no nosso entendimento de sexualidade, que, de acordo com Maurizzo (2003) *apud* Coelho e Campos (2015), são:

[...] a família, com o seu silêncio ou discursos repressores e confusos; a igreja, com seus valores dogmáticos; a escola, pela sua omissão de responsabilidade na formação do ser humano; os meios de comunicação, com a exacerbação e banalização de sentimentos, e pela mercantilização do corpo humano, do

afeto e do sexo (Mariuzzo, 2003 *apud* Coelho; Campos 2015, p. 895).

Assim, entendemos que, ao chegar no ambiente escolar, os alunos trazem consigo uma bagagem cultural, o que, segundo Britzman (2000), faz com que as escolas sejam culturalmente enredadas por contextos esperados e totalmente desassociados das relações sexuais. Fazendo com que os alunos/as não questionem e não tenham a oportunidade de aprender importantes assuntos que essa temática realmente aborda, por serem conceitos já aprendidos por eles culturalmente.

No Brasil, a falta de informação, devido à desigualdade de acesso, implica no processo de formação dos educadores e educandos, tanto em preconceitos e conceitos construídos socioculturalmente sobre temas relacionados a corpo, gênero e sexualidade. Esse fato se evidencia quando apenas cinco licenciandos (L2; L4; L5; L8 e L10) tiveram acesso/oportunidade de participar de oficinas e/ou rodas de estudo que abordassem esses temas, evidenciando a urgência no estudo do tema durante a formação inicial de professores. Os estudos sobre sexualidade e temas relacionados contribuem para o desenvolvimento e a reflexão no que se refere aos conteúdos no ensino de Ciências e como deveriam ser abordados em sala de aula (Foucault, 1997; Menezes, 2001; Agnoletto; Padoin, 2012).

Conforme a Organização Mundial da Saúde (2020), a educação sobre sexualidade ocorre através da inclusão de informações cientificamente comprovadas e adequadas à faixa etária em relação à saúde sexual e à sexualidade como um aspecto da vivência humana, incluindo questões de não discriminação, equidade e respeito ao direito de outras pessoas. Indo ao encontro disso, L10 defende que “*discutir estes assuntos nas escolas é de suma importância, mas ele deve ser debatido com coerência, mantendo o respeito com todos*”. Assim, entendemos a importância da abordagem desses temas na formação inicial de professores/as, para que seja possível abordá-los de maneira holística no ambiente escolar.

5 Considerações finais

Devido aos aspectos analisados neste estudo, consideramos que, em suas trajetórias de educação escolar básica, os/as licenciandos/as tiveram acesso a um ensino que abordava os temas relacionados a gênero e sexualidade de forma puramente biológica, desconsiderando sua construção sociocultural e fragmentando suas concepções a respeito dos temas. As compreensões dos/as licenciandos/as revelam um entendimento do viés social dos temas através do senso comum, o que pode estar relacionado a uma trajetória de formação na educação escolar básica e/ou no ensino superior ainda fragmentada, demarcando os corpos binários (masculinos e femininos) pelos estereótipos de gênero, reproduzindo tabus criados socioculturalmente.

A partir das análises, identificamos discrepâncias entre os conceitos expostos pelos/as licenciandos/as, visto que embora entendam os conceitos de gênero e estereótipo de gênero em suas dimensões social e subjetiva, colocam o conceito de sexualidade em seu viés puramente biológico, como um sinônimo de prática sexual. Além disso, ao citarem gênero, trouxeram as palavras “masculino e feminino”, representando uma visão dicotômica e biologizada.

Sendo assim, foi possível compreender neste estudo que a escola tem o papel de formar cidadãos críticos e reflexivos e, dessa forma, reiteramos a importância do desenvolvimento de temáticas relacionadas a gênero, sexualidade e estereótipo de gênero, visto que ainda são considerados tabus. Desse modo, foi possível compreender que esse desenvolvimento pode contribuir para a redução de problemas sociais e desigualdades, dispondo de ambientes e profissionais que possibilitem a prática de valores igualitários e de respeito às diferenças.

Assim, acreditamos na importância do desenvolvimento dessas temáticas com os/as licenciandos/as no contexto da formação inicial de professores, problematizando e ressignificando os conceitos de sexualidade, gênero e estereótipo de gênero, considerando sua dimensão não apenas biológica, mas social e

subjetiva através de uma perspectiva integrada e holística dessas temáticas na educação escolar. Desse modo, podem ser articulados nos cursos de formação inicial de professores projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como a promoção de grupos de estudos e rodas de conversa a respeito dos temas, o que possibilitaria o compartilhamento de informações científicas entre os estudantes, ressignificando assim tabus criados socioculturalmente.

Referências

- AGNOLETTI, R.; PADOIN, M. J. Formação inicial de professores e a formação de educadores sexuais. In: MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida; OLIVEIRA, André Luís de; FERRAZ, Daniela Frigo (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores no ensino de ciências**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.
- BACCEGA, M. A. O estereótipo e as diversidades. In: Universidade de São Paulo / Escola de Comunicações e Artes, **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 1 n. 13, p. 7-14, 1998. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i13p7-14>.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. **A Reprodução:** Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino, In: Lisboa, Vega. Ed. Vozes, 1978, não paginado.
- BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: G. L. Louro (org.), **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-82.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza:** investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, España: Martínez Roca, 1988.
- COELHO, Leandro Jorge; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 4, p. 893-910. 2015.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio.

Dicionário crítico de gênero. Dourados: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

D'AMORIM, Maria Alice. Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. **Temas em psicologia.** Ribeirão Preto, v. 5 n. 3, p. 121-134, 1997.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade:** a vontade de saber. 12. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FURLANI, J. Encarar o desafio da educação sexual na escola. In: SANTOS, Dayana Bruneto Carlin dos; ARAUJO, Débora Cristina de (orgs.). **Sexualidade.** Curitiba: Secretaria do Estado da Educação, p. 37-48, 2009.

GOELLNER, Silvana Vilodre; GUIMARÃES, Aline Rodrigues; MACEDO, Christiane Garcia. Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula. In: GUIMARÃES, Aline Rodrigues. **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação.** [S. l.: s. n.], 2011.

HEILBORN, Maria Luiza. “Corpo, Sexualidade e Gênero”.

In DORA, Denise Dourado (org.). **Feminino Masculino - igualdade e diferença na justiça.** Porto Alegre: Editora Sulina, p. 47-57, 1997.

LACERDA, Alessandra Luzia Pereira de. Gênero e infância: o recreio e práticas corporais (toque)na construção de identidades.

In: GONÇALVES, Adriane Oliveira Garcia *et al.* **Gênero, Sexualidade e Corpo.** [S. l.: s. n.], 2014. cap. Parte 2, p. 115 - 130.

LIPPmann, WALTER. Estereótipos. In: STEINBERG, Charles S. (org.). **Meios de comunicação de massa.** São Paulo: Ed. Cultrix, 1972.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Esse corpo das Ciências é meu? In: MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues (Orgs.). **Ensino de Biologia: conhecimento e valores em disputa.** Niterói: EdUFF, 2005. p.131-140.

MAIOR, Mariana Mello Souto; MAIOR, Sílvia Mello Souto. Ações Pedagógicas e Relações de Gênero na Escola: pesquisa e intervenção com estudantes do Ensino Médio do IFRJ. In: TORRES, A.; COSTA, D.; CUNHA, J. M. (org.). **Estudo de Género: diversidade de Olhares num Mundo Global.** Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2018.

MURAI, Sabrina Vega. **Qual a diferença entre sexo e sexualidade?** 2019. CRP:08/22347 Disponível em: <https://www.espaconotre.com.br/post/qual-a-diferen%C3%A7a-entre-sexo-e-sexualidade>. Acessado em: 10 mar. 2024.

OLIVEIRA, C. S.; BOAS, S. V.; HERAS, S. Las. Estereótipos de género e sexismo em docentes do ensino superior. In: **Revista Iberoamericana de Educação Superior**, Cidade do México, v.7, n. 19, p.22-41, 2016.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual, estereótipo de gênero e o livro didático de línguas estrangeiras. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 47, ed. 1, p. 91-117, 2008.

Organização Mundial da Saúde. **Saúde sexual, direitos humanos e a lei** [e-book] Tradução do projeto interinstitucional entre UFRGS, IFRGS, UFP. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

SANTOS, Fernanda Figueiredo dos; SOUZA, Marcos Lopes de. Corpo, gênero e sexualidade na escola: sob um fio de malabarismo em sala de aula. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis**: TED., [s. l.], 2014.

SILVA, R. C. P.; NETO M. J. Formação de professores e educadores para a abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 2, p. 185-197. 2006.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; CAMARGO, Tatiana Souza de. O corpo no ensino de Ciências: serão possíveis outras abordagens? In: SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig.

(Org.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana: UNIPAMPA, 2011, p. 28-41.

SCOTTINI, A. **Minidicionário escolar da língua portuguesa**. Blumenau: Todolivro Editoria, 2009.

TRIVELATO, S. L. F. Que corpo/ser humano habita nossas escolas? In: MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues (Orgs.). **Ensino de Biologia: conhecimento e valores em disputa**. Niterói: EdUFF, 2005. p. 121-130.

Capítulo 3

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO SEXUAL: EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Gabriele Strochain

Luana Berro Strehlow

Rúbia Emmel

DOI: 10.46550/978-65-5397-277-3.73-89

1 Introdução

Esta pesquisa de investigação-ação foi desenvolvida no contexto da formação inicial de professores/as em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Consideramos a importância das temáticas relacionadas à educação sexual, caracterizando o gênero, a sexualidade, o sexo, a raça, a religião, a etnia e as classes sociais como sendo exemplos de identidades culturais que constituem os sujeitos e determinam sua interação social desde os primeiros momentos de vida (Louro, 1997). Nesse sentido, temas que envolvem a educação sexual podem ser abordados no ensino de ciências ou biologia na educação básica, permitindo a integralidade dos/as estudantes enquanto sujeitos em seus processos de aprendizagem.

Tomando como exemplo os estudos do corpo humano e temas relacionados (Heilborn, 1997; Macedo, 2005; Silva, 2004) encontramos estudos que auxiliam na reflexão sobre as concepções de corpo – “o corpo é uma dimensão produzida pelos imperativos/

efeitos da cultura" (Heilborn, 1997, p. 1). Nessa perspectiva, a sensação física passa a ser, obrigatoriamente, resultado dos significados, assim como as elaborações culturais de uma determinada sociedade. Entretanto, na escola, os estudos de corpo são ligados apenas ao biológico, com um estudo fragmentado. Para Marandino, Salles e Ferreira (2009), ocorre uma "fragmentação do corpo, a qual se mostra tão presente no ensino e parece avançar quanto maior for a escolaridade" (Marandino; Selles; Ferreira, 2009, p. 83). Isso se assemelha com a história da anatomia, estudada e ensinada em partes, não ocorrendo uma visão holística do ser humano na totalidade, ao se estudar e se autoconhecer, fragmentando os estudos ao longo da educação básica.

Assim, segundo Trivelato (2005), o estudo do corpo poderia considerar não apenas o corpo biológico, ou seja, a anátomo-fisiologia do corpo, dividido em partes, mas tudo que ele é capaz de fazer (social) e tudo aquilo que ele representa (subjetivo).

Desse modo, Marandino, Selles e Ferreira (2009) questionam: qual ser humano cabe no ensino de biologia? Os conceitos trabalhados nas escolas e licenciaturas permitem elucidar uma visão holística de sexualidade e temas integrados, para além das dimensões anátomo-fisiológica do corpo, considerando também questões psicológicas e sociais. As escolas são formadoras de identidades, assim, conforme Louro (1997), nos seus currículos, nas suas normas e em suas práticas pedagógicas, entrecruzam-se concepções e binários de masculinidades e feminilidades. Ainda segundo Louro (1997, p. 106), na escola se apresentam "as formas adequadas de fazer, de meninos e meninas, homens e mulheres ajustados/as aos padrões das comunidades. Pressupõem uma atenção redobrada sobre aqueles e aquelas que serão seus formadores ou formadoras". Logo, voltam-se os olhares aos professores formadores de conceitos sobre sujeitos feminilizados e masculinizados e essa educação sexualizada é trazida como norma para a formação de sujeitos aptos para a sociedade.

Nesse contexto, Agnoletto e Padoin (2012) destacam que, ao abordar a educação sexual, os professores podem enfrentar

desconforto devido à falta de preparo nos cursos de licenciatura, que não incluem a sexualidade como um tema discutível em aula, dentro dos referenciais do ensino de biologia e/ou ciências. Nas licenciaturas, é debatido o assunto como se pudesse ser desligado da realidade na qual a sociedade vive. Como resultado, tem-se o despreparo de futuros professores/as, que não refletem sobre a postura assumida no debate do tema no âmbito escolar, delimitando-se a noções meramente anatômico-fisiológicas e/ou higienistas (Agnoletto; Padoin, 2012).

Por outro lado, consideramos que a formação inicial de professores contribui para uma formação de profissionais reflexivos, com base nos pressupostos de Alarcão (2010), que acredita no diálogo, nas observações, planejamentos, ação e reflexão das ações como sendo um caminho possível para uma investigação-ação. Visto que, por meio dela, é possível ressignificar e desconstruir preconceitos e estereótipos, os quais envolvem as temáticas no Ensino de Ciências e Biologia.

Considerando esses aspectos, o problema de pesquisa impõe questionar: quais concepções os/as licenciandos/as em Ciências Biológicas têm sobre as temáticas ligadas à educação sexual e sua importância durante a educação básica?

Partimos da hipótese, *a priori*, de que os processos de formação inicial de professores de Ciências/Biologia permitem aos/as licenciandos/as uma visão holística de suas vivências enquanto alunos da educação básica em aulas sobre educação sexual, para além das dimensões anátomo-fisiológicas do corpo humano, alcançando também aspectos socioculturais.

Esta investigação-ação foi desenvolvida no contexto da formação inicial de professores/as em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Consideramos a importância das temáticas ligadas à educação sexual nesse curso de formação inicial que capacita professores para atuar no contexto da educação escolar básica em Ciências ou Biologia. Essa temática pode ser abordada no ensino de Ciências ou Biologia na educação básica permitindo a

integralidade dos/as estudantes enquanto sujeitos em seus processos de aprendizagem. Assim, iniciamos as análises a partir do referencial teórico, no qual buscamos aprofundar os conhecimentos ligados à formação de professores e à educação sexual e seus afins.

2 Referencial teórico

2.1. *A formação inicial de professores e a educação sexual*

No Brasil, dada a desigualdade de acesso à informação, que afeta o processo de formação dos professores e alunos, tanto no que se refere aos conceitos e aos preconceitos quanto no que se refere à educação sexual e temas relacionados, evidencia uma urgência no estudo do tema na formação de professores. Os estudos da sexualidade e temas relacionados (Foucault, 1997; Menezes, 2001; Agnoletto; Padoin, 2012) auxiliam no desenvolvimento e na reflexão sobre quais são as formas de se trabalhar conteúdos no ensino de ciências e biologia. Tratar de sexualidade inclui fatores diversos que vão desde as necessidades fisiológicas básicas das pessoas até questões psicológicas complexas que englobam nossas relações com o prazer, os sentimentos e as emoções, que afetam diretamente como nos vemos e como nos relacionamos com o outro.

A sexualidade humana se inicia antes mesmo do nascimento da criança e as pessoas aprendem sobre si e seus corpos diariamente, no decorrer do crescimento e do desenvolvimento do corpo e da mente. Esse desenvolvimento é um processo diário de exploração, imitação e instinto em que, segundo Foucault (1997), o indivíduo desenvolve-se considerando aspectos relacionados à cultura e à educação, associados a valores morais e a costumes sociais.

No âmbito educacional, o real avanço sobre a temática se iniciou na década de 90, a partir da legitimação e obrigatoriedade de discussão da sexualidade como um tema transversal na educação. Os temas transversais entraram nos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs), juntamente com ética, saúde, pluralidade, meio ambiente, trabalho e consumo. A transversalidade comporta, segundo Menezes (2001),

a possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). Não se trata de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas. Dessa forma, os PCNs sugerem alguns “temas transversais” que correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana (Menezes, 2001, p. 1).

É no meio acadêmico, seja na educação básica ou na formação de professores, que se encontram diversas concepções de mundo, costumes, crenças, valores, padrões socioeconômicos e até mesmo, de comportamento sexual. As concepções ligadas ao padrão de comportamento sexual muitas vezes geram conflitos, repressão e preconceitos. Ao estudar esse tema, devemos ter como foco a pluralidade, discutindo as diferenças e, assim, promovendo o respeito a todos e a todas, não se limitando aos estudos ligados à sexualidade, às questões morfológicas e fisiológicas e não excluindo questões sociais, culturais e psicológicas.

2.2 A importância da educação sexual na escola

Segundo a Organização Mundial Saúde (2020, p. 14), “a saúde sexual é fundamental para o bem-estar e a saúde física e emocional de indivíduos, casais, famílias e, em última instância, ao desenvolvimento social e econômico de comunidades e países”. Um fato importante, porém, é que a capacidade de alcançar o bem-estar e a saúde sexual está ligada ao acesso a informações de qualidade.

Como defende Brétas *et al.* (2011), a adolescência é um período importante no desenvolvimento humano, visto que é a transição entre a infância e a idade adulta, que se caracteriza por um intenso desenvolvimento e transformações físicas e psicológicas. No

decorrer dessas transformações os adolescentes passam a valorizar mais os seus corpos, “adotando comportamentos sociais e sexuais atribuídos a cada sexo” (Brêtas *et al.*, 2011, p. 3222).

Segundo Silva (2015), devido a essas mudanças comportamentais vivenciadas pelos adolescentes nessa etapa de suas vidas, é necessário que os eles recebam informações corretas sobre sexualidade, riscos e cuidados relacionados a essa questão, visto que também é nesse período que iniciam suas vidas sexuais.

No estudo realizado por Brêtas *et al.* (2009), as fontes de informação citadas pelos estudantes foram os meios de comunicação em massa, os amigos e a família. Apesar disso, muitas vezes os pais têm dificuldade de falar sobre o assunto com seus filhos, por também não terem tido essa abertura com seus pais. Ainda, segundo o autor, devido a essa dificuldade dos pais em abordar um tema tabu, a tarefa de orientar os jovens sexualmente acaba ficando para a escola, que, por vezes, apresenta dificuldade em cumprir tal tarefa.

Apesar da dificuldade em abordar o tema, segundo Brêtas *et al.* (2009), a escola é um espaço privilegiado para a promoção da saúde, visto que, nesse ambiente, os jovens convivem socialmente, construindo espaços de diálogo. Ainda, segundo o autor, esse diálogo entre jovens, professores, comunidade e profissionais da saúde é “um importante dispositivo para construir resposta social com vistas à superação das relações de vulnerabilidade às DSTs, à infecção por HIV e à AIDS, assim como à gravidez não planejada” (Brêtas *et al.*, 2009, p.790). Indo ao encontro do que defende Brêtas *et al.* (2009), Colling (2015) propõe que

[...] novas teorias têm sido empregadas para estabelecer um diálogo entre gênero e educação entendendo que a escola é um lugar de demarcação do feminino e do masculino e estabelecimento das desigualdades de gênero. Se ela foi eficiente em produzir hierarquias e sujeições entre os sexos e os gêneros, pode colaborar na produção de relações igualitárias e democráticas (Colling, 2015, p. 35).

De acordo com Colling (2015), devido a inquietações sociais, diversas temáticas foram trazidas para debate no âmbito

educacional, como as questões de gênero e sexualidade, étnico-raciais, de direitos humanos, entre outros, e a escola, por sua vez, não pode ignorar esses temas. Nesse sentido, é visível a importância da educação sexual no ambiente escolar, quando ensinada de forma séria e por profissionais preparados para lidar com os temas, visto que, segundo a Organização Mundial da Saúde (2020), a educação sexual almeja preparar pessoas através do conhecimento, das habilidades e dos valores, para tomar decisões responsáveis acerca de suas vidas sexuais

3 Metodologia

Neste trabalho, foi adotada uma metodologia fundamentada nos estudos de Bardin (2009), especificamente em sua abordagem de análise de conteúdo. Esse método sistemático permitiu uma análise rigorosa das dissertações, seguindo as etapas propostas por Bardin: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, incluindo inferência e interpretação das dissertações e teses encontradas no repositório. Inicialmente, procedemos com a identificação e classificação dos dados, utilizando ferramentas como Google Planilhas e Google Excel para facilitar a categorização, filtragem, exploração e análise dos dados relevantes para a pesquisa.

Bardin define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas para análise de comunicações, empregando procedimentos sistemáticos e objetivos na descrição do conteúdo das mensagens. A análise de conteúdo visa inferir conhecimentos sobre as condições de produção (ou recepção), utilizando indicadores quantitativos ou qualitativos. De acordo com Duarte (2002), em abordagens dessa natureza, a definição do número de sujeitos para o questionário não deve depender apenas do conhecimento inicial, mas sim da interpretação, enfatizando a importância da qualidade das informações obtidas.

A análise de conteúdo permitiu interpretar o significado dos excertos das respostas dos licenciandos de forma sistemática, utilizando normas para analisar os significados e significantes

presentes. Esse procedimento envolve a identificação de elementos simples, suas frequências e as palavras ou ideias que mais se destacam no texto. Essa abordagem possibilita realizar inferências precisas e extrair os verdadeiros significados contidos no trecho analisado.

4 Análise dos dados coletados

4.1 *A educação sexual no contexto da educação escolar*

Foram analisadas as respostas dos/as licenciandos/as em duas questões: a primeira retomando o ensino da educação sexual na educação básica, no ensino de ciências e/ou biologia; a segunda para refletir sobre a importância da educação sexual na escola. A análise foi possível a partir do entendimento de que, segundo a Organização Mundial da Saúde,

[...] a educação abrangente sobre sexualidade é compreendida como a inclusão de informações adequadas para a faixa etária, cientificamente comprovadas e precisas sobre saúde sexual e sexualidade como um aspecto da vivência humana, mas que também abrangem questões de não discriminação e equidade, tolerância, segurança e respeito ao direito de outras pessoas (Organização Mundial da Saúde 2020, p. 47).

Nesse sentido, segundo Furlani (2009), a educação sexual deve ser abordada desde a infância, visto que muitas temáticas relacionadas a ela, são essenciais para a formação integral da criança. Para Furlani (2009, p. 45), “a sexualidade se manifesta na infância, na adolescência, na vida adulta e na terceira idade” e a manifestação da sexualidade ocorre de formas diferentes considerando a faixa etária dos educandos. A própria descoberta corporal, que ocorre ainda durante a educação infantil, é uma forma de manifestar a sexualidade e essa manifestação faz parte de uma fase de autoconhecimento, que, à medida que ocorre, facilita a interação interpessoal. Assim, a educação sexual tem como um de seus objetivos ensinar a criança quais os momentos e locais mais adequados para que essas descobertas aconteçam, além é claro de

discutir valores e questionar preconceitos, auxiliando na diminuição das desigualdades sociais.

4.2 Durante a educação básica, a educação sexual foi parte do ensino de ciências e/ou biologia? descreva como foi ensinado e qual a importância da educação sexual na escola?

Ao indagar os licenciandos sobre a educação sexual ter sido parte do ensino de ciências e/ou biologia durante a educação básica, observamos que quatro responderam afirmativamente (L1, L8, L9 e L10), enquanto três responderam negativamente (L2, L4 e L6). Outras três respostas indicaram que a educação sexual foi abordada de maneira simplista durante a educação básica (L3, L5 e L7). Além disso, os licenciandos detalharam como foram ensinados e qual a importância atribuída à educação sexual na escola. A seguir, apresentamos análises baseadas em excertos das respostas dos licenciandos.

Em sua resposta, L10 discorre que, em suas aulas de educação sexual durante o ensino fundamental, “*foram abordados os gêneros, a questão reprodutiva, as doenças e também os métodos contraceptivos*”. Nesse relato é possível compreender que o ensino apresentado por L10, apesar de citar gênero, aborda uma dimensão biológica do conceito, ao citar questões reprodutivas, doenças e métodos contraceptivos. Ao criar diálogos sobre gênero ligados à dimensão biológica, segundo Colling (2015), não se pode excluir relações culturais e sociais ligadas ao tema. Para Colling (2015), criar diálogos sobre as questões de gênero também é debater temas relacionados à sexualidade que representam as diferenças sexuais construídas culturalmente, visto que, quando falamos de desigualdade de gêneros, estamos falando de relações sociais, que estão presentes inclusive nos espaços de produção do conhecimento.

O/a licenciando/a L8 afirma que teve aulas de educação sexual durante a educação básica, porém cita um método de ensino diferente do anterior: “*em forma de aulas e trabalhos, os*

quais nós mesmos fomos atrás das informações e dados”. Esse relato remete a um possível desconforto dos professores em abordar este tema. Conforme Agnoletto e Padoin (2012), esse desconforto é justificado, pois os cursos de licenciatura não tratam da sexualidade como um conteúdo que pode ser ensinado a partir de diálogos interligados com a vida real, eles são ensinados como algo a parte dos conteúdos ou do currículo escolar, algo extracurricular. Isso deixa lacunas na formação de professores e repercute diretamente na forma de ensinar educação sexual em Ciências e/ou Biologia na educação escolar básica.

Contra essa realidade escolar, Furlani (2009, p. 45) afirma que “a educação sexual deve começar na infância e, portanto, fazer parte do currículo escolar”, pois essas temáticas discutidas na educação sexual são consideradas imprescindíveis à formação integral da criança e do jovem. Parafraseando Furlani (2009), gênero, sexualidade, sexo, raça, etnia, classes sociais e religião são exemplos de identidades culturais, as quais constituem os sujeitos e determinam sua interação social desde os primeiros momentos de suas vidas. Abordar a sexualidade e temas relacionados apenas na adolescência reflete uma visão limitante da docência, que, segundo Angoletto e Padoin (2012), está ligada ao despreparo dos futuros professores/as, que não refletem sobre a postura assumida no debate do tema no âmbito escolar, restringindo-se a noções tradicionais, meramente biólogistas e/ou higienistas, tornando a escola atrasada em relação a expectativas e vivências das crianças e jovens.

Trazemos como exemplo do ponto de vista das autoras o relato de L6, que descreve ter sido “*ensinado tomando como ponto de vista a ciência*”. O/a licenciando/a L1 afirma que houve diversas aulas durante o ensino fundamental “*onde foi ensinado como ocorre a gravidez, menstruação, sexo. Como se prevenir de ISTs e hábitos de higiene para com os órgãos genitais*”, relato muito próximo ao de L10, “*sim, foram abordados os gêneros, a questão reprodutiva, as doenças e também os métodos contraceptivos.*” Além desses, L9 também cita que teve aulas de educação sexual no ensino fundamental, porém “*foi ensinada apenas a parte científica e biológica que existe no âmbito*

sexual". Nas disciplinas de Ciências e/ou Biologia na educação básica, muitos professores abordam os temas relacionados a gênero e sexualidade pelo viés unicamente biológico. L3 descreve que “*foi muito pouco discutida [a temática]. Algumas fotos e vídeos sobre o corpo humano, algo sobre doenças sexuais*”. Retomando Agnoletto e Padoin (2012), reafirmamos a dificuldade que muitos professores têm de debater e falar sobre temas relacionados à educação sexual.

Segundo Louro (1997), dirigir essas questões para o caráter fundamentalmente social não tem a intenção de negar a biologia, mas de enfatizar a construção social e histórica que existe sobre as características biológicas. Conforme Louro (1997), dessa forma pretendemos recolocar o debate dessas questões no campo social, “pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre sujeitos” (Louro, 1997, p. 26). Sendo assim, as justificativas para as desigualdades não devem ser buscadas nas diferenças biológicas, mas nos arranjos histórico-sociais da sociedade.

Nesse sentido, é importante que os professores sejam preparados para tratar a sexualidade em seus diversos aspectos, tornando a educação sexual homogênea e não uma “materia à parte”. O relato de L2 defende que “*era mais uma ‘materia’ à parte. Vinham os enfermeiros do posto e falavam sobre as DSTs e distribuiam camisinhas*”. L5 também cita essa “*divisão*” da educação sexual e demais disciplinas, sendo abordada apenas de forma anual através de palestras “*sobre os métodos contraceptivos e gravidez na adolescência*”.

Agnoletto e Padoin (2012) criticam essa abordagem da educação sexual e indicam que se deve abandonar a noção de que apenas o profissional da área médica e biológica pode exercer essa função de educador sexual, pois “*o preparo do educador tem maior relação com sua própria postura frente à sexualidade do que com sua formação acadêmica*” (Agnoletto; Padoin, 2012, p. 103).

Destacamos a descrição de um/a licenciando/a que frequentou a educação básica há mais tempo. L4 afirma que “*esse assunto só era comentado pelas mulheres com as portas trancadas e as mesmas também não sabiam muito sobre o tema*”. L7 descreve esse

tema como um “*tabu*” e diz que, por isso, o assunto “*acaba sendo retraído ou excluído*”.

Nos excertos que respondem à questão “Qual a importância da educação sexual na escola?”, podemos perceber que, em sua totalidade, os alunos entendem a importância de trabalhar esse assunto. Indo na perspectiva de L7 na resposta anterior, a maioria cita o assunto como um “*tabu*”.

Tomemos como exemplo a resposta de L1, em que o/a licenciando/a, defende que o assunto é “*extremamente necessário*”, apesar de “*ainda ser um tabu*”, pois “*apesar de ser um dever da família, nem todos têm acesso a tais informações*”. As afirmações de L1 e L7 vão ao encontro do que propõe Mariuzzo (2003) *apud* Coelho e Campos (2015) em relação às instituições que mais interferem no entendimento da sexualidade pelo indivíduo:

[...] a família, com o seu silêncio ou discursos repressores e confusos; a igreja, com seus valores dogmáticos; a escola, pela sua omissão de responsabilidade na formação do ser humano; os meios de comunicação, com a exacerbção e banalização de sentimentos, e pela mercantilização do corpo humano, do afeto e do sexo (Mariuzzo, 2003 *apud* Coelho; Campos 2015, p. 895).

Nessa perspectiva, Louro (1997) defende que muitos conservadores entendem o caráter político que está ligado às questões de gênero e sexualidade, por isso negam que a educação sexual seja um papel da escola, visto que dela fazem parte escolhas morais e religiosas, que cabem primordialmente às famílias, o que faz com que muitos professores acabem silenciados. O que acontece, porém, é que, segundo Louro (1997), queira-se ou não, as questões ligadas à sexualidade estão presentes na escola, visto que fazem parte das conversas dos/as estudantes, das aproximações afetivas ou mesmo nas salas de aula, através das falas e atitudes de professores e alunos.

Muitos/as licenciandos/as (L4, L5, L6, L7, L8, L9 e L10) citam em suas respostas o autoconhecimento como uma forma de diminuição dos índices de gravidez na adolescência, de prevenção

a doenças e até mesmo a abusos sexuais, como podemos perceber nas respostas de L4, “*o que poderá influenciar no índice gravidez não planejada, na diminuição das ISTs, deixará os jovens mais seguros sobre si mesmo*” e L6, “*é importante para que os jovens se conheçam mais, além de torná-los mais responsáveis e conscientes. Assim futuros transtornos e acidentes são prevenidos, como por exemplo, adquirir uma doença*”. O que foi apresentado pelos/as licenciandos/as nesses excertos vai ao encontro do que defende Brasil (2009, p. 8), de que “o conhecimento do corpo também ajuda a compreender e a realizar cuidados para evitar doenças sexualmente transmissíveis/ HIV/AIDS e outras doenças que possam afetar a saúde sexual e a saúde reprodutiva”.

Colocações como essas só reforçam a importância do trabalho com a educação sexual no ambiente escolar, propiciando aos estudantes acesso à informação de qualidade, transmitida por profissionais qualificados. Segundo a Organização Mundial da Saúde (2020), alguns elementos ligados à educação sexual, como o trabalho com a expressão de ideias, emoções, valores e preocupações, são essenciais para melhorar o conhecimento e as atitudes de jovens acerca de sua saúde e assim atingir o objetivo principal da educação sexual, que é preparar pessoas, através do conhecimento, das habilidades e dos valores, para tomar decisões responsáveis acerca de suas vidas sexuais.

5 Considerações finais

As observações realizadas no estudo permitem inferir que os/as licenciandos/as entendem a importância do trabalho com temas relacionados à educação sexual no ambiente escolar. Apesar disso, os relatos apresentados demonstram que, durante sua educação básica, o tema foi tratado de maneira simplista, pelo viés puramente biológico, desconsiderando as questões sociais relacionadas.

Nesse sentido, a análise de conteúdo aponta o desconforto dos professores em trabalhar com o assunto como sendo um dos principais motivos para a exclusão do conteúdo dos currículos. Isso

se deve a lacunas na formação de professores, que não aborda a temática de forma integrada e dialogada, repercutindo diretamente na postura dos futuros professores frente ao tema.

Por fim, os cursos de formação de professores têm grande importância na preparação de profissionais críticos, que observem de forma holística os temas relacionados à educação sexual, transpondo a visão apenas anátomo-fisiológica do corpo, preparando-os para tratar a sexualidade em seus diversos aspectos. Para tanto, entendemos a importância do trabalho com educação sexual no ambiente escolar como sendo uma temática essencial para a formação integral da criança, fomentando o autoconhecimento e possibilitando uma tomada de decisões assertiva acerca de sua vida sexual.

Referências

AGNOLETTI, R.; PADOIN, M. J. Formação inicial de professores e a formação de educadores sexuais. In: MÉGLHIORATTI, Fernanda Aparecida; OLIVEIRA, André Luís de; FERRAZ, Daniela Frigo (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores no ensino de ciências**. Cascável: EDUNIOESTE, 2012.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BENTO. B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília:

Ministério da Saúde, 2009.

BRÊTAS, J. R. DA S.; OHARA, C. V. DA S.; JARDIM, D. P.; AGUIAR JUNIOR, W. DE; OLIVEIRA, J. R. DE. Aspectos da sexualidade na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 7, p. 3221-3228, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000800021>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRÊTAS, J. R. DA S.; OHARA, C. V. DA S.; JARDIM, D. P.; MUROYA, R. DE L. Conhecimentos de adolescentes sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis: subsídios para prevenção. **Acta Paulista De Enfermagem**, São Paulo, v. 22, n. 6, p. 786-792, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002009000600010>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica do ensino**: pesquisa-ação na formação de professores. Barcelona, Espanha: Martinez Roca, 1988.

COELHO, L. J.; CAMPOS, L. M. L. Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 893-910, 2015.

COLLING, A. M. Inquietações sobre educação e gênero. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 33-48, jan./jun. 2015.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março de 2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa**. Apostila. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila-METODOLOGIA_DA_PESQUISA%281%29.pdf. Acesso em: 01 ago. 2024.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade**: a vontade de saber. 12. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

- FURLANI, J. Encarar o desafio da educação sexual na escola. In: SANTOS, Dayana Bruneto Carlin dos; ARAUJO, Débora Cristina de (orgs.). **Sexualidade**. Curitiba: Secretaria do Estado da Educação, p. 37-48, 2009.
- FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Editora Artmed e Bookman, 2009.
- HEILBORN, M. L. Corpo, Sexualidade e Gênero. In: DORA, Denise Dourado (Org.). **Feminino Masculino: igualdade e diferença na justiça**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997, p. 47-57.
- LACERDA, A. L. P. de. **Gênero e infância**: o recreio e práticas corporais (toque) na construção de identidades. In: GONÇALVES, Adriane Oliveira Garcia *et al.* Gênero, Sexualidade e Corpo. cap. Parte 2, p. 115 - 130, 2014.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MACEDO, E. Esse corpo das Ciências é meu? In: MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues (Orgs.). **Ensino de Biologia**: conhecimento e valores em disputa. Niterói: EdUFF, 2005. p.131-140.
- MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços e educativos. São Paulo: Cortez, 2009.
- MENEZES, E. T. de. Verbete transversalidade. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/transversalidade/>. Acesso em: 16 ago. 2024.
- Organização Mundial da Saúde. Saúde sexual, direitos humanos e a lei [e-book] Tradução do projeto interinstitucional entre UFRGS, IFRGS, UFP. Porto Alegre: UFRGS, 2020.
- SILVA, R. Quando a escola opera na conscientização dos jovens adolescentes no combate às DSTs. **Educar em Revista**, Curitiba,

Brasil, n. 57, p. 221-238, jul./set. 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TRIVELATO, Sílvia Luzia Frateschi. **Que corpo/ser humano habita nossas escolas?** Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa. Tradução. Niterói, RJ: EdUFF, 2005.

SELLS, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues (Orgs.). **Ensino de Biologia**: conhecimento e valores em disputa. Niterói: EdUFF, 2005. p. 121-130.

PREVENÇÃO E TRATAMENTO DAS ISTS: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS LIVROS DIDÁTICOS DO OITAVO ANO

Milene Carolina Cabral Vieira
Rúbia Emmel

DOI: 10.46550/978-65-5397-277-3.91-106

1 Introdução

O ensino da sexualidade nas escolas é um tema muito discutido, gerando problematizações acerca de seus estigmas, especialmente por se tratar de uma abordagem que relaciona corpo, gênero e sexualidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998) apresentam o conteúdo ‘orientação sexual’ como um tema transversal. O documento reforça o papel da escola em debater os temas que transpassam a sexualidade, possibilitando reflexões sob diferentes pontos de vista. Nesse sentido, o viés da orientação sexual perpassa todas as áreas do conhecimento, não sendo unicamente tratada nas disciplinas de Ciências ou de Biologia.

Conforme as definições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), os conteúdos de sexualidade e mecanismos reprodutivos estão presentes nas habilidades do oitavo ano, na área de Ciências. A abordagem da sexualidade no currículo apresenta seus objetivos de conhecimento e habilidades específicas, buscando analisar e elucidar as mudanças que a puberdade faz no corpo dos jovens, especificamente em relação à questão hormonal. Além disso, devem ser explicados os métodos contraceptivos com o objetivo de comparar a eficácia e o modo de ação, tanto no

que se refere à prevenção da gravidez precoce quanto em relação às Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e seus principais sintomas (Brasil, 2018).

Dentro dessa temática, é possível abranger os tópicos sobre gravidez na adolescência, métodos contraceptivos e ISTs, visando o entendimento do tema pelos alunos. É importante a orientação dos educadores aos alunos sobre esses assuntos, visto que, muitas vezes, não há uma abertura para conversas com os pais ou responsáveis em casa.

Os métodos contraceptivos fazem parte do ensino de ciências e, em relação ao seu ensino, é necessário o educador auxiliar e explicar os conceitos acerca do tema. Segundo Molina *et al.* (2015), os profissionais da saúde e da educação têm um papel importante na criação de espaços de discussão sobre sexualidade com os alunos, utilizando metodologias participativas e criando momentos que proporcionam reflexões e autonomia para o autocuidado. Nesse sentido, as ISTs são contaminações que podem ser contraídas nas relações sexuais caso não ocorra a escolha correta de métodos contraceptivos, essa escolha, por sua vez, depende de informações e discussões sobre sexualidade e anticoncepção, que impeçam a contração de alguma infecção sexual (Carvalho, 2012).

Todos os indivíduos estão suscetíveis a enfermidades vinculadas às ISTs, por esse fato é de extrema importância que a sociedade saiba sobre os riscos e ameaças dessas anomalias. Um dos meios para expandir o conhecimento e o esclarecimento é a escola. Enfatizar as ISTs como um assunto relevante a ser discutido e aprendido pelos educandos pode resultar na prevenção dessas comorbidades e indicar uma trajetória a ser seguida pelo estudante que possa vir a ser infectado, como procurar ajuda médica, tratamentos adequados e auxílio psiquiátrico (Silva *et al*, 2022).

O livro didático (LD) é um dos materiais mais presentes atualmente nos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas e, conforme Núñez *et al* (2003), os professores utilizam o livro como o instrumento principal para ministrar conteúdos. Para

Núñez *et al* (2003), o LD é o principal instrumento que controla e orienta o conteúdo a ser ensinado em sala de aula, a ordem em que esses conteúdos devem ser ensinados e as atividades e avaliações que devem ser dadas aos estudantes para o ensino das ciências. A utilização do livro didático pelo educador como material didático fundamenta-se, historicamente, nesse material como uma ferramenta da educação política e ideológica para o ensino e a aprendizagem (Núñez *et al.*, 2003).

Neste estudo, investigamos limites e possibilidades de uso do LD para o ensino de conteúdos relacionados ao tema da sexualidade, por meio da análise do enredo dos livros didáticos de Ciências nos anos finais do ensino fundamental distribuídos em escolas das redes públicas municipal e estadual de um município da região Noroeste do RS. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), pelo grande investimento financeiro, tornou-se o maior programa de distribuição de LDs. Como expõe Bizzo (1998), o livro didático, embora se constitua em um possível vilão no ensino, é um recurso amplamente distribuído em todo território nacional, principalmente após o ano de 1996, momento em que o Ministério da Educação iniciou o processo de acompanhamento e avaliação dos LDs através do PNLD.

Dessa forma, promover pesquisas sobre a abordagem da sexualidade nos LDs é de extrema relevância, pois o LD é um recurso fundamental largamente utilizado nas escolas de todas as regiões brasileiras. O LD traz consigo concepções de educação e de ciência, que influenciam fortemente a formação dos alunos. Com isso, ao abordar o tema sexualidade, atualmente, não se deve construir um espaço para incitar tabus sexuais e mitos relacionados ao gênero (Souza; Coan, 2013). Entendemos a necessidade de abordar a sexualidade de forma positiva, a fim de superar enfoques restritos ao aspecto informativo e biologizante. Assim, buscar-se-á associar corpo, gênero e sexualidade a prazer e responsabilidade (Souza; Coan, 2013).

Considerando esses aspectos, nesta investigação, pretendemos analisar criticamente os livros didáticos de Ciências

nas temáticas que envolvem a educação sexual. Esta pesquisa teve o objetivo de analisar o conteúdo de ISTs nos livros didáticos de Ciências do oitavo ano. Foram realizadas leituras do enredo, contendo textos e figuras, nas quais foi possível investigar as temáticas à luz de referencial teórico, que constituíram as análises dos LDs.

2 Metodologia

Este estudo apresenta uma abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1986), avaliando aspectos sociais como exemplos. A pesquisa apresenta caráter documental, a partir da busca na base de dados de LDs disponíveis em meio eletrônico (Sítio eletrônico 1: Edocente - <https://www.edocente.com.br/pnld/2020/>; Sítio eletrônico 2: Moderna - Ciências| PNLD Moderna; Sítio eletrônico 3: Periódicos - <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/1453>). Foram analisados, no total, seis LDs devidamente registrados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2020.

A coleta de dados obteve diferentes coleções de livros didáticos revisados pelo PNLD do oitavo ano, por ser a série em que se abordam temas sobre sexualidade. Num primeiro momento, foram encontrados 19 LDs e foi realizada a leitura dos capítulos sobre sexualidade e mecanismos reprodutivos. Desses livros, foram selecionados seis do PNLD no ano de 2020 (mais recente).

Realizamos a análise temática de conteúdo (Lüdke; André, 2001) dos livros encontrados na base de dados a partir de classificações retratadas nas sistematizações das tabelas analisadas neste artigo. A partir da base de dados, foram construídos três quadros para sistematizar os achados nos LDs.

Os seguintes quadros foram criados:

- Quadro 1: Identificação dos livros didáticos;
- Quadro 2: Contaminação, Doenças e Agentes Etiológicos nos LDs.

Através da leitura dos livros didáticos, foi possível fazer a tabulação dos dados, bem como a análise dos enredos presentes, conforme os LDs do Quadro 1.

Quadro 1 - Identificação dos livros didáticos

COLEÇÃO	AUTOR (ES)	EDIÇÃO	ANO	EDITORIA	SIGLA
Coleção Companhia das Ciências	Usberco; Manoel, José; Schechtmann, Eduardo; Ferrer, Luiz Carlos; Velloso, Herick Martin;	5 ^a	2018	SARAIVA	LD1
Coleção Inovar – Ciências da Natureza	Audino, Jorge; LOPES, Sônia;	1 ^a	2018	SARAIVA	LD2
Coleção Teláris - Ciências	Gewandsznajder, Fernando;	3 ^a	2018	ÁTICA	LD3
Araribá Mais – Ciências	Carnevalle, Maíra Rosa;	1 ^a	2018	MODERNA	LD4
Inspire Ciências	Hiranaka, Roberta Aparecida Bueno; Hortencio, Thiago Macedo de Abreu;	1 ^a	2018	FTD	LD5
Ciências Naturais: Aprendendo com o cotidiano	Canto, Eduardo Leite; Canto, Laura Cellotto;	6 ^a	2018	MODERNA	LD6

Fonte: Autoras (2023).

A análise dos dados ocorreu por meio da análise temática de conteúdo, por categorias temáticas, conforme as seguintes etapas descritas por Lüdke e André (1986): i) unidade de contexto – examinar o contexto em que uma determinada unidade ocorre, sendo muito importante estudar o contexto que determina uma unidade; ii) análise em forma de registro, que podem ser as categorias de fonte de informação, os temas tratados; iii) culminar na construção de categorias ou tipologias, com seu embasamento no arcabouço teórico desta pesquisa. As categorias foram constituídas

a priori e refletem os propósitos da pesquisa, sendo um exame do material que busca aspectos recorrentes, que aparecem com certa regularidade. A constituição de categorias temáticas favoreceu uma análise crítica do enredo dos livros didáticos.

3 Resultados e discussão

Os LDs apresentados ao longo deste artigo são da oitava série do ensino fundamental, que apresentam conteúdos da disciplina de Ciências, abordando os temas: Gravidez na adolescência; Métodos Contraceptivos; Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs); Puberdade. Inicialmente, foram identificados os conteúdos referentes à sexualidade nas seguintes páginas: LD1, p. 31-99; LD2, p. 64-93; LD3, p. 41-115; LD4, p. 84-115; LD5, p. 83-113; LD6, p. 140- 182. Os LDs foram analisados na categoria conteúdo, com seus respectivos descritores.

3.1 Conteúdo

O Quadro 2 aborda contaminação, doenças e agentes etiológicos analisados nos seis LDs. A partir disso, foi possível identificar o que é desenvolvido em cada LD sobre essa temática no ensino de ciências. Todos os LDs contemplam prevenção e tratamento das ISTs. As ISTs são transmitidas, principalmente, pelo ato sexual sem proteção, quando um dos parceiros não infectado tem relações sexuais com outro que está infectado. Nos LDs analisados (Quadro 2), as ISTs que mais aparecem são gonorreia, sífilis e HIV/Aids. Durante a análise, é perceptível a ausência de diversas ISTs que ocorrem em grande escala no Brasil.

Quadro 2 - Contaminação, Doenças e Agentes Etiológicos nos LDs

Contaminação	Doenças	Agente Etiológico	LD1	LD2	LD3	LD4	LD5	LD6
Causadas por Bactérias	Cancro mole	<i>Haemophilus ducreyi</i>				X		
	Clamídia	<i>Chlamydia trachomatis</i>			X			
	Gonorreia	<i>Neisseria gonorrhoeae, diplococo gram negativo</i>	X	X	X	X	X	X
	Sífilis	<i>Treponema pallidum</i>	X	X	X	X	X	X
Causadas por Vírus	Aids	HIV	X	X	X	X	X	X
	Hepatite B	HBV		X	X	X		
	Hepatite C	HCV		X				
	Herpes Genital	HSV2	X	X	X			X
	Condiloma Acuminado	HPV	X	X	X	X		X
Causadas por Fungos	Candidíase	<i>Candida albicans</i>	X	X	X	X		
Causadas por Protozoários	Tricomoníase	<i>Trichomonas vaginalis</i>	X		X	X	X	X
Causadas por Insetos	Pediculose pubiana				X	X		

Fonte: Autoras, 2023. Contaminação, Doenças e Agentes Etiológicos adaptados de: Departamento DST/AIDS e Hepatites Virais (BRASIL 2010).

Percebemos que, das 12 ISTs apresentadas pelos LDs, na divisão pelo tipo de contaminação, a maior frequência está em contaminações por vírus (5) e por bactérias (4). Também se identifica que todos abordam HIV e Aids. Destacamos que a contaminação por bactérias, que apresenta quatro ISTs, identificou a gonorreia e a sífilis em todos os LDs. Acreditamos que isso aconteça, pois, na página do Ministério da Saúde (Brasil, 2022), são citadas como as principais infecções.

Os LDs poderiam relacionar com estudos anteriores, como os que fazem relação com medicamentos e outros antibióticos, o que não foi evidenciado, revelando a fragmentação dos conteúdos

e a compartmentalização do conhecimento, aspectos que comprometem o ensino de ciências (Jesus, 2017). Os LDs não consideram o caráter histórico do conhecimento sobre as ISTs e sua relação com os tratamentos, pois, em determinadas épocas, não havia antibióticos e, consequentemente, as pessoas poderiam morrer em decorrência de ISTs bacterianas pela falta de tratamento.

Destacamos que as doenças e/ou ISTs fazem parte da trama de diversos filmes, novelas e seriados produzidos no Brasil. Por isso, os livros didáticos poderiam explorá-las, considerando que os estudantes (pré-adolescentes ou adolescentes) assistem pelas telas do computador, celular ou na televisão. A ficção mostra pessoas infectadas e contextualiza a temática como problema não apenas biológico, mas também psicológico e social.

No Quadro 3, o LD3 é o que mais aborda diferentes ISTs, além de enfatizar com maiores detalhes cada uma delas, além disso ele mostra o combate ao preconceito do HIV, citando a Lei n. 12.984/14, que visa combater a discriminação das pessoas que vivem com HIV ou Aids (p. 95). Ao citar essa questão, o LD3 difere dos outros LDs, que demonstram o ensino das noções básicas sobre o funcionamento da Aids e HIV segundo os conhecimentos científicos. O LD3 enfatiza aspectos históricos e sociais, traz textos para a leitura sobre como iniciaram as infecções pelo vírus HIV, seu modo de transmissão e os impactos na sociedade que levou a AIDS a tomar uma grande dimensão social. Ao enfatizar aspectos históricos e sociais sobre HIV, o LD3 desmistifica estereótipos constituídos na sociedade, auxiliando na compreensão dos jovens sobre os processos vitais da síndrome em relação ao corpo humano. Além disso, conforme Frasson (2006), é essencial mostrar as possibilidades de escolhas de condutas racionais, como a proteção para o ato sexual ou outras situações não vinculadas a relações sexuais.

O LD5 aborda apenas quatro ISTs e não aprofunda nenhuma delas, apenas traz de maneira superficial os sintomas. Em geral, os LDs trazem as ISTs não com desenvolvimento completo dos conteúdos, apresentando apenas o básico (sintomas

e tratamento). Ao abordar Aids e HPV, os LDs além de mostrar os sintomas e tratamento, trazem também campanhas de vacinação (LD2, p. 85; LD3, p. 105 e 107), prevenção (LD2, p. 84; LD3, p. 95 e 98), incentivo à realização do teste de HIV e HPV (LD3, p. 96), assuntos voltados ao preconceito (LD3, p. 95) e a expectativa de vida de um indivíduo portador do HIV (LD1, p. 97). Esses conteúdos, de modo geral, abordam o caráter de tratamento ao invés da prevenção.

Para compreender a aproximação das ISTs com a área da saúde, é preciso compreender o contexto histórico e suas relações com a educação escolar. Durante a ruptura do período imperial para o republicano, havia uma forte aliança entre os médico-higienistas e os grupos escolares no Brasil. Dessa forma, os médico-higienistas, aliados aos padres católicos, foram os principais mentores da defesa da saúde sexual (Santos, 2010), gerando a reprodução de estereótipos sobre o sexo e a sexualidade como algo impuro e indecente, ampliando a marginalização e o preconceito da sociedade com pessoas portadoras de algum tipo de IST.

Conforme o Ministério da Saúde (Brasil, 2022), as infecções mais comuns no Brasil são: gonorreia, clamídia, HPV, herpes genital, tricomoníase, HIV/Aids e sífilis. Percebemos que apenas o LD3 contempla todas essas ISTs, além de ser o LD que aborda diferentes infecções. Porém, isso ocorre de maneira superficial, exceto quando se trata da Aids, em que mais de três páginas do capítulo narram a história de como surgiu, como foi descoberta, como age no corpo humano e o tratamento (p. 93 - 99). Além disso, o livro defende que tanto o HIV quanto a Aids não são transmitidos através de

[...] apertos de mão, abraços, beijos na face, tosse, espirro, uso de piscinas ou uso comum de roupas, toalhas, copos, talheres ou louças, pentes e outros objetos não perfurantes. Não há risco de contaminação na convivência na mesma casa ou no mesmo local de trabalho e com outros contatos do cotidiano (excluídas as relações sexuais sem preservativo ou o contato com sangue contaminado) com portadores do HIV. Também

não se adquire o vírus sendo picado por mosquitos (LD3, p. 94).

Abordar as ISTs é de extrema relevância por ser assunto deixado à margem na sociedade e, muitas vezes, nas escolas, por conta do preconceito e dos estereótipos, os quais são construídos durante anos pela sociedade. Dessa forma, reiteramos a importância de os LDs trazerem esses assuntos, não apenas de forma conteudista, mas também abordando a marginalização das pessoas infectadas, num ponto de vista social, cultural e psicológico. Com isso reforça-se o pensamento crítico dos alunos sobre essas questões longe de preconceitos, já que esses podem estar presentes na realidade de cada um, seja na televisão, nas redes sociais, na família, na escola ou na comunidade (Castro, 2018).

O LD1, aborda brevemente os sintomas e tratamento das ISTs, dando ênfase apenas na Aids, dividindo o tema em cinco subtítulos (p. 95-97): a introdução, o histórico da síndrome, os modos de contaminação (reitera, nessa parte, não existir risco de contaminação durante um aperto de mão, um abraço ou um beijo, etc.), o teste do HIV e o tratamento, que, apesar de não possibilitar a cura, torna possível uma vida normal, se tomados os medicamentos disponibilizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS). O LD3 também apresenta a Aids de maneira mais detalhada (p. 93-99), com sintomas, origem, prevenção, tratamento, teste do HIV, barreira anti-HIV e responsabilidades que o parceiro soropositivo deve ter durante as relações sexuais.

Em LD2, as ISTs surgem como um subtítulo do capítulo dos métodos contraceptivos (p. 84-86), com uma abordagem superficial, sem mostrar o tratamento de algumas delas, como do herpes genital, gonorreia, sífilis. Esse livro apresenta apenas estas afirmações sobre a gonorreia:

Também conhecida por blenorragia, a gonorreia é uma infecção da uretra e pode comprometer algumas vias genitais. É causada pela bactéria *Neisseria gonorrhoeae* e seus principais sintomas são: corrimento amarelo e ardor na uretra ao urinar.

Há tratamento e a prevenção deve ser feita pelo uso de camisinha em todas as relações sexuais (LD2, p. 86).

Assim como LD2, o LD4 apresenta superficialmente as ISTs, muitas vezes não abordando o tratamento, e o tópico sobre Aids e HIV possui apenas dois parágrafos. Isso ocorre mesmo que a BNCC (Brasil, 2018), em uma das habilidades do oitavo ano, afirme que no assunto das ISTs devem ser abordados os principais sintomas e os modos de transmissão e tratamento, com ênfase na Aids, incluindo as estratégias e métodos de prevenção. Dessa forma, percebemos a permanência de orientações sem o objetivo de discutir e problematizar aspectos relacionados a questões de gênero, aspectos culturais (costumes, práticas, valores, preconceitos, crenças) e valores ligados à sexualidade presentes na sala de aula, o que pode representar pouco ou nenhum resultado na vida dos adolescentes (Monteiro; Bizzo; Gouw, 2010).

Ainda sobre as ISTs, notamos que LD3 e LD4 mencionam apenas a Hepatite B como uma IST, todavia a Hepatite C também é transmitida por ato sexual, sendo assim considerada uma IST. Dessa forma, LD3 e LD4 poderiam abordar a Hepatite C em conjunto com a Hepatite B, incluindo, como forma de transmissão, além do ato sexual desprotegido, o uso de drogas. Ressaltamos, no Quadro 3, em relação a Hepatite C, a identificação no LD2 (p. 86) em um único excerto: “as que são sexualmente transmissíveis são a B e a C. Nesses casos, a contaminação ocorre durante a relação sexual com pessoas infectadas ou pode acontecer também por transfusão de sangue contaminado e compartilhamento de agulhas sem esterilização”.

Percebemos, no Quadro 2, outras ISTs que aparecem em único LD, como a Hepatite C no LD2 (p. 86), que aborda a prevenção e meios de contaminação e, embora não traga o tratamento, afirma que há cura para essa IST. O LD3 menciona a clamídia (p. 103), seus sintomas nas mulheres, a prevenção e o tratamento por antibióticos. O Cancro mole é mencionado no LD4 em apenas um excerto: “o cancro mole, causado pela

bactéria *Haemophilus ducreyi*, caracteriza-se por feridas múltiplas, doloridas e moles na genitália externa" (p. 97).

Diante desses aspectos, identificamos que os LDs não fazem menção à saúde como direito e as possibilidades de acesso aos serviços de saúde por meio do SUS, o que evidencia uma lacuna educacional. Desse modo, tal conjuntura pode comprometer a formação do aluno em sua autopercepção como sujeito possuidor de direitos na sociedade (Monteiro; Bizzo; GOUW, 2010). Nesse sentido, Molina *et al.* (2015) defendem que as ISTs, ao serem tratadas nos LDs de forma meramente conceitual, podem vir a ser um fator dificultador do acesso a informações significativas para os alunos e suas famílias, no que se refere, também, aos serviços de assistência à saúde disponíveis. Enquanto não lhes são fornecidas as informações e orientações necessárias nos LDs, entendemos a necessidade de propiciar aos jovens orientações, apoio e proteção, a fim de que esses possam exercer sua sexualidade com responsabilidade, segurança e tranquilidade (Molina *et al.*, 2015).

4 Conclusão

A investigação realizada para a escrita deste artigo teve como objetivo analisar seis LDs de Ciências, referentes ao ensino fundamental. A partir da análise das noções de prevenção e tratamento das ISTs, os LDs evidenciaram a ausência de problematização (abordagens psicológicas e sociais) das ISTs. Dos seis LDs, apenas o LD3 aborda diferentes ISTs, além de enfatizar com maiores detalhes cada uma delas, mas, ainda assim, singelamente. Assim, é perceptível a necessidade de os LDs abrangerem o preconceito que pessoas infectadas por alguma IST sofrem e a falta da problematização pode ser um problema para o adolescente que está iniciando sua vida sexual.

Nos dados analisados, foi possível perceber que, apesar de os livros apresentarem assuntos voltados a questões para além do biológico, isso ainda é feito de maneira simplificada e resumida, não aprofundando questões psicossociais que envolvem a sexualidade.

Tal situação é contrária a BNCC, que determina que essa temática deve englobar as múltiplas dimensões da sexualidade humana e a necessidade de respeitar e acolher a diversidade de indivíduos, sem discriminação nas diferenças de gênero. Além disso, compreendemos que as investigações que analisam LDs e debatem sobre o ensino da educação sexual são atualmente de grande valia para o acesso à informação e desconstrução de preconceitos, uma vez que esses assuntos constituem a pluralidade e a diversidade.

Como exposto anteriormente, a falta de problematização nos LDs sobre as ISTs revelou ser a maior lacuna em relação ao tema. Dessa forma, percebemos a necessidade da orientação sobre a prevenção da ISTs, sem o objetivo de discutir os aspectos relacionados ao gênero ou aspectos culturais e religiosos, pois o sexo é algo individual e singular, por esse motivo é fundamental que os LDs abordem questões psicossociais, a fim de sensibilizar os educandos com a adoção de atitudes livres de risco ao próprio corpo e de seus parceiros.

O corpo, o gênero e a sexualidade são fenômenos da existência humana, portanto fazem parte também da vida dos adolescentes. Ficou evidente que os seis LDs analisados ainda carregam alguns estereótipos que os distanciam da concepção dos direitos humanos com relação às questões de gênero, defendendo a heteronormatividade nas relações. A partir disso, é notável a importância de investigar como são abordados esses conteúdos nos LDs, como estão sendo ensinados em sala de aula e de que maneira o professor/a pode utilizar o LD para auxiliar suas explicações referentes à puberdade e à adolescência.

Evidenciamos que as temáticas corpo, gênero e sexualidade são abordadas principalmente nos descriptores sobre ISTs e métodos contraceptivos, porém de maneira biologizada e conceitual. Com isso, reiteramos a importância de os LDs trazerem as ISTs não restritamente a conceitos biológicos, mas também relacionados à marginalização das pessoas que são infectadas, num ponto de vista social, cultural e psicológico. É essencial possibilitar que o aluno desenvolva o pensamento crítico referente a essas questões para

que os alunos disponham de uma vida longe de preconceitos, pois a escola forma indivíduos de discursos, mas não é o único fator contribuinte para o discurso dos alunos.

Assim, por mais que os LDs tragam assuntos referentes ao psicológico do adolescente, ainda há lacunas em relação à profundidade e relevância dessa abordagem. Portanto, a presente pesquisa reforça a importância de um olhar crítico sobre os temas referentes a corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências. Diante desses resultados, sugerimos que sejam realizadas mais pesquisas na área, de modo a analisar a integração dos aspectos biopsicossociais, para que o ensino não cause constrangimentos e propagação de preconceitos, mas contribuindo com esclarecimentos que desfragmentam o ensino e abrangem dimensões socioculturais e psíquicas, refletindo os anseios dos jovens na sociedade atual.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Infecções Sexualmente Transmissíveis.** Brasília, 2022. Disponível em: <http://infecoessexualmentetransmissiveis.mec.gov.br>.
- CARVALHO, M. F. **Conhecimentos e atitudes de adolescentes escolares sobre infecções sexualmente transmissíveis e dupla proteção.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Enfermagem) Universidade Federal de Campina Grande, 2012.
- CASTRO, V. F. **A ação dos estereótipos de gênero na construção da sexualidade no contexto escolar.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Biológicas) - Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Biociências, Porto Alegre, 2018.

FRASSON, P. C. **AIDS, qual o seu significado nos livros didáticos? 2006.** Dissertação (Mestre em Ciências Exatas) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

JESUS, R. D. A. DE. **Análise de conteúdos sobre morfofisiologia humana em livros didáticos de biologia do ensino médio. 2017.** Trabalho de Conclusão de graduação - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Instituto de Ciências Biológicas e Saúde, Seropédica, 2017.

LOURO, G. L. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, M. C. C. *et al.* **Conhecimento de adolescentes do ensino médio quanto aos métodos contraceptivos.** São Paulo: O mundo da saúde, 2015.

MONTEIRO, P. H. N; BIZZO, N. GOUW, A. M. S. As Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e a Aids nos livros didáticos para o ensino fundamental no Brasil: abordagens e implicações educacionais. **Acta Scientiae**, São Paulo. v. 12, n. 1, p.123-138, 2010.

NÚÑEZ, B. I., RAMALHO, L. B., SILVA, I. K. P. da, & CAMPOS, A. P. N. A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de Ciências. **Revista Iberoamericana De Educación**, Natal, v. 33, n. 1, p. 1-11, 2003.

OLIVEIRA, M. J. P.; LANZA, L. B. Educação em saúde: doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 138-141, 2017.

SANTOS, L. R. dos. O médico-higienista e a arquitetura escolar no Brasil sob o prisma da educação sexual entre os séculos XIX e

XX. **Scientia Plena**, Sergipe, v. 6, n. 3, 2010.

SOUZA, S. L. de; COAN, C. M. Abordagem da sexualidade humana em livros didáticos de Biologia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 3, Maringá, 2013. **Anais...** Maringá: UEM, 2013.

Capítulo 5

A VIOLÊNCIA DE GÊNERO: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Jéssica Donini Pedroso

Rúbia Emmel

DOI: 10.46550/978-65-5397-277-3.107-126

1 Introdução

Este estudo apresenta uma prática pedagógica desenvolvida a partir da temática do feminicídio, realizada em uma escola pública na cidade de Santa Rosa - RS. A partir dessa temática, foi adaptada a ideia de uma trilha, cujo objetivo era fazer com que os alunos percorressem a pé diferentes espaços que apresentavam informações e contextos relacionados à violência contra a mulher. A prática original, encontrada em uma busca rápida no Google Imagens, não possuía nome nem referência. A trilha adaptada foi intitulada “Trilha do Feminicídio: da prática educacional à ação social”, sendo direcionada aos alunos do 6º ao 8º ano e desenvolvida por mim, a autora principal desta pesquisa e professora de Ciências, com a colaboração dos alunos do 9º ano.

O intuito da prática foi esclarecer, no ambiente escolar, tabus e ideias relacionadas às ideologias machistas que normalizam a cultura de agressão às mulheres. Ainda, buscamos desmistificar o ditado popular de que em “briga de marido e mulher não se mete a colher”, o que pode ser relacionado, segundo Gomes (2020, p. 121), ao fato de que “o patriarcado está presente na sociedade e fundamenta-se na distinção social entre os sexos biológicos e manifesta-se na forma de inferiorização da mulher em relação ao

homem. As relações de poder e manifestação do patriarcado que mais atinge as mulheres é a violência”.

No que se refere ao patriarcado, Almeida (2019, p. 19) defende que

[...] as práticas sociais, o comportamento e a mentalidade predominantes ao longo da história que buscaram justificar ou naturalizar a violência contra a mulher acarretaram a inferiorização social dessa mulher. Essa subordinação ao sexo masculino foi então construída historicamente, mas acabou se impondo como uma verdade.

Já Rios, Magalhães e Telles (2019, p. 40) afirmam que,

[...] no Brasil, o perfil epidemiológico das mulheres vítimas de homicídio é predominantemente de jovens (18 a 30 anos), negras (aumento de 190,9% de homicídios em 10 anos), agredidas por familiar direto, mortas no próprio domicílio e com predomínio do uso da força na produção das lesões fatais.

Outro assunto importante é a gravidez na adolescência, a qual gera potencial instabilidade na vida dos adolescentes, pois nessa fase ocorrem inúmeras alterações corporais e psicológicas. Nesse sentido, o fato de ter de lidar com a gravidez potencializa todas as mudanças no contexto familiar. Assim, Rouquayrol (1999) *apud* Santos (2014, p. 10) defende que

[...] a gravidez quando ocorre em época não planejada causa uma série de problemas de natureza biológica e social sendo, muitas vezes, dramática para a adolescente, que pode ver na sua vida reprodutiva desencadeada de forma indesejada, logo que inicia sua vida sexual, quando ainda estava em uma fase de desenvolvimento psicossocial.

É perceptível a carência na abordagem do tema em sala de aula, enfocando apenas o ponto de vista biológico, ignorando o real impacto na vida do menino e a fragilidade na vida da menina. As aulas de Ciências do ensino fundamental da rede pública, no que se refere ao ensino sobre a sexualidade, detém-se em um currículo pré-organizado, abordando conceitos biológicos do corpo humano e o papel hormonal, conforme explanações nos livros didáticos. Percebemos como num ensino problemático, com um fundamento

ideológico de normalização, o conteúdo é trabalhado ano após ano, sem propor análises, reflexões e discussões sobre as evidências que demonstram que o feminicídio é real em nosso contexto social local.

No que se refere ao ensino de ciências, no contexto da escola em que o estudo foi realizado, a temática de sexualidade e gênero não era abordada nem questionada, pois era compreendida como tabu. Quando a temática foi abordada de forma aberta, desmistificando situações constrangedoras impostas pelos tabus sociais e familiares, os alunos participaram ativamente das aulas e expuseram com facilidade suas dúvidas e situações, permitindo abordar o conteúdo de forma dinâmica e acessível. Ainda ao analisar o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), percebemos que os temas transversais não estão presentes, ou seja, a educação sexual, por exemplo, permanece restrita ao ensino de Ciências.

Com isso, a pesquisa teve como objetivo compreender as concepções e reações dos alunos ao percorrer a trilha do feminicídio. Dentre essas reações, foram observadas diversas expressões dos rostos dos alunos, que, em sua maioria, denotavam tristeza, medo e indignação com a situação, demonstrando que a trilha os atingiu e os fez refletir.

Visando analisar os contextos familiares, os dados obtidos após os questionários auxiliaram na identificação da realidade dos alunos da educação básica de uma escola central. Assim, com base na análise dos dados sobre o feminicídio da cidade de Santa Rosa-RS e da região, foram realizadas ações de conscientização cidadã sobre o crime e a violência contra as mulheres com os alunos envolvidos nesta pesquisa. Nesse sentido, os espaços escolares podem e devem propor ações de sensibilização sobre os crimes contra as mulheres, promovendo uma cultura de combate à violência.

2 Referencial teórico

Primeiramente, é necessário analisar a escola e aquilo que ela ensina em tempos de pós-pandemia, pois de acordo com Gomes (2020, p. 126),

[...] a pandemia de Covid-19 escancarou as frágeis políticas de combate à violência contra mulher. Mesmo com o aumento dos casos de violência contra a mulher no mundo durante o isolamento social, não houve o preparo por meio das ações do governo federal para o enfrentamento dessas demandas no Brasil.

Durante o período, vimos mulheres presas em seus lares, presas à rotina em ambientes pouco seguros, à mercê de todos os tipos de violências. Como de costume, a vítima se torna a responsável pela situação, como Rios *et al.* (2019, p. 40) destacam, é

[...] comum que o agressor culpe a vítima pelo seu próprio assassinato, seja pela forma como ela se veste, seja por ela assumir uma conduta mais independente ao tentar trabalhar ou estudar, ou, muito frequentemente, por desejar romper o relacionamento ou envolver-se com um novo parceiro.

Quando considerados os atos do agressor com a vítima, a definição não se deve apenas ao ato físico da violência, pois a dominação do agressor vai muito além, envolvendo a violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. O sistema patriarcal tem como caracterização ser um “sistema de estruturas no qual o homem domina, opõe e explora as mulheres” (Walby, 1990, p. 20), um modelo presente em muitos contextos na sociedade atual, em que a mulher é privada de viver em sociedade, trabalhar, vestir-se e maquiar-se da forma como deseja. Algo frequente nesses contextos é a violência patrimonial, que consiste na recusa do agressor em entregar à vítima seus bens, valores, pertences e documentos, como forma de vingança ou, até mesmo, como um meio de conseguir obrigar-a a permanecer num relacionamento do qual pretende se retirar. Outra marca dessa violência é a retenção,

subtração ou destruição de objetos, documentos, bens e valores (Guimarães; Pedroza, 2015).

A Lei Maria da Penha – n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006 – em seu artigo 5º, considera a violência doméstica e familiar contra a mulher “(...) qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual e psicológico e dano moral ou patrimonial” (Brasil, 2006, p. 01). E “violência sexual consiste em obrigar a mulher a presenciar, manter ou participar de relação sexual não desejada mediante intimidação, ameaça, manipulação, coação ou uso da força, assim como induzi-la a comercializar ou a utilizar sua sexualidade de qualquer modo” (Almeida, 2019, p. 43).

É importante salientar que a Lei do Feminicídio - Lei 13.104/2015,

[...] transforma em crime hediondo o assassinato de mulheres por razões da condição do sexo feminino. Segundo a norma, considera-se que há tais razões quando o crime envolve violência doméstica e familiar ou menosprezo ou discriminação à condição de mulher. A pena para esse crime subiu para o mínimo de 12 e o máximo de 30 anos de prisão (Brasil, 2015, n.p.).

Com base em dados locais da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio Grande do Sul, demonstrados na Figura 1, foi buscado o monitoramento do Indicador de Feminicídios Consumado nos Municípios do Estado do Rio Grande do Sul no ano de 2023, de forma parcial até o mês de julho, considerando o ano atual.

Figura 1 – Comparativo do Monitoramento do Indicador de Feminicídio Consumado entre os municípios de Santa Rosa e Porto Alegre no Estado do Rio Grande do Sul no Ano de 2023.



Monitoramento do Indicador de Feminicídio Consumado nos Municípios do Estado do Rio Grande do Sul no Ano de 2023

Município	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Total
SANTA MARIA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SANTA ROSA	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
SANTO ANTONIO DA PATRULHA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SANTA VITÓRIA DO PALMAR	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
SANTANA DA BOA VISTA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SANTANA DO LIVRAMENTO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SANTIAGO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SANTO ANGELO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SANTO ANTONIO DA PATRULHA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
SANTO ANTONIO DAS MISSÕES	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SARMIENTO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PORTO ALEGRE	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
PORTO MAUÁ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Feminicídio Tentado	Feminicídio Consumado	Ameaça	Estupro	Lesão Corporal								

Fonte: Secretaria da Segurança Pública - RS (2023)

Levando em consideração os dados do município de Santa Rosa, localizado na região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, conforme o Censo IBGE 2023, a cidade possui população de 76.963 habitantes e, até julho de 2023, dois feminicídios consumados no ano. A capital do estado, Porto Alegre, com 1.332.570 habitantes, até julho de 2023 teve também dois feminicídios consumados.

Ao analisar os dados, percebemos a disparidade entre o número total de habitantes e a equivalência do número de crimes. A Secretaria da Segurança Pública do Estado do Rio Grande do Sul (2023), com base em dados, aponta que o crime de feminicídio caiu 18,2% no primeiro mês do ano de 2023, sendo esse um dos crimes mais desafiadores do estado. A queda dos índices é resultado de esforços e implementações como a Delegacia Online da Mulher, criada pelo Departamento de Tecnologia da Informação Policial (DTIP) da Polícia Civil, através da Divisão de Assessoramento Especial e da Delegacia Online.

Com auxílio desses mecanismos ativos, a vítima pode solicitar ajuda em qualquer local ou horário. Além disso, está em fase de implantação o projeto “Monitoramento do Agressor”, com a utilização de tornozeleiras eletrônicas pelos agressores que cumprem medidas protetivas da Lei Maria da Penha e mostram potencial de risco para a vítima.

Rios *et al.* (2019, p. 41) defendem que

[...] a mudança na legislação é um avanço positivo e, juntamente com medidas protetivas nas áreas de saúde e segurança públicas, poderá proporcionar às futuras gerações uma sociedade em que as diferenças de gênero sejam respeitadas, sem o exercício deletério de poder entre homens e mulheres.

As políticas públicas devem ser objeto de estudo no ambiente escolares e, sobre essa temática, Sales (2021, n.p.) ressalta que,

[...] em 10 de junho de 2021, foi publicada a Lei Federal n.º 14.164/2021, para incluir nos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher e, também, instituir a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.

Assim, o uso de metodologias, atreladas às políticas educacionais e ao currículo no ensino de ciências, influenciam pesquisas curriculares com desenvolvimento em diferentes frentes, em especial, identidades e gênero.

Ainda, Sales (2021, n.p.) acrescenta que

[...] as diretrizes e bases da educação nacional, regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9.394/96), passaram a prever mais um tema transversal de suma importância e de inclusão obrigatória nos conteúdos curriculares da educação básica, em todas as instituições públicas e privadas: o combate à violência contra a mulher.

A lei é uma teoria normativa e não é garantia de efetividade. Conforme argumenta Lanes *et al.* (2014, p. 27-28) “os PCNs relatam que devemos ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos” e que “da mesma forma, deve-se evidenciar a necessidade de tratar de temas urgentes – chamados Temas Transversais – no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar”, no qual “os

objetivos e conteúdos dos Temas Transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual) devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola". Para isso, há a necessidade de abordar a temática na sala de aula para movimentar e alterar qualquer ciclo vicioso da desinformação, transformando-a em reflexão e sensibilização sobre a violência.

3 Metodologia

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, realizou coleta de dados e levantamento de campo, enfocando a perspectiva dos participantes. Os dados obtidos são o reflexo de uma realidade social complexa (Lüdke; André, 1986).

A análise é centrada no ponto de vista de alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede estadual de ensino localizada na zona central do município de Santa Rosa, na região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Assim, a trilha teve a intenção de buscar nas percepções dos estudantes do 6º ao 9º ano o ponto de vista emocional e comportamental, para isso se fez necessária a análise desses pontos antes e após percorrerem a trilha. Para analisar as percepções que a trilha do feminicídio gerou nos alunos quanto aos aspectos da formação cidadã, eles responderam a um questionário, que buscou identificar as percepções frente a questões de todos os tipos de violência contra a mulher.

Ao concordarem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a identidade de cada aluno foi preservada. A pesquisa trouxe benefícios ao possibilitar maior consciência sobre a problemática e ao favorecer a construção de opiniões dos alunos frente ao tema.

Para que a análise dos dados fosse possível, foram criados dois questionários impressos, divididos em dois momentos. O primeiro, com base no conhecimento prévio dos alunos, foi aplicado antes de percorrerem a trilha. Nele foram obtidos resultados sobre

o que os 56 alunos do 6º ao 9º ano sabem sobre o tema, com base em dez perguntas fechadas de múltipla escolha, com a escala Likert de cinco pontos (1= nunca, 2= raramente, 3= não sei responder, 4= algumas vezes, 5= concordo plenamente).

O segundo, também com dez perguntas de múltipla escolha em escala Likert sobre os mesmos critérios, buscou a estruturação do conhecimento, com enfoque nas percepções dos 44 alunos do 6º ao 9º ano após percorrerem a trilha. Cada um dos questionários foi respondido em diferentes datas e, no dia em que responderam ao segundo questionário, 12 alunos faltaram. A utilização dessa escala é de fácil visualização e compreensão e segue a escala original com a proposta de cinco pontos, variando de discordância total até a concordância total.

Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo por categoria temática de Lüdke e André (1986). As categorias foram definidas *a priori* buscando favorecer uma melhor análise e permitir uma observação das temáticas da pesquisa a partir de um cenário reflexivo. Conforme Lüdke e André (1986), a construção de categorias não é tarefa fácil, pois o conjunto inicial vai ser modificado ao longo do estudo, em um processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, consequentemente, novos focos de interesse.

A partir das categorias os dados foram tabulados explorando o contexto e a frequência com que aparecem, o que, por sua vez, facilitou a representação, a verificação das relações e as aproximações entre as respostas. A elaboração dos dados de pesquisa propiciou a constituição das análises nesta investigação,

4 Resultados e discussão

Os participantes da pesquisa foram 56 alunos que responderam ao questionário um e, posteriormente, 44 alunos que responderam ao questionário dois e permitiram a utilização de seus dados na pesquisa. Os questionários foram dispostos em três

campos norteadores somados aos questionamentos realizados antes e após a trilha, construindo os dados que evidenciam as percepções dos alunos.

4.1 *Categoria 1 - você conhece o feminicídio?*

A categoria 1 enfocou o conhecimento prévio dos alunos – antes da prática da trilha, com base no questionário um.

Quadro 1 - Categoria 1: Você conhece o feminicídio?

Questões	1	2	3	4	5
1 Você já ouviu falar em feminicídio?	2	3	0	26	25
2 Você concorda que violência contra a mulher é apenas um ato físico?	47	1	7	1	0
3 Já ouviu falar da existência de uma lei que protege as mulheres?	2	5	0	4	45

Fonte: Autora (2023). Nota: As colunas do quadro seguem a escala de Likert de cinco pontos (1: nunca, 2: raramente, 3: não sei responder, 4: algumas vezes, 5: concordo plenamente).

Percebemos que o número de alunos que respondeu nunca (2), para a pergunta número um, é pequeno se comparado aos alunos que já haviam ouvido algo sobre o feminicídio (26) e ouvido com mais frequência (25). Os números ressaltam, e esclarecem, que o conteúdo da questão faz parte das informações conhecidas pelos alunos, ou seja, essa informação já foi adquirida em casa, em sociedade e/ou na escola.

Com relação à pergunta dois, é altíssimo o número de alunos que discordam que a violência contra a mulher é somente o ato físico (47), isso denota uma melhor visualização da real face da violência. Os dados simbolizam que os alunos sabem reconhecer que a violência não se dá somente pela agressão física, o que serve de alerta para sua identificação quando o indivíduo sabe caracterizá-la, considerando que “[...] o entendimento popular da violência apoiou-se num conceito, durante muito tempo, e ainda hoje,

aceito como o verdadeiro e o único. Trata-se da violência como ruptura de qualquer forma de integridade da vítima [...]” (Saffiotti, 2004, p. 17), seja ela física, psíquica, moral ou patrimonial. Ainda, Celmer (2010, p. 73) define que a “[...] violência contra a mulher é qualquer ação ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano, sofrimento físico, sexual, psicológico à mulher, tanto no âmbito público como privado”.

A pergunta três questionou a existência de uma lei que protege as mulheres e mais uma vez o resultado é satisfatório, pois muitos alunos responderam (45) que já ouviram falar da lei. Podendo ocorrer nesse caso o conhecimento de uma ou de outra lei, no caso Lei Maria da Penha e Lei do feminicídio. Duas semanas após o primeiro questionário, a turma do 9º ano esteve envolvida na organização da prática com a trilha do feminicídio, que será abordada no próximo item.

4.2 Categoria 2 - o lado emocional: como abordar na escola?

A categoria 2 buscou evidenciar posicionamentos dos alunos quando questionados previamente e após a participação na “Trilha”.

Quadro 2 - Categoria 2 - O lado emocional: Como abordar nas escolas?

Questões	1	2	3	4	5
1 Qual a importância de abordar essa temática na escola?	2	3	7	2	42
2 Você considera certo as mulheres serem vítimas desta violência?	41	0	0	1	1

Fonte: Autora (2023) Nota: As colunas do quadro seguem a escala de Likert de cinco pontos (1: nunca, 2: raramente, 3: não sei responder, 4: algumas vezes, 5: concordo plenamente).

Com relação à pergunta um, realizada antes de os alunos perpassarem a trilha, a maioria concorda (42) com a importância

de abordar essa temática na escola. As respostas dos alunos reforçam a importância de desenvolver a temática no ambiente escolar. A escola, por seus propósitos, abriga diversidades de gênero, sexual, étnico-racial, cultural, etc., sendo responsável, juntamente com estudantes e familiares, por construir caminhos para a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias (Brasil, 2009).

A pergunta dois questiona se os alunos consideram certo as mulheres serem vítimas desse tipo de violência e 41 alunos disseram que nunca. A “Trilha” é composta por um cenário, que enfatiza o machismo estrutural da sociedade, relacionando-o a questões familiares, que repercutem no cotidiano do aluno, portanto cabe à escola também abordar demandas sociais urgentes.

Acreditamos que essas respostas foram influenciadas pelo contexto da trilha, pois nela há o varal das camisetas em que são simbolizadas as agressões, há o teatro em que a figura feminina sofre diversos tipos de violência, possibilitando a compreensão de que a mulher é a vítima e a violência não se configura apenas como física. Um aluno respondeu que algumas vezes e outro que concorda, ambos do sexo masculino do 6º ano, “mesmo não se tratando de efeitos tangíveis, são passíveis de mensuração” (Saffioti, 2004, p. 18), pois evidenciam que “as desigualdades atuais entre homens e mulheres são resquícios de um patriarcado não mais existente ou em seus últimos estertores” (Saffioti, 2004, p. 48).

4.3 Categoría 3 - violência de gênero

A categoria 3 enfocou os posicionamentos dos alunos quando questionados previamente e após a prática da trilha.

Quadro 3 - Categoria 3: Violência de Gênero

Questões	1	2	3	4	5
1 Você sabe o que é violência de gênero?	15	2	12	9	18
2 O homem deve escolher a roupa que sua companheira deve vestir?	53	1	0	1	1
3 A cultura de agressão decorre do fato de o homem ser mais forte e melhor que a mulher?	24	1	11	2	5

Fonte: Autora (2023) Nota: As colunas do quadro seguem a escala de Likert de cinco pontos (1: nunca, 2: raramente, 3: não sei responder, 4: algumas vezes, 5: concordo plenamente).

Com relação à pergunta um, realizada antes dos alunos percorrerem a trilha, quando questionados sobre violência de gênero, ocorreram disparidades entre as respostas, que foram as seguintes: nunca (15); não sei responder (12); sim (18). Percebemos que o quantitativo de alunos que não conhece o termo é elevado, o que sugere a reflexão sobre a “construção histórico e cultural de uma pedagogia e um currículo que silenciam as diferenças sexuais, de gênero e étnicas e que conduzem práticas e culturas escolares do preconceito, da discriminação, da segregação” (Filipak; Miranda, 2010, p. 2). Nesse sentido, cabe ao ambiente escolar também desconstruir dilemas que envolvem o machismo, por exemplo, a noção de que cabe “aos homens, o dever de seres provedores, agressivos, fortes; às mulheres cabe o cuidado com o lar, com a reprodução e com a educação de filhos e filhas.” (Silveira, 2010, p. 20).

Em relação ao mesmo questionamento, os alunos do 9º ano responderam que: um aluno desconhece; um aluno sabe pouco; dois alunos não sabem responder; quatro alunos de forma intermediária reconhecem o assunto; sete alunos conhecem o assunto. Essas informações permitem evidenciar que uma movimentação-ação ainda precisa ser realizada, com novos diálogos, visto que “a educação também traz em seu bojo a proposta do descortinar, do revelar, do avançar, do esclarecer e participa do processo de mudança social.

Como instrumento de mudança ela não se mantém estática. Ela é positivamente dinâmica" (Neves *et al.*, 2010, p. 03-04).

Na pergunta dois, um total de 53 alunos entendem que nunca o homem deve escolher a roupa que sua companheira deve vestir. Essa questão relaciona-se à violência de gênero, considerando que, a partir desses fatores, algumas informações precisam ainda ser desmistificadas, como quando "[...] o próprio gênero acaba por se revelar uma camisa-de-força: o homem deve agredir, porque o macho deve dominar a qualquer custo; e a mulher deve suportar agressões de toda ordem, porque seu destino assim o determina" (Saffioti, 2004, p. 85).

Após percorrer a trilha, 24 alunos responderam à pergunta três com nunca, não concordando que a cultura de agressão é pelo fato de o homem ser mais forte e melhor que a mulher, 11 alunos, no entanto, não souberam responder (11). "A violência de gênero, especialmente em suas modalidades doméstica e familiar, ignora fronteiras de classes sociais, de grau, de industrialização, de renda per capita, de distintos tipos de cultura (ocidental x oriental) etc." (Saffioti, 2004, p. 83) e, ainda, a "violência de gênero, inclusive em suas modalidades familiar e doméstica, não ocorre aleatoriamente, mas deriva de uma organização social de gênero, que privilegia o masculino" (Saffioti, 2004, p. 85). Isso não está relacionado ao condicionamento físico ou à força que o homem expressa, mas a questões como dependência financeira e emocional, "como a maior parte da violência de gênero tem lugar em relações afetivas – família extensa e unidade doméstica – acredita-se ser útil o conceito de codependência" (Saffioti, 2004, p. 88).

5 Conclusão

A partir deste estudo e das análises realizadas, evidenciamos a importância de abordar o feminicídio no contexto escolar, baseado em realidades próximas às famílias dos alunos. Assim, foi possível entender que as deficiências e os tabus são existentes, quando a temática é abordada no ambiente escolar, na disciplina

de Ciências, por isso ressaltamos a urgência em debater tal temática em sala de aula. Nesse sentido, a partir de uma ação prática, foram analisadas as respostas dos alunos sobre o feminicídio, esclarecendo informações sobre o tema. Os dados obtidos após os questionários auxiliaram a compreender o conhecimento dos alunos da educação básica de uma escola central sobre o tema.

A categoria 1 verificou o resultado das opiniões dos alunos quando questionados antes da prática da trilha. Constatamos que o número de alunos que já haviam ouvido algo sobre o feminicídio foi expressivo e que muitos ouvem com frequência sobre o tema, evidenciando que o assunto hoje já é conhecido pelos adolescentes, ou seja, esse conhecimento já foi adquirido em casa, na sociedade ou na escola.

Ademais, com frequência os alunos veem alguma notícia em relação à temática, mesmo que seja em dados momentos. Informações sobre essa temática não constam na grade de programação de televisão aberta, mas já estão sendo abordadas e exploradas nas redes sociais e em seriados de canais fechados, universos esses que os adolescentes estão inseridos e dominam. Destacamos o grande número de alunos que discordam que a violência contra a mulher é somente o ato físico, demonstrando, assim, a clareza que os alunos possuem sobre reconhecer que a violência não se dá somente pela agressão física. Notoriamente, os alunos possuem conhecimento da existência de uma lei que protege as mulheres.

Ao longo da trajetória dos alunos na trilha, foi possível observar suas reações e expressões. O local foi planejado para ser um ambiente escuro, abafado e desconfortável, no qual os áudios relataram casos de mulheres que vivenciaram agressões psíquicas, emocionais e físicas. Dessa forma, os alunos tiveram contato direto com o cenário, guiados pela luz de uma lanterna, e observaram a sua frente o varal de camisetas brancas com escritas em vermelho sangue, que continham dizeres de desculpas ditas pelas vítimas, trazendo a culpa para si e não para o agressor. A inserção de um teatro esboçou diferentes tipos de violência, fazendo com que o espectador

estivesse em um ambiente hostil e perturbador, experienciando na pele o que muitas mulheres vivenciam. O modo como os alunos conduziram a atividade demonstrou habilidade e conhecimento sobre o tema, enriquecendo ainda mais a experiência.

A categoria dois enfocou as opiniões dos alunos quando questionados previamente e após a prática da trilha. Sendo assim, previamente os alunos concordam com a importância de abordar essa temática na escola, reforçando a importância de seu desenvolvimento no ambiente escolar. Isso se mescla com a reflexão sobre o emocional da vítima e a importância de abordar essa temática no ambiente escolar, por isso as discussões que permeiam este trabalho retratam de forma positiva a ação de uma intervenção em um ambiente escolar.

Após a trilha, buscamos verificar a manifestação de sentimentos pelos alunos. Quando questionados se o ato de violência causou alegria, um aluno respondeu que sim e um que não sabia responder. Questionamos, assim, se realmente o aluno entendeu a pergunta e sente alegria pela experiência. É importante salientar que a maioria respondeu que nunca tal ato causaria alegria. Alguns alunos, no entanto, não esboçaram nenhuma reação, indiferentes ao processo.

Dentre os dados mais marcantes, destacamos que os alunos defendem que não é certo as mulheres serem vítimas desse tipo de violência, o que, por sua vez, simboliza que todo o processo teve uma reação nas suas reflexões, com uma compreensão melhor de que a mulher é a vítima. Em relação aos sentimentos, um número expressivo de alunos demonstrou não sentir medo ao adentrar a trilha, mesmo com toda a configuração do espaço já descrita para causar desconforto. Um aspecto válido a ressaltar é que a intencionalidade da trilha não é provocar o medo, mas alertar, sentir o que muitas mulheres sentem, como forma de sensibilizar, provocar e alterar o ciclo vicioso da violência.

A categoria três buscou comparar as opiniões dos alunos antes e após a prática da trilha. Sobre o conhecimento da violência

de gênero, ocorreram disparidades entre as respostas, ressaltando que o número de alunos que não conhecem o termo é elevado. Salientando o ponto de vista dos alunos do 9º ano, nessa categoria, alguns alunos desconhecem o tema ou pouco sabem sobre o assunto, evidenciando uma disparidade de informações e que diálogos ainda precisam ser construídos no ambiente escolar.

Sobre as outras questões, destacamos que a maioria dos alunos ressalta que nunca o homem deve escolher a roupa que sua companheira deve vestir. Quando percorrida a trilha, e com suas concepções formadas, os alunos em maioria não concordam que a cultura de agressão é pelo fato de homem ser mais forte e melhor que a mulher. Em relação à mulher não deixar o companheiro na primeira agressão e gostar das violências sofridas, um número expressivo de alunos não concorda com a sentença. A partir desses resultados, concluímos o quanto importante é abordar a temática no ambiente escolar com cenas de teatro, caracterizando diferentes tipos de violência.

Em suma, destacamos a importância do tema no contexto educacional atrelado ao ensino de ciências. No papel de educadora nos espaços escolares, posso proporcionar uma reflexão e sensibilização sobre os crimes contra as mulheres, de modo a tornar a prática pedagógica uma ação voltada à vida de cada aluno dentro e fora do ambiente escolar. Percebemos, ao longo da construção deste estudo, a escassez de pesquisas envolvendo abordagens da temática do feminicídio no âmbito escolar, denotando assim a carência do tema. Desse modo, o tema não se esgota nesta investigação e sugerimos que novas pesquisas sejam realizadas, a fim de propor a abordagem da temática no contexto educativo escolar e de formação inicial e continuada de professores, considerando aspectos sociais e emocionais que podem ser desenvolvidos com os alunos.

Referências

ALMEIDA, D. N. **Violência contra a Mulher** (Lei Fácil Livro 1). Edições Câmara, 2019. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24893/22381>. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. MEC/SECAD; SPM; SPPIR; CLAM; BRISTISH COUNCIL. **Gênero e diversidade na escola:** formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais – Livro de conteúdos. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24893/22381>. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.104, de 9 de março de 2015.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

CELMER, E. G. Violências contra a mulher baseada no gênero, ou a tentativa de nomear o inominável. In: ALMEIDA, Maria da Graça Maya (Org.). **A violência na sociedade contemporânea.** Porto Alegre: Editora Edipucrs. p.73, 2010.

FILIPAK, A.; MIRANDA, T. L. **Política pública de formação de professoras/ es em Gênero, Diversidade Sexual e Relações Etnicorraciais: entre o poder da escola e a escola do poder.** In: I SIMPÓSIO SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS. 2010, Londrina. Anais eletrônicos... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010.

GUIMARÃES, M. C.; PEDROZA, R. L. S. Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 20, 2015.

GOMES, K.S. Violência contra a mulher. ed 19. **Revista Espaço Acadêmico**, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24893/22381>. Acesso em: 02 set. 2023.

LANES. K. G.; LANES. D. V. C.; PESSANO. E. F. C.; FOLMER, V. O Ensino de Ciências e os Temas Transversais. **Contexto&Educação**, Ijuí, v. 29, n. 92, Jan./Abr., p. 21-51, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

NEVES, E. V. N. *et al.* A. Gênero e diversidade: derrubando barreiras socioculturais na formação de professoras/es. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 9. 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: UFSC, 2010.

RIOS, A. M.F. M; MAGALHÃES, P. V. S; TELLES, L.E. B. **Revista Debates in Psychiatry**, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25118/2236-918X-9-2-4>. Acesso em 02 set. 2023.

SAFFIOTTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SALES, A. A. R. O combate à violência contra a mulher como novo conteúdo curricular obrigatório da educação básica, **Revista Ponte**, v. 1, n. 7, dez. 2021.n.p. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/comb-viol%C3%AA-cont-mul-com-nov-conte-curric-obrigat-educo-b%C3%A1s>. Acesso em: 01 nov. 2023.

SANTOS W. G. **A gravidez na adolescência: uma proposta de intervenção**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Atenção Básica em Saúde da Família, UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/4339.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SILVEIRA, V. T. In: PARANÁ - **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual**. Secretaria de Estado da Educação

do Paraná – Versão preliminar. 2010.

SSP- SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Primeiro mês de 2023 registra queda nos feminicídios no Estado.** Disponível em: <https://www.ssp.rs.gov.br/primeiro-mes-de-2023-registra-queda-nos-feminicidios-no-estado#:~:text=Os%2020221%20casos%20registrados%20em,registrados%20em%20janeiro%20de%202022>. Acesso em: 07 out. 2023.

WALBY, S. **Theorizing Patriarchy.** Cambridge, USA, n. 89, 1990. Disponível em: https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/21680/1/1990_Walby_Theorising_Patriarchy_book_Blackwell.pdf Acesso em: 11 nov. 2023.



SECÃO 2

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE O ENSINO DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

TRAJETÓRIA DO CONHECIMENTO: EXPLORANDO CONCEITOS DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DA TRILHA DA PROTEÇÃO

Gabriel Busnello Becker
Milene Carolina Cabral Vieira
Noah Ferreira Guedes Da Luz
Rúbia Emmel

DOI: 10.46550/978-65-5397-277-3.129-145

1 Introdução

Este relato de experiência foi produzido a partir do projeto de extensão sobre corpo, gênero e sexualidade, do Instituto Federal Farroupilha, campus Santa Rosa. Consideramos que as ações de extensão podem possibilitar diálogos e debates sobre essas temáticas nas escolas de Educação Básica. O relato relaciona-se a uma intervenção com ações extensionistas realizadas pelos licenciandos, com estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, através da oficina “Trilha da proteção”.

Na oficina, foi avaliado um jogo de reverberação e naturalização de pensamentos binários, resultando na produção de corpo, gênero e sexualidade hegemônicos. De acordo com Silva (2017, p. 254), o que se forma é: “um conjunto de tecnologias de fazer pensar e fazer viver os corpos dualmente –macho X fêmea, homem X mulher, heterossexual X homossexual”. Essas relações

dicotômicas se tornam relações de poder, estabelecendo hierarquias e posições de poder que não são horizontais e iguais.

A ação é capaz de revelar e desconstruir preconceitos e estereótipos socioculturais relacionados às temáticas de corpo, gênero e sexualidade no contexto escolar de educação básica. Visando permitir diálogos e discussões mais aprofundados sobre este tema, este relato de experiência teve como objetivo compreender as relações entre corpo, gênero e sexualidade de estudantes da educação básica. A presente pesquisa apresenta algumas contribuições do desenvolvimento da oficina, que atuam como facilitadoras do entendimento dos conceitos pelos participantes. O jogo é um importante instrumento e recurso de aquisição de novos conhecimentos para os estudantes.

As instituições de ensino são responsáveis pela formação de identidades, uma vez que seus métodos de ensino envolvem concepções binárias do que seria considerado aceitável na sociedade: o sexo masculino e feminino (Louro, 1997). Consoante à autora, “as práticas adequadas de ensino para crianças e adolescentes, homens e mulheres ajustados/as aos padrões das comunidades, requerem uma atenção especial sobre aqueles que serão seus formadores ou formadoras” (Louro, 1997). Dessa forma, a atenção deve ser direcionada aos educadores por serem os responsáveis pela formação do sujeito, o que, consequentemente, reproduz estereótipos sobre o feminino e o masculino. Assim, essa educação sexualizada é apresentada como uma norma para a formação de sujeitos.

Acreditamos que as temáticas corpo, gênero e sexualidade vem ganhando visibilidade no ambiente escolar, sendo abordadas mais abertamente tanto na escola, quanto fora dela (Colling, 2015). Neste estudo, são explorados os conceitos de gênero, corpo, machismo, feminismo, direito das mulheres e violência sexual. Desse modo, foi desenvolvida a oficina, com um jogo em que as cartas revelavam algumas curiosidades, situações já ouvidas ou vividas, que trazem perguntas em que o aluno possa refletir e debater com os colegas.

Como apontam os estudos de Inoue e Ristum (2008), a escola deve ter comprometimento com a garantia dos direitos da criança e do adolescente e a adesão da escola fortalece a militância em favor desses direitos. A atuação do educador tanto na identificação quanto na denúncia da violência sexual é fundamental, principalmente quando se trata de crianças e adolescentes, tendo em vista que o mesmo professor permanece várias horas do dia em convívio com os estudantes.

Com o propósito de possibilitar diálogos e debates mais abertamente sobre esse tema, as ações tiveram como objetivo possibilitar a compreensão sobre as relações entre corpo, gênero e sexualidade de estudantes no âmbito da educação básica. Para isso, neste estudo, são apresentadas algumas contribuições do desenvolvimento da oficina, que funcionam como facilitadoras do entendimento dos conceitos pelos participantes, sendo o jogo um importante instrumento e recurso de aquisição de novos conhecimentos para os estudantes na fase da adolescência.

Sendo assim, acreditamos que a formação inicial de professores contribui para formação de professores mais reflexivos, a partir dos pressupostos de Alarcão (2010), acreditando no diálogo, nas observações, na ação e reflexão sobre as atividades desenvolvidas, como sendo um caminho possível para uma investigação-ação.

2 Metodologia

O estudo se insere na área de Educação em Ciências, pautando-se em uma abordagem qualitativa e caracterizando-se pelos pressupostos de uma investigação-ação crítica e emancipatória (Carr; Kemmis, 1988). O trabalho tem como fonte empírica as escritas narrativas de licenciandos participantes do projeto de extensão: “Trilha da proteção”. Os encontros realizados ocorreram em duas escolas públicas da rede estadual de Educação Básica, em um município da região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

O jogo da Trilha da Proteção foi desenvolvido a partir de um jogo já existente adaptado aos estudos de Meyer (2003), em que os licenciandos elaboraram e adaptaram as escritas das cartas para o desenvolvimento da oficina. Cada carta criada trouxe um tema para a abordagem, possibilitando uma exploração dinâmica e os alunos interagiram de modo que o assunto não fosse tratado de maneira constrangedora (Campos; Bortoloto; Felício, 2003).

Os participantes da oficina de extensão foram 64 estudantes. Na oficina, participam os estudantes, os professores em formação inicial, os professores de educação básica e os professores formadores, seguindo o princípio da tríade formativa de Zanon (2003). A fim de garantir a autoria e, ao mesmo tempo, o sigilo, as licenciandas foram nominadas para a análise e a escrita narrativa como licencianda 1, licencianda 2 e licencianda 3. Suas escritas narrativas foram colocadas em destaque tipográfico itálico, entre aspas. A partir das escritas narrativas, utilizamos a análise da sistematização de experiências (Holliday, 2006).

A análise sistemática é a interpretação crítica das experiências em que, a partir da reflexão e ordenamento, comprehende-se o sentido das experiências, produzindo um novo conhecimento. Isso ocorre, pois, a partir da sistematização, pode-se abstrair o conhecimento do processo vivido e refletir sobre cada caso particular, organizando percepções dispersas e conhecimento desordenados, dando sentido para a prática desenvolvida, além de fazer com que a nova transcendia (Holliday, 2006).

Ao término das oficinas, eram realizados encontros de formação com as licenciandas a fim de realizar as escritas narrativas com a sistematização das experiências (Bremm; GÜLlich, 2020). Os resultados desta investigação emergiram da análise de escritas narrativas das licenciandas durante a participação na oficina. Foram desenvolvidos momentos de sistematização de experiências em que se discutiram relatos de experiências produzidos pelos participantes.

3 Contexto e detalhamento do jogo de trilha

Segundo a pesquisa de Campos, Bortoloto e Felício (2003), o professor pode se valer de recursos, como jogos didáticos, pois, além de despertar o interesse do aluno, esse tipo de atividade, muitas vezes preenche lacunas deixadas pelos processos de ensino e de aprendizagem, fazendo com que os alunos socializem e sejam protagonistas na construção de seu próprio conhecimento.

O jogo foi confeccionado com base nos estudos de Meyer (2003), envolvendo a temática da violência sexual, considerando não haver como abordar esse tema descolado de temas como gênero, machismo, feminismo e violência de gênero. A estratégia foi desenvolvida para ser utilizada com adolescentes, tendo em vista que eles possivelmente já tenham sido iniciados em discussões sobre sexualidade e gênero no âmbito escolar.

A trilha da proteção foi organizada nas cores vermelha, amarela e verde, fazendo analogia com o semáforo de trânsito, conforme a Figura 1. Cada carta tem uma função de acordo com a cor. As verdes trouxeram perguntas mais “leves”, após a resposta o aluno deverá avançar o número de casas que cada carta irá representar. As amarelas são fatos verdadeiros ou falsos e também pequenos textos para reflexão. Com elas os alunos poderão avançar, regredir ou perder a vez de jogar. As cartas as vermelhas são perguntas mais “sérias”, em que o aluno, mesmo com a resposta correta, deverá regredir um determinado número de casas, conforme a Figura 2.

O intuito das cartas é fazer com que os alunos reflitam sobre o assunto e que possam ter percepções de mundo a partir delas, evidenciando preocupações e opiniões referentes ao assunto. A partir das reflexões, os alunos podem pensar em situações já vivenciadas e que favoreçam a percepção desses casos na vida real.

Figura 1 - Explicação de como jogar

Como vamos jogar?

Siga as regras e aprenda

START

Fonte: Autores (2024).

Em relação ao modo de jogar, percebemos que, durante a intervenção, os estudantes ficaram atentos à explicação das regras e demonstraram facilidade de entendimento das regras do jogo. Em relação à Trilha da Proteção, a Figura 2 apresenta o modelo de trilha utilizado, com imagens coloridas e representativas.

Figura 2 - Tabuleiro da trilha da proteção



Fonte: Autores (2024).

Na Figura 2, é possível visualizar a imagem da trilha utilizada na oficina, que continha 50 casas, intercalando as três cores representativas do jogo: verde, amarelo e vermelho. Percebemos que, ao adentrar a sala com a caixa das cartas e materiais utilizados no jogo e com as trilhas, os estudantes, logo que nos apresentamos e explicamos que haveria um jogo, demonstraram muita empolgação, alguns até bateram palmas ou expressaram sorrisos no rosto, alguns conversavam entre os colegas: “Obá! Uma atividade diferente!”.

4 Análise e discussão da ação de extensão

A partir das escritas narrativas, foi possível elaborar a análise e discussão da ação de extensão. Segundo Porlán e Martín (2001), no desenvolvimento de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, é importante que haja, após as intervenções, a construção da escrita narrativa/reflexiva. Com isso, o movimento de escrita pode auxiliar os professores em formação inicial, pois, ao fazer as escritas narrativas, analisam e relatam suas dificuldades sobre a ação docente, tornando-as ferramentas de reflexão, pesquisa e ação.

Com a finalidade de refletir sobre a oficina, realizamos escritas narrativas, resgatando nossas memórias das ações de extensão. Conforme Reis (2008), acreditamos que a escrita narrativa nos permite refletir e analisar nossa formação docente em relação a saberes, melhorando nossas ações para suprir eventuais lacunas, a partir da definição de novas metas. Os momentos mais significativos foram os que promoveram uma forte interação entre alunos e licenciandos, que, por sua vez, desafiam os alunos a desenvolverem suas próprias reflexões e compartilhá-las com a turma.

Nesse sentido, as escritas narrativas revelam o seguinte:

Inicialmente ocorreu uma breve apresentação por meio de slides para enfatizá-los ao que será desenvolvido no projeto, com os seguintes temas: gênero, corpo e sexualidade. Ao começar o jogo, os estudantes se depararam com três tipos de cartas verdes, amarelas e vermelhas fazendo analogia ao semáforo de trânsito.

As quais trazem situações do nosso cotidiano, onde os estudantes mostraram-se em grande maioria participativos e interagiram conosco, trazendo temas que de alguma forma encaixam-se nas questões trazidas pelas cartas em que liam, contando situações em que presenciaram ou até mesmo ouviram falar. As cartas que abordavam temáticas de sexualidade e LGBTfobia eram as mais repercutidas entre os estudantes onde entre eles mesmos esclarecem as dúvidas que tiveram (Escrita Narrativa, Licencianda 1).

Identificamos, nas escritas narrativas, que cada participante teve uma experiência subjetiva, mesmo sendo a mesma ação. Ficamos surpresos com as participações dos alunos perante as ações desenvolvidas no projeto, trazendo seus conhecimentos prévios e fazendo perguntas sobre suas dúvidas.

O jogo auxiliou na compreensão e no desenvolvimento da atividade com as turmas de 6º a 9º ano, pois, inicialmente, os alunos estavam um pouco tímidos. Após as interações com o jogo, houve maior participação, trazendo relatos do cotidiano e apresentando questões e dúvidas:

O jogo da trilha me fez perceber a importância do diálogo desses temas, por serem considerados por muitos “tabus” ou até mesmo por preconceito acabam por ser evitados no ambiente escolar. Ao abordarmos sobre as violências, sejam elas de gênero, ou até mesmo sexuais, observamos que apesar de terem vergonha de falar sobre o assunto, os estudantes mostravam-se interessados em socializar entre eles e em alguns casos os licenciados complementam com conceitos (Escrita Narrativa, Licenciando 1).

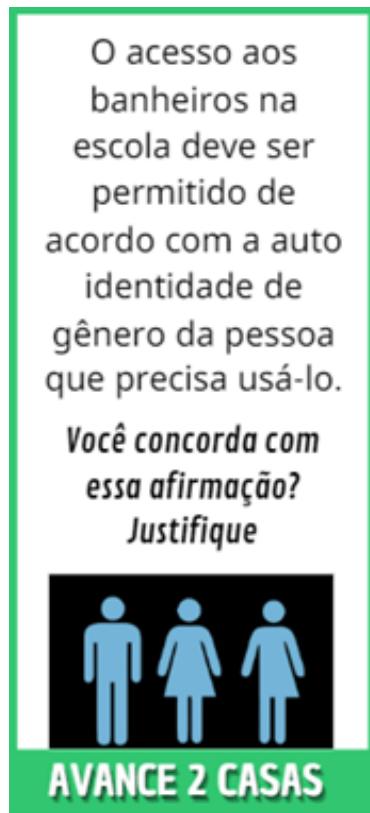
Diante do conteúdo passado, os estudantes já possuíam um pequeno conhecimento sobre, foram participativos e interagiram, com o decorrer da aula afirmações e questionamentos foram surgindo, como “já ouvi falar da lei maria da penha”, “posso denunciar ligando para qualquer número do disque-denúncia? (Escrita Narrativa, Licenciando 2).

Para mim a experiência foi extremamente positiva, os alunos foram receptivos e curiosos, participando a aula inteira, sempre interagindo conosco e trazendo assuntos à tona, tirando dúvidas e contando fatos que sabiam, para confirmar se era verídico ou não. O jogo foi um pouco demorado, pois eles discutiam bastante entre si para melhor resposta (Escrita Narrativa, Licenciando 3).

Percebemos, nas narrativas, a ênfase na temática da violência sexual, que também esteve presente nas cartas do jogo, se mostrando extremamente necessário o estudo desse conceito marginalizado na sociedade (Silva, 2004). As escritas narrativas demonstram que os alunos apresentaram facilidade em relatar situações recentes e de seu cotidiano, trazendo vivências que englobam o tema do jogo, facilitando o entendimento e o diálogo entre os alunos e os licenciandos.

A Figura 3 apresenta uma carta verde sobre o tema da autoidentidade de gênero e acesso aos banheiros.

Figura 3 - Carta Verde

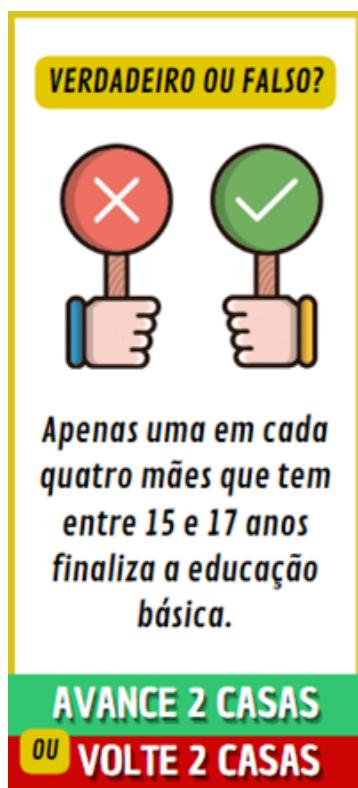


Fonte: Autores (2024).

Na Figura 3, é apresentada uma carta que possibilitou o diálogo de que, no contexto escolar, é fundamental garantir o acesso ao banheiro de forma que se respeite e assegure o bem-estar e a dignidade de cada indivíduo, sem discriminação com base na orientação sexual, origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de preconceito (Butler, 1990). O acesso deve ser um direito assegurado, promovendo um ambiente inclusivo e seguro para todos os estudantes.

Além das cartas verdes, o jogo apresenta cartas amarelas, que abordam curiosidades, momentos de reflexão e verdadeiro ou falso, como exposto na Figura 4.

Figura 4 - Carta Amarela



Fonte: Autores (2024).

A partir da carta da Figura 4, foi possível dialogar sobre gravidez na adolescência, o que representa um desafio significativo e impacta diversos aspectos da vida das jovens mães, incluindo sua educação básica. Como evidenciado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas uma em cada quatro mães entre 15 e 17 anos completa a educação básica, pois a responsabilidade da maternidade muitas vezes interfere diretamente nos estudos. Consoante a isso, quando a gravidez ocorre em idade precoce, tende a dificultar o desenvolvimento da adolescente como pessoa provida de opções diante da vida, além do fato de que ela, muitas vezes, abandona os estudos para procurar algum trabalho remunerado, por necessidade de custear os encargos financeiros advindos da maternidade (Oneti, 2019).

Ainda, por meio dessa carta, foi possível enfatizar que a necessidade de cuidar dos filhos pode limitar o tempo disponível para frequentar as aulas e realizar tarefas escolares. Esses desafios não apenas comprometem a presença escolar, mas também podem resultar em um desempenho acadêmico inferior, impactando o ambiente escolar das adolescentes mães de maneira significativa. Portanto, políticas educacionais sensíveis às necessidades desses jovens são essenciais para garantir que tenham oportunidade de completar sua educação e alcançar seu potencial máximo.

Ao discutir o tema gravidez na adolescência, foi importante abordar a maternidade e a paternidade na adolescência. Desse modo, a partir do diálogo com os alunos, retratamos que a gravidez tem um período de início e fim, mas envolve questões psicológicas do ser mãe e do ser pai, que são permanentes. A gravidez compreende questões para além do corpo em seus aspectos biológicos, uma vez que abrange questões sociais do planejamento familiar e questões psicológicas (Souza; Coan, 2013).

Por último, as cartas vermelhas tratam de temas polêmicos, conforme a Figura 5.

Figura 5 - Carta vermelha



Fonte: Autores, 2024.

Por meio dessa carta, foi possível enfatizar que os crimes de ódio representam uma manifestação extrema de intolerância e preconceito, dirigidos contra indivíduos ou grupos com base em características como raça, etnia, religião, orientação sexual ou deficiência (Lafer, 1988). Embora a liberdade de expressão seja

um pilar fundamental das sociedades democráticas, ela não pode ser utilizada como uma licença para disseminar ódio e incitar à violência.

A partir dessa ideia, foram desenvolvidas leis para criminalizar e punir condutas que promovam o discurso de ódio, reconhecendo que a proteção dos direitos individuais e a promoção da igualdade são essenciais para uma convivência pacífica e respeitosa. Contudo, o desafio permanece na definição clara e na aplicação consistente dessas leis, garantindo ao mesmo tempo que a liberdade de expressão seja protegida, desde que não infrinja os direitos e a dignidade dos outros.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013), a escola deve garantir os direitos da criança e do adolescente como uma pessoa humana, assegurando a proteção dos estudantes contra qualquer forma de violência, seja ela física ou verbal, tanto no ambiente escolar quanto na experiência familiar do jovem e a adesão da escola fortalece a militância em favor desses direitos. Os profissionais da educação têm a incumbência de identificar e denunciar casos de práticas dos adultos que desrespeitem a integridade das crianças e dos adolescentes, considerando que o professor permanece várias horas do dia em convívio com os alunos.

Dificilmente encontram-se educadores com capacitação acerca do abuso sexual infantil. Essa discussão começa a ganhar espaço, timidamente, nos espaços escolares e salas de aula. Planejar, realizar e avaliar um programa com estratégias apontadas pelos estudos feitos anteriormente pode ser um caminho viável para verificar a eficácia da capacitação de professores e do aprendizado das crianças para evitar a ocorrência de um abuso sexual.

Ao analisar e compartilhar as experiências subjetivas, pudemos observar que mesmo realizando as atividades em conjunto, cada um de nós tem uma perspectiva diferente sobre o uso dos jogos. Compreendemos também que a prática e o planejamento são fundamentais para a ação e a formação docente. Em nossa

formação inicial, temos clareza disso, pois não há uma aula sem antes um bom planejamento.

5 Considerações finais

Dessa forma, ao finalizar o projeto de extensão, percebemos a importância de atividades interativas, que auxiliam o aluno no processo de aprendizagem, facilitando a construção do conhecimento. Evidenciamos a relevância de atividades e projetos como esse serem feitos e levados às escolas, principalmente após a pandemia global, situação que muitas crianças e adolescentes não tiveram acesso aos estudos escolares.

Esse projeto de extensão nos proporcionou uma visão diferente em relação à docência, no sentido de auxiliar na construção de nossa formação acadêmica, uma vez que trouxe novas experiências para a formação inicial, que, talvez sem participar de projetos de extensão com esse enfoque, não teríamos vivenciado.

Sendo assim, as temáticas abordadas no jogo foram mediadas pelos licenciandos, que trouxeram conhecimentos para os alunos de modo mais interativo, focando no diálogo e na interação. Notamos, assim, como a percepção dos alunos acerca da oficina de extensão mudou desde o início das intervenções até o final delas e desse modo nosso objetivo foi concluído, pois os alunos expressaram entendimento após término de todas as atividades.

Considerando o jogo de trilha, os alunos demonstravam estar introspectivos por terem que realizar essa atividade e a temática ainda ser um tabu na sociedade atualmente. Porém, conforme os licenciados estavam auxiliando no processo da trilha, eles foram se abrindo ao diálogo e respondendo às cartinhas como conseguiam, fazendo perguntas e contando fatos ou situações de seu cotidiano.

Dessa forma mostramos a importância dessa temática no contexto das escolas, pois os alunos foram capazes de esclarecer dúvidas, expressando suas ideias e ampliando suas compreensões sobre a temática, considerando que ela nem sempre é dialogada em

escolas. Apesar de demonstrar sua importância para conscientização da população em geral, também notamos, com o desenvolvimento da oficina de extensão, o quanto trabalhos em grupo com socialização entre aluno-aluno e professor-aluno são uma boa forma de dialogar e construir conhecimentos.

Reconhecemos a necessidade de haver mais estudos relacionados a corpo, gênero e sexualidade na educação e, na oficina de extensão, o jogo foi uma maneira diferente de partilhar conhecimentos. A experiência possibilitou aos professores e licenciandos perceber que sua ação foi e ainda é igualmente divertida e conscientizadora, não se restringindo apenas ao jogo. A partir da experiência já ouvida ou vivida pelos alunos, o fazer das ações de extensão na escola tem possibilidade de novas aprendizagens sobre os conceitos abordados.

Referências

ALARÇÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília, 2013.

BUTLER, JUDITH. **Problemas de Gênero:** Feminismo e Subversão da Identidade. Tradução de Renato Aguiar. Civilização Brasileira, 2003.

BREMM, D.; GÜLLICH, R. I. C. O papel da sistematização da experiência na formação de professores de Ciências e Biologia. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 41, p. 319-342, 2020.

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELÍCIO, A. K. C. (org.). A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Caderno dos núcleos de Ensino.** Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista. São Paulo, p. 35-48, 2003. Disponível em: <http://bit.ly/2qSOP0H>. Acesso em: 27 abr. 2024.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado.** Barcelona, Espanha: Martinez Roca, 1988.

COLLING, A. M. Inquietações sobre educação e gênero. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 33-48, jan./jun. 2015.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências.** 2. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dado estatístico sobre a educação de mães entre 15 e 17 anos.** Disponível em: [<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39131-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>].

INOUE, M., & RISTUM, M. (2008). A escola e a garantia dos direitos da criança e do adolescente: o papel do educador na identificação e denúncia da violência sexual. **Revista de Educação e Sociedade**, 29(102), 679-696.

LABRONICI, L. M.; FEGADOLI, D.; CORREA, M. E. C. Significado da violência sexual na manifestação da corporeidade: um estudo fenomenológico. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo. v. 44, n. 2, p. 401-406, 2010.

LAFER, CELSO. **A reconstrução dos direitos humanos:** um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEYER, F. **Análise do jogo trilha da proteção:** como auxiliar na diminuição da vulnerabilidade para a violência sexual infantil. 2017. 117 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

ONETI, C. F. **Ensino de Ciências no fundamental II (8º ano):**

Análise no livro didático de gravidez na adolescência. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019. p. 75.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor:** un recurso para investigación em el aula. Díada: Sevilla, 2001.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances:** Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Outras experimentações de corpos, gênero e sexualidades em Ciências e Biologia. In: NORONHA, Claudianny Amorim; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de (Orgs.). **Escola, ensino e linguagens:** propostas e reflexões. Natal: EDUFRN, 2017. p. 251-271.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, S. L. de; COAN, C. M. Abordagem da sexualidade humana em livros didáticos de Biologia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 3., Maringá, 2013. **Anais...** Maringá: UEM, 2013.

ZANON, L. B. **Interações de licenciandos, formadores e professores na elaboração conceitual de prática docente:** módulos triádicos na licenciatura de Química. Orientadora: Roseli Pacheco Schnetzler. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

Capítulo 7

ARCO-ÍRIS DE IDENTIDADES: UM ESTUDO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

Marcieli Luísa Zimmer

Gustavo Felipe Bastian

Rúbia Emmel

DOI: 10.46550/978-65-5397-277-3.147-159

1 Introdução

Em um mundo de cores e formas, onde cada tonalidade possui seu próprio nome e brilho, a diversidade é a regra, não a exceção. Se aceitamos e celebramos a riqueza das cores, por que deveríamos esperar que todos os humanos fossem iguais? Cada pessoa é uma combinação única de experiências e identidades e o mundo só se torna mais belo quando abraçamos essas diferenças com respeito e compreensão. A imagem do arco-íris representa a diversidade de gêneros e orientações sexuais. Cada cor simboliza um indivíduo único, contribuindo para a beleza do todo. Isso nos lembra que a verdadeira força está na aceitação e celebração das diferenças.

Com essa reflexão, percebemos que as relações de gênero e a sexualidade são temáticas fundamentais na formação inicial de professores, especialmente no contexto educacional contemporâneo. Estereótipos de gênero e preconceitos relacionados à sexualidade ainda são prevalentes na sociedade em geral, influenciando a forma como indivíduos percebem e interagem uns com os outros. Este capítulo faz parte de uma pesquisa mais ampla realizada no

Curso Normal de Nível Médio com o objetivo de compreender e desconstruir estereótipos de gênero entre os estudantes, promovendo uma formação mais crítica e reflexiva (Zimmer *et al.*, 2021, 2022).

Para compreender a temática de forma ampla, é importante conhecer os conceitos de preconceito, sexualidade, gênero e estereótipo de gênero. Autores como Pierre Bourdieu (1990) enfatizam que os preconceitos são reproduzidos e perpetuados por meio de práticas culturais e sociais, muitas vezes inconscientemente. Essas práticas incluem a linguagem, a educação, a religião e outros sistemas que ajudam a moldar as percepções individuais e coletivas. A desconstrução de estereótipos de gênero e preconceitos é importante para criar um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Estudos como os de Louro (2004) e Scott (1999) destacam a importância de uma abordagem crítica na educação que desafie as normas tradicionais de gênero e promova a diversidade e a igualdade. Nesse sentido, Michel Foucault (1988) argumenta que a sexualidade é moldada por discursos sociais e práticas culturais que definem o que é considerado normal ou desviante. Esses discursos influenciam profundamente as percepções e atitudes em relação ao gênero e à sexualidade. É através da educação crítica e reflexiva que podemos começar a questionar e transformar as estruturas sociais que sustentam os preconceitos e estereótipos. Portanto, este capítulo pretende explorar como a formação inicial de professores pode ser um espaço de resistência e transformação, promovendo uma reflexão crítica sobre essa temática.

2 Metodologia

A pesquisa seguiu uma abordagem quanti-qualitativa (Souza; Kerbauy, 2017), utilizando os pressupostos da pesquisação (Franco, 2005). Foi realizada uma intervenção com 27 estudantes do Curso Normal de Nível Médio em uma escola da rede pública estadual na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa seguiu os preceitos éticos e de direitos estabelecidos pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de

Saúde (Brasil, 2016), que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos. Todos os participantes concordaram em participar de forma livre e esclarecida. Eles foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, tendo o direito de participar ou não garantido, além da preservação do sigilo e anonimato.

Para assegurar a confidencialidade e ao mesmo tempo identificar os participantes, os estudantes foram designados como “E1” a “E27”. A coleta de dados ocorreu através de questionários aplicados antes de uma intervenção educativa, que incluiu explicações, problematizações e discussões sobre gênero e sexualidade. Após as explicações, foi realizada uma roda de conversa para esclarecer dúvidas e compartilhar situações e experiências pessoais. Essa atividade foi extremamente impactante para todos os envolvidos, promovendo uma reflexão profunda sobre o tema.

Os dados foram analisados tematicamente, categorizando as respostas dos estudantes em concepções de sexualidade e gênero, destacando a importância do estudo das temáticas e participação em atividades relacionadas ao tema. Segundo Foucault (1988), é essencial considerar como os discursos sobre a sexualidade são construídos e disseminados nas instituições, influenciando práticas e concepções dos indivíduos, pois as relações de poder e saber se entrelaçam, moldando o entendimento sobre gênero e sexualidade.

3 Resultado e discussões

Os resultados mostraram que a maioria dos estudantes inicialmente confundiu gênero com sexo biológico, associando gênero a uma escolha pessoal ou orientação sexual. Após a intervenção, muitos estudantes ajustaram suas concepções, compreendendo gênero como uma construção social e cultural (Zimmer *et al.*, 2021, 2022). Foucault (1988, 1984) destaca que os discursos sobre a sexualidade não apenas reprimem, mas também produzem formas de saber e poder que regulam a conduta dos indivíduos.

Dessa forma, é essencial entender que a sexualidade não deve ser vista apenas como uma força rebelde e indomável, mas como

um ponto de passagem denso pelas relações de poder. Foucault (1988) afirma que

[...] não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranho por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la repentinamente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população. Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio a estratégias mais variadas (p. 97).

Essa visão destaca que a educação sobre sexualidade precisa ser crítica e reflexiva, desafiar normas tradicionais e promover uma compreensão inclusiva. Nesse contexto, a sexualidade ultrapassa a simples orientação sexual, como muitos estudantes acreditavam anteriormente, ela envolve sentir e expressar em todas as suas formas, incluindo os prazeres humanos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998, p. 7) propõem que a sexualidade engloba “fatores biológicos, culturais, sociais e de prazer”.

Tabela 1 - Concepção de sexualidade

O que é sexualidade?	Estudantes	Total
Se sentir como mulher ou homem.	E1, E9, E23.	03
Forma como se manifesta.	E2.	01
O que a pessoa é, como se identifica.	E4, E19, E24.	03
Sentir e expressar.	E5, E18.	02
Orientação sexual.	E7, E8, E10, E11, E15, E16, E21, E25, E26.	09
Algo que acontece desde cedo.	E22.	01
Desenvolvimento do corpo.	E27.	01
Não soube responder.	E6, E12, E13, E14, E17, E20.	06

Fonte: Autores da pesquisa (2024).

Os dados da Tabela 1 mostram que os estudantes possuem diversas concepções sobre sexualidade, com uma maioria associando-a à orientação sexual. Isso indica uma compreensão limitada e simplificada do conceito, que muitas vezes é reduzida a questões de orientação e identidade. A falta de uma definição mais abrangente, como sentir e expressar, demonstra a necessidade de uma educação mais aprofundada e inclusiva sobre sexualidade. A educação sexual, recomendada pela UNESCO (2018), pode ajudar a esclarecer esses conceitos, promovendo uma compreensão mais precisa da sexualidade como uma combinação de fatores biológicos, culturais, sociais e de prazer.

Tabela 2 - Concepção de gênero.

O que é gênero?	Estudantes	Total
Identidade.	E1, E3, E5, E8, E11, E16, E19, E21, E25.	09
Diferença de sexo	E2, E4, E6, E7, E12, E13, E14, E15, E19, E23, E24, E26, E27.	13
Orientação sexual	E5, E10.	02
Escolha/opção	E2, E8, E21, E25.	04
Não soube responder	E9, E17, E20, E22.	04

Fonte: Autores da pesquisa (2024).

Os resultados da Tabela 2 revelam que muitos estudantes ainda confundem gênero com diferença de sexo ou orientação sexual. Uma parcela significativa também não soube responder corretamente sobre o que é gênero. Isso reforça a ideia de que os conceitos de gênero e sexualidade não são claramente compreendidos. A confusão entre gênero e sexo biológico mostra a necessidade de desconstruir essas concepções através de uma abordagem educativa que destaca o gênero como uma construção social, conforme apontado por Goellner (2010). A inclusão de críticas sobre gênero na escola é essencial para promover a defesa e desconstruir estereótipos enraizados.

Embora frequentemente confundidos, sexualidade e gênero são conceitos distintos, ainda inter-relacionados. A sexualidade refere-se às experiências individuais de sentir e expressar o prazer, enquanto o gênero é uma construção social que diferencia homens e mulheres. Após a intervenção, esses conceitos ficaram mais claros para os estudantes. Segundo Goellner (2010), o gênero é uma condição social que diferencia homens e mulheres através de processos culturais e sociais, não sendo algo natural ou imutável. Na continuação, está a Tabela 3 com as respostas dos estudantes sobre a diferença entre gênero e sexualidade.

Tabela 3 - Diferenças entre gênero e de sexualidade

Existe diferença entre gênero e sexualidade? Explique.	Estudantes	Total
Sim	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E10, E11, E13, E14, E15, E18, E20, E22, E24, E25, E27.	19
Não	E19.	01
Não soube explicar	E2, E3, E5, E7, E8, E10, E13, E18, E21, E22, E24.	11
Gênero: Masculino e feminino. Sexualidade: orientação sexual.	E4, E15, E27.	03
Gênero: Masculino e feminino. Sexualidade: identidade.	E6.	01
Gênero: Identidade. Sexualidade: Por quem se atrai.	E11, E14.	02
Gênero: Escolha. Sexualidade: Expressões.	E25, E27.	02
Não soube responder	E12, E16, E17, E21, E23, E26.	06

Fonte: autores da pesquisa (2024).

A maioria dos estudantes reconheceu a diferença entre gênero e sexualidade, embora muitos tenham inicialmente

confundido os conceitos. Após a intervenção, ficou mais claro para os participantes que gênero se refere às identidades construídas socialmente, enquanto sexualidade envolve a orientação e expressão sexual dos indivíduos. Essa compreensão é crucial para desconstruir os estereótipos e promover uma educação mais inclusiva.

Afinal, o que são estereótipos de gênero? Os estereótipos de gênero foram identificados como generalizações sobre comportamentos e características atribuídas a homens e mulheres. Pereira, Modesto e Matos (2012) explicam que estereótipos são crenças compartilhadas entre grupos sociais, o que evidencia que todos os membros de um grupo têm comportamentos e características semelhantes. Essas crenças são baseadas em suposições sobre o que determina o comportamento das pessoas, muitas vezes usando julgamentos simplificados sobre traços comuns. Exemplos comuns incluíam a cor rosa para meninas e azul para meninos, bem como brincadeiras e papéis sociais específicos para cada gênero. Esses estereótipos muitas vezes resultam em discriminação e violência, reforçando a importância de abordá-los criticamente na educação. Na tabela a seguir, foi realizada a pergunta sobre entendimento do conceito de estereótipo de gênero.

Tabela 4 - Estereótipo de gênero

Você sabe o que é estereótipo de gênero? Explique.	Estudantes	Total
Sim	E5, E18, E19, E21.	04
Não	E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E22, E23, E25, E26, E27.	20
Feminicídio e masculinidade	E5.	01
Não soube responder	E17, E19, E20, E21, E24.	05

Fonte: Autores da pesquisa (2024).

A tabela revela que a maioria dos estudantes não sabe o que é um estereótipo de gênero. Isso pode ser atribuído à falta de discussões e abordagens críticas sobre o tema no ambiente escolar e familiar. Quatro estudantes responderam que sim, mas três deles não souberam explicar o conceito. Talvez os estudantes já tenham percebido os exemplos no dia a dia, porém não sabem explicar porque não conhecem a palavra “estereótipo”. A ausência de uma educação que aborde a diversidade de gênero e os preconceitos associados impede que os jovens desenvolvam uma compreensão profunda e crítica sobre essas questões.

Sem uma orientação adequada, os estudantes tendem a internalizar os estereótipos de gênero perpetuados pela sociedade e pela mídia, sem questionar suas origens ou impactos. Essa falta de conhecimento e reflexão crítica limita a capacidade dos alunos de reconhecer e desestruturar os preconceitos, reforçando assim as desigualdades e discriminações baseadas no gênero.

Figura 1 - Brincando de Boneca



Fonte: Retirada do site <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>.

Essa tirinha ilustra como os estereótipos de gênero são reforçados desde a infância, limitando as experiências e aprendizados das crianças. A ideia de que brincar de boneca é exclusivo para meninas é um exemplo claro de como os papéis de gênero são socialmente construídos e impostos.

Figura 2 - Carrinho é de menino e boneca é de menina.



Fonte: Retirada do site <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>.

Esta figura destaca a segregação de brinquedos por gênero, um reflexo dos estereótipos que ditam quais atividades e interesses são apropriados para meninos e meninas. Esse tipo de segregação pode influenciar negativamente o desenvolvimento das crianças, restringindo suas oportunidades de explorar e desenvolver habilidades de maneira ampla. Na continuação está a Tabela 5, que relata a participação dos estudantes em eventos ou aulas com essa temática.

Tabela 5 - Participação dos estudantes em formações relacionadas ao tema

Já participou de algum grupo de estudos, palestra, oficina, sobre o tema de sexualidade e gênero?	Estudantes	Total
Sim	E5, E6, E13, E22, E25, E26, E27.	07
Não	E1, E2, E4, E7, E8, E9, E10, E12, E14, E16, E18, E19, E20, E21, E23, E24.	16
Não lembra	E3, E15.	02
Sim, no Youtube	E11.	01
Não soube responder	E17.	01

Fonte: Autores da pesquisa (2024).

Podemos perceber que a temática não é debatida na escola, segundo a resposta da maioria dos participantes. A escola é um espaço fundamental para a formação de cidadãos críticos e reflexivos e abordar questões de gênero e sexualidade desde cedo ajuda a desconstruir preconceitos e estereótipos que perpetuam desigualdades e discriminação. Segundo Foucault (1988), os discursos sobre sexualidade são instrumentos poderosos na formação das normas sociais. Desse modo, ao trazer essas discussões para a sala de aula, cria-se um ambiente onde os alunos podem questionar e transformar essas normas.

Figura 3 - Minha família tem suas diferenças



Fonte: retirada no site <https://x.com/QuebrandoOTabu/status/965357012421836802/photo/1>.

A tirinha ilustra uma conversa entre duas crianças discutindo a importância das diferenças e do respeito dentro de suas famílias. Quando uma criança pergunta se a família do outro é grande, a resposta revela uma perspectiva inclusiva e global, enfatizando que todos somos parte de uma grande família humana de mais de sete bilhões de pessoas. A figura aborda de maneira direta questões fundamentais sobre respeito à diversidade e inclusão, que são essenciais no contexto de gênero e sexualidade. Na parte “minha família tem suas diferenças, claro!”, podemos reconhecer a existência de diversidade dentro das famílias, o que pode incluir variações de gênero, orientações sexuais, origens culturais e outras características. A conversa na imagem destaca a importância do diálogo e do respeito, que são fundamentais. Ensinar sobre essas

questões nas escolas pode ajudar a construir uma sociedade mais abrangente e acolhedora.

Foucault (1988) sugere que a transformação das concepções sobre gênero e sexualidade requer uma abordagem crítica que desafie os discursos normativos e promova a diversidade e a inclusão. Ao abordar essas temáticas, os educadores sabem criar um ambiente onde todas as identidades são reconhecidas e respeitadas. Como afirma Freire (1996), a educação deve ser um ato de liberdade que possibilita aos indivíduos reconhecer e respeitar a diversidade, promovendo uma sociedade mais justa e inclusiva.

4 Considerações finais

A pesquisa demonstrou a importância de abordar questões de gênero e sexualidade na formação inicial de professores para essas temáticas serem abordadas na escola. Através de intervenções educativas, é possível desconstruir estereótipos e promover uma compreensão mais ampla e inclusiva das identidades de gênero e orientações sexuais. Nesse sentido, é fundamental que escolas e educadores assumam um papel ativo na promoção de uma educação que valorize a diversidade e o respeito às diferenças.

Além disso, é fundamental reconhecer que a educação sobre gênero e sexualidade não deve ser um evento isolado, mas sim uma parte contínua do currículo escolar. A integração dessas temáticas em diferentes disciplinas pode promover um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo, em que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados. Ainda, a formação de professores deve enfatizar não apenas o conhecimento teórico, mas também práticas pedagógicas que desafiem estereótipos e promovam a igualdade de gênero. Ao capacitar os educadores a abordar essas questões de maneira sensível e informada, podemos avançar significativamente na construção de uma sociedade mais justa. Por fim, que possamos, como o arco-íris, celebrar nossa diversidade e construir um mundo onde todas as cores sejam valorizadas e respeitadas.

Referências

- BOURDIEU, P. **A Distinção: Uma Crítica Social do Julgamento do Gosto**. Harvard University Press, 1990.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1^a a 5^a ano): orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II: O Uso dos Prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FRANCO, M. A. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOELLNER, S. **A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade**. Cadernos de Formação RBCE, março de 2010.
- LOURO, G. L. **Um Corpo Estranho – Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.
- PEREIRA, M. E.; MODESTO, J. G.; MATOS, M. D. "Toward a new definition of stereotypes: empirical test of the model in a first experimental scenario/Em direção a uma nova definição de estereótipos: teste empírico do modelo num primeiro cenário

experimental.” **Psicologia e Saber Social**, vol. 1, n. 2, p. 201-220, dez., 2012.

SCOTT, J. W. **Gênero e a Política da História**. New York: Columbia University Press, 1999.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21–44, 2017. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 13 jul. 2024.

UNESCO. **Orientação técnica internacional sobre educação sexual**: uma abordagem baseada em evidências, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>. Acesso em: 13 jul. 2024.

ZIMMER, M. L.; EMMEL, R.; SPENGLER FISCHER, L. G.; BASTIAN, G. F. Concepções de gênero dos/as estudantes no Curso Normal de Nível Médio. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 557–569, 2021. DOI: 10.15536/reducarmais.5.2021.2289. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2289>. Acesso em: 13 jul. 2024.

ZIMMER, M. L. EMMEL, R.; SPENGLER FISCHER, L. G.; BASTIAN, G. F. Corpo, gênero e sexualidade: investigação no contexto da formação inicial de professores de um curso normal de nível médio. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 58, p. 369-384, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3378>. Acesso em: 13 jul. 2024.

Capítulo 8

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA DE ENSINO II: EDUCAÇÃO, GÊNERO E VIOLENCIA - ANÁLISES DE UMA INTERVENÇÃO NA DISCIPLINA DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Joana Tatiele de Carvalho
Larissa Izabelli Link da Silva
Ana Carolina Favero
Alexandre José Krul
Rúbia Emmel

DOI: 10.46550/978-65-5397-277-3.161-177

1 Introdução

Este estudo foi realizado no componente curricular de Prática enquanto Componente Curricular II (PeCC II), do curso Licenciatura em Ciências Biológicas, no ano de 2019, e tem como temática central o ensino da sexualidade no âmbito escolar. Através dessa disciplina foi desenvolvido um planejamento de uma intervenção em uma escola de educação básica envolvendo as temáticas educação, gênero e violência.

O estudo teve como objetivo geral compreender as concepções de gênero e de violência dos estudantes e buscar identificar a forma como eles relacionam essas temáticas entre si. Os objetivos específicos foram:

- i. promover o pensamento em torno do modo como gênero e violência estão presentes na sociedade

- contemporânea, com o auxílio de um jogo didático que envolva os alunos com o tema;
- ii. identificar como os estudantes reagem diante de temas que são considerados tabus sociais e frente a frases estereotipadas relacionadas a gênero e a violência;
 - iii. analisar os discursos dos estudantes a fim de desconstruir os tabus e os preconceitos sociais nas temáticas em estudo;
 - iv. reconhecer os estereótipos de gênero e de violência reproduzidos nos discursos dos estudantes da educação básica;
 - v. investigar as concepções de gênero e violência à luz de referencial teórico sobre as temáticas.

A intervenção foi realizada por meio de um jogo didático intitulado “Tribunal de Opinião” (adaptado de Rojão *et al.*, 2011), que envolve dinâmica e trabalho em grupo, a fim de buscar descobrir as opiniões dos estudantes a respeito dos temas. Além disso, os estudantes responderam questionários e, posteriormente, foram analisadas suas respostas para compreendermos suas concepções sobre esses conceitos.

O motivo do desenvolvimento da intervenção se deve ao fato de que a violência de gênero, segundo o Atlas da Violência (2019), teve um aumento considerável, principalmente o número de feminicídios no Brasil. Consequentemente, tais dados são publicados nos meios de comunicação, aumentando assim a visibilidade na sociedade, mas esse ainda é um tema pouco abordado nas escolas. O referencial teórico desta pesquisa constitui-se de leituras em livros e artigos que relatam as temáticas de interesse: Kronbauer e Meneghel (2005) – conceitos de gênero e sexualidade; Krug *et al.* (2002) e Casique e Furegato (2006) – ideias de hierarquização, violência contra mulher e submissão das mulheres.

Buscamos compreender as concepções de gênero e de violência dos estudantes e identificar como eles relacionam essas temáticas identificando o pensamento em torno do modo como

tais temáticas estão presentes na sociedade. Com o auxílio do jogo didático, o tema pode ser problematizado e os posicionamentos dos alunos identificados, pois é importante entender como os alunos reconhecem, produzem e reproduzem os discursos estereotipados e como reagem diante de temas tabus sociais relacionados a gênero e violência. Ainda, a investigação sobre as concepções de gênero e violência à luz de referencial teórico e revisão bibliográfica podem contribuir para que possamos, como futuras professoras, promover uma formação que integra o ser humano como biológico e social.

Considerando a relevância das temáticas e dos estudos de gênero na sociedade contemporânea, a misoginia disfarçada e a violência de gênero estão cada vez mais ganhando notoriedade (Silva *et al.*, 2016). A visibilidade e o enfrentamento ocorrem devido à (re)existência de grupos e movimentos feministas, que lutam por políticas públicas, o que pode empoderar mulheres que vivem às margens da sociedade, escondidas e invisíveis.

Dentro dos movimentos feministas em ascensão, o feminismo radical teve como precursora Simone de Beauvoir, que orientou a ação feminista na França a partir de 1950. Segundo Silva (2008), Beauvoir destaca-se por, mesmo sem usar a palavra gênero, ser a primeira feminista a analisar a situação da mulher na perspectiva do conceito de gênero, pois fez críticas ao determinismo biológico. Nesse contexto, o conceito de gênero, “buscaria dar conta de relações socialmente constituídas, que partem da contraposição e do questionamento dos convencionados gêneros feminino e masculino, suas variações e hierarquização social” (Colling; Tedeschi, 2015, p. 305).

Em nossa sociedade patriarcal existe a realidade do machismo nos diferentes ambientes sociais, incluídos a instituição escolar e as relações de trabalho. Especificamente as relações de trabalho estão marcadas pela desigualdade salarial da classe trabalhadora feminina que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem o salário médio correspondente a 79.5% do salário dos homens (Boas, 2019). O machismo também está diretamente relacionado à violência de gênero, que vem crescendo

nos últimos anos, como mostram dados do Atlas da Violência (2019, p. 35) “houve um crescimento dos homicídios femininos no Brasil em 2017, com cerca de 13 assassinatos por dia. Ao todo, 4.936 mulheres foram mortas, o maior número registrado desde 2007”.

Nesse sentido, acreditamos que a escola pode ser espaço de estudos, pesquisas, esclarecimentos sobre os conceitos, intervindo e promovendo o empoderamento entre os estudantes acerca dessas temáticas. Para isso, o currículo escolar pode organizar experiências para produzir formas particulares de ensino nos estudantes, seja relacionado ao conteúdo, seja na formação como cidadão:

O currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (Altmann, 2001, p. 578).

Assim, a escola pode promover diálogos, formações, palestras, oficinas sobre essas temáticas do ponto de vista biológico, social e psicológico. Isso deve ocorrer enfatizando a importância do diálogo sobre gênero e violência e promovendo a reflexão e a desconstrução dos discursos.

2 Metodologia

Este trabalho trata-se de uma investigação em educação de abordagem qualitativa, que teve como tipologias a pesquisa bibliográfica seguida de uma pesquisa de campo. Conforme Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada com as referências teóricas já analisadas e dispostas em livros, artigos e páginas de web sites. Essas referências já analisadas servem para recolher informações e conhecimentos prévios referentes ao assunto. Ainda, de acordo com Gil (2008), um estudo em pesquisa de campo seria aquele que focaliza uma comunidade e procura aprofundar-se nessa realidade. Essa tipologia de pesquisa pode ser realizada por meio de

observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas para captar as explicações e interpretações.

Nesta pesquisa, a intervenção foi realizada em uma turma de estudantes do 1º ano do ensino médio, de uma escola da rede pública estadual de ensino, da região Noroeste, no estado do Rio Grande do Sul, onde já estava ocorrendo o ensino dos temas que foram abordados na prática de ensino. Para a decisão da escolha da escola em que seria realizado o estudo, utilizamos como critério a existência de estudantes provenientes da área urbana e da área rural da cidade. Ademais, consideramos o fato de a escola ser a única com a presença do ensino médio no município, da instituição ser aberta e compreensível para a realização de nossa pesquisa de campo e de haver uma diversidade de culturas e classes socioeconômicas na região.

A população de pesquisa totalizou 25 estudantes, sendo que a amostragem utilizada não foi por conglomerado probabilístico, já que todos da turma em questão participaram da pesquisa. O sigilo e o anonimato foram de direito dos envolvidos, que participaram de forma consentida da pesquisa, tendo o direito a não participarem se assim quisessem. Esclarecemos quaisquer dúvidas referentes ao questionário e ao jogo didático para que assim os estudantes se sentissem mais descontraídos e despreocupados. Consideramos, para realizarmos a pesquisa, a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (12.12.2012), que explicita o respeito e a proteção devida aos seres humanos participantes de pesquisas, que devem ser realizadas com ética e moral. Nominamos os alunos para a análise dos dados de E1 a E25 e as pesquisadoras licenciandas, para a escrita narrativa de análise, como pesquisadora 1, pesquisadora 2 e pesquisadora 3.

A aplicação de um questionário diagnóstico, com questões acerca da temática, foi acompanhada de um jogo intitulado “Tribunal de Opinião” (adaptado de Rojão *et al.*, 2011). Para análise do questionário, foi utilizada a análise temática de conteúdo dos discursos dos estudantes e seguiremos as etapas descritas por Lüdke e André (1986):

Primeira etapa: contexto, pois é importante estudar o contexto em que uma determinada unidade ocorre; Segunda etapa: análise da forma de registro, formas de síntese da comunicação, como o tipo de fonte de informação, os tópicos e/ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências, a natureza do material coletado; Terceira Etapa: culmina na construção de categorias ou tipologias. A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, consequentemente, novos focos de interesse (p. 42).

Constituímos as questões por categorias temáticas definidas a priori na análise de conteúdo, sendo elas: concepções sobre o machismo, violência contra mulher e feminicídio; estereótipos de gênero; conquistas do feminismo; e homofobia e transfobia. Assim, foi possível refletir e visualizar os resultados, analisando à luz do referencial teórico e da literatura da área. Os dados coletados foram tabulados em planilhas no programa Excel para uma maior facilidade de visualização.

3 Resultados e discussões

Inicialmente, para introduzir a temática aos estudantes, foi passado o vídeo “2 minutos para entender - violência doméstica¹”, para uma reflexão inicial antes das seguintes atividades. Após, foi então distribuído um questionário diagnóstico inicial com perguntas fechadas acerca das concepções prévias dos estudantes.

Fundamentada em um jogo didático intitulado “Tribunal de Opinião”, foi desenvolvida com os estudantes a atividade utilizando quatro cartazes em folhas A3 coloridas, com as respectivas expressões “Concordo”, “Discordo”, “Prefiro não opinar (abstenção)” e “Não sei opinar” em quatro locais diferentes dentro da sala de aula, sendo que as duas últimas opções poderiam

1 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jv7FWOmMU70>.

ser utilizadas apenas duas vezes e uma vez, respectivamente, por cada estudante. Exibimos frases e imagens relacionadas a gênero e violência. Em seguida, cada estudante deveria tomar uma posição em relação a cada frase ou imagem e então argumentar o “porquê” da decisão.

Durante o jogo, cada estudante poderia mudar de opinião após ouvir os argumentos expostos pelos colegas. Ao final, após todos terem debatido sobre as questões, pedimos para que os estudantes indicassem aquilo que aprenderam e quais dificuldades sentiram, principalmente após ouvirem ideias contrárias às suas. As frases e imagens distribuídas para os estudantes foram adaptadas do jogo didático intitulado “Tribunal de Opinião” (Rojão *et al.*, 2011).

Para a intervenção, consideramos que, segundo Kishimoto (*apud* Rau, 2011, p. 51) “as brincadeiras tradicionais, são elementos que perpetuam a manifestação livre e espontânea da cultura popular e têm por objeto estimular diferentes formas de relações sociais e o prazer de brincar”. Assim, o jogo realizado com os estudantes propõe um ambiente de descontração ao mesmo tempo em que traz uma temática que envolve violência e gênero, podendo propiciar uma maior interação entre os participantes por fazê-los refletir. Ainda, “a brincadeira educativa aborda a integração das áreas de desenvolvimento e aprendizagem, o que se acredita ser importante para o futuro educador saber” (Rau, 2011, p. 51).

Os elementos didáticos presentes nas brincadeiras ou jogos didáticos são fundamentais para estimular o interesse do estudante sobre o tema retratado de forma divertida e adequada para a sua idade, trazendo reflexões sobre o que se deseja instigar. Ao trazer para a sala de aula um modo diferenciado de aprendizado, o estudante irá sentir-se motivado e participará ativamente na estratégia de ensino, se dedicando enquanto interage com o educador e os demais estudantes. Um aprendizado divertido e diferenciado do simples falar e escrever propicia uma maior efetividade no processo, unindo o brincar ao conteúdo ensinado.

O jogo didático realizado potencializa a temática por ter um âmbito educacional do mesmo modo que possui como finalidade a diversão. Trazer a questão de educação, gênero e violência em formas de frases populares, algumas conhecidas por serem preconceituosas, outras por mostrarem a importância da igualdade de gênero, integra o conhecimento adquirido nas aulas de Biologia com o seu cotidiano, fazendo com que os estudantes redefinam sua realidade. Esse aprendizado não ocorre sozinho, o processo é mútuo e envolve pessoas de diversas esferas sociais.

De acordo com Brougère (1998), “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significância social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (p. 20). Essa mutualidade no jogo Tribunal de Opinião (adaptado de Rojão *et al.*, 2011) ocasiona um diálogo sobre os diferentes pensamentos acerca da temática e uma reflexão sobre a diferença de realidades por parte dos estudantes. Desse modo, foi possível observar como os estudantes tendem a acentuar as desigualdades de gênero ou formar estereótipos em relação à orientação sexual, enquanto o jogo possibilita um pensamento mais aberto e igualitário a partir de frases e imagens presentes no cotidiano. A possibilidade de dialogar e de trazer conhecimentos e reflexões, a serem compartilhadas entre os estudantes, potencializam o ensino da temática gênero e violência no contexto das aulas de Biologia do ensino médio.

Os estudantes, que totalizaram 25 sujeitos, receberam um questionário com perguntas fechadas sobre Educação, Gênero e Violência. Sendo, inicialmente, questionados sobre o gênero, identificamos que a maioria dos estudantes são do sexo feminino: com 25 estudantes no 1º ano, 14 são meninas e 11 são meninos. A Tabela 1 apresenta a faixa etária dos estudantes sujeitos da pesquisa, que responderam ao questionário.

Tabela 1 - Faixa etária dos estudantes

Idade	Estudante(s)	T
15	E1, E4, E5, E6, E7, E8, E10, E11, E13, E17, E20.	11
16	E3, E9, E12, E14, E15, E18, E19, E22, E23, E25.	10
17	E2, E16, E21, E24.	4

Fonte: Autores (2024) E: Estudante T: Total.

Sobre a turma do 1º ano do ensino médio, podemos identificar na Tabela 1 que há mais estudantes com a faixa etária de 15 anos. Na turma, há 11 estudantes de 15 anos, 10 estudantes de 16 anos e quatro estudantes de 17 anos, totalizando 25 estudantes. Nos itens seguintes, serão apresentadas as análises das respostas dos estudantes de acordo com categorias definidas a priori: estereótipos de gênero e violência contra a mulher ou feminicídio.

3.1 Estereótipos de gênero

Ao buscar uma definição ou concepção de gênero, podemos conceituar o termo do ponto de vista cultural e social:

‘Gênero’ é um conceito cultural vinculado à forma como a sociedade constrói as diferenças sexuais, atribuindo *status* diferente a homens e mulheres. Refere-se à construção social de sexo, ou seja, a palavra sexo designa apenas a caracterização anátomo-fisiológica das pessoas, enquanto gênero se refere à dimensão social da sexualidade humana (Kronbauer; Meneghel, 2005, p. 696).

A concepção de gênero é socialmente construída e relaciona sexualidade com idealização social, com status baseado em estereótipos e na cultura fortemente depreciativa presente na diferenciação de sexos. Entender o que é gênero e como ele se diferencia do sexo biológico é essencial para a compreensão dos estereótipos, porque “o estereótipo de gênero é, pois, o conjunto de crenças acerca dos atributos pessoais adequados a homens

e mulheres, sejam estas crenças individuais ou partilhadas" (D'amorim, 1997, p. 122).

Essas crenças separam a sociedade em predefinições de gênero que abrangem comportamentos, vestimentas e até profissões. Nesse sentido, o homem tem como regra seguir o estereótipo masculino, enquanto a mulher deve seguir a estipulada feminilidade. Para compreender quais estereótipos são reproduzidos pelos estudantes, foram elaboradas as afirmações listadas na Tabela 2.

Tabela 2 - Estereótipos de gênero

Afirmação	Concordo	T	Discordo	T	Abstenho	T
3. Homem não chora.		0	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25.	25		0
4. Menina brinca de boneca e menino brinca de carrinho	E7, E16, E19.	3	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E17, E18, E20, E21, E22, E23, E24, E25.	22		0
5. As tarefas de casa são responsabilidade da mulher.		0	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25.	25		0

Fonte: Autores (2024). E: Estudante T: Total.

As afirmações três e cinco tiveram unanimidade em discordância, sendo possível considerá-los estereótipos já superados

entre os estudantes. Na quatro, houveram três respostas de concordância enquanto 22 de discordância, podendo assim considerar que a popular afirmação “Menina brinca de boneca e menino brinca de carrinho” é um estereótipo ainda presente na sociedade, apesar de ser minoria.

Esses papéis desiguais são formados por aspectos socioculturais, definindo, desde a infância, a desigualdade dos gêneros, quando os próprios pais fazem distinções no modo como meninos e meninas são educados (Ricotta, 1999). A afirmação que apresenta brinquedos diferentes para cada gênero é exemplo disso.

Devido ao diálogo com os colegas a partir do jogo de intervenção, alguns estudantes mudaram suas opiniões a respeito dos estereótipos que foram apresentados. Isso se deve ao fato de que, segundo Macedo (2005), não se pode restringir a textos didáticos para definir e determinar como os seres humanos interagem no ambiente.

3.2 Violência contra mulher ou feminicídio

Para Casique e Furegato (2006), a violência é um problema social que acompanha a todos desde a antiguidade. Os formatos de violência vêm se alterando com o passar do tempo, entretanto o grau em que ela ocorre segue um padrão observável.

Na atualidade, nascem mais formas de violência que não são precisamente físicas ou que causam um dano corporal, como a violência psicológica e sexual e o abandono ou negligência (Krug *et al.*, 2002). As principais vítimas são aquelas consideradas inferiores pelo restante da sociedade, como as mulheres e os não heterossexuais, aquelas pela objetificação e estes por não aceitarem o seu sexo biológico, desenvolvendo outra identidade/orientação sexual.

Tabela 3 - Violência contra mulher ou Feminicídio

Afirmiação	Concordo	T	Discordo	T	Abstenho	T
15. Mais de 500 mulheres são agredidas a cada hora no Brasil.	E2, E4, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E21.	13	E1, E3, E5, E6, E7, E18, E19, E20, E23, E24, E25.	11	E22.	1
16. Mais de 500 mulheres são agredidas a cada mês no Brasil.	E2, E3, E5, E8, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E20, E21, E23, E25.	15	E4, E7, E9, E10, E12, E19, E22, E24.	8	E1, E11.	2
17. Um “tapinha” não dói;		0	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25.	25		0
18. Maria da Penha Maia Fernandes, que deu o nome à lei de violência doméstica, ficou paraplégica após levar um tiro de espingarda do marido, enquanto dormia, em 29 de maio de 1983.	E1, E2, E3, E5, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15, E19, E20, E23.	14	E7, E16, E21, E22, E24.	5	E4, E6, E11, E17, E18, E25.	6

Afirmiação	Concordo	T	Discordo	T	Abstenho	T
19. Entre os meses de janeiro a novembro de 2018 a mídia brasileira veiculou 32.916 casos de estupro.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E23, E25.	21	E22, E24.	2	E7, E1.	2
20. Cerca de 50% dos estupros são cometidos por companheiros (namorados e maridos) e familiares. E 43% das vítimas têm menos de 14 anos de idade.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E25.	22	E7, E24.	2	E17.	1
21. Xingamentos com uso de humilhação e palavras de baixo calão são uma forma de violência.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25.	24		0	E7.	1
22. Dados apontam que 15.925 mulheres foram assassinadas em situação de violência doméstica desde a sanção da lei.	E2, E3, E5, E6, E8, E9, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E18, E19, E20, E21, E22, E23.	18	E4, E10, E17, E25.	4	E1, E7, E24.	3

Fonte: Autores (2024). E: Estudante T: Total.

Entre as questões 15 e 16, apenas a primeira continha a informação correta, com a proposta de analisar se os estudantes estavam conscientes sobre o grande número de feminicídios no Brasil. Na afirmação 15, a qual continha a informação correta, 11 estudantes discordaram e 13 concordaram. Na afirmação 16, que continha a informação incorreta, 15 estudantes concordaram, o que demonstra que não estão atualizados acerca desses dados alarmantes.

Por outro lado, a maioria dos estudantes estava ciente da veracidade do restante dos dados. Pelo menos 13 concordaram com cada uma das afirmativas, enquanto um pequeno número se absteve e o restante discordou.

Especificamente, a afirmação 18 foi a que obteve o maior número de abstenções, sendo 6 seis no total. Isto pode demonstrar a desinformação por parte dos estudantes a respeito de uma das leis mais importantes de combate à violência doméstica. A partir disso também é possível concluir que há certo receio dos estudantes ao abordar a lei.

4 Conclusão

A partir do desenvolvimento do jogo didático, das respostas dos estudantes ao questionário e da análise apresentada, percebemos as concepções que os estudantes possuem em relação a gênero e violência e como eles relacionam essas temáticas com o conceito biológico e com o seu meio social. Por meio das atividades, foi possível identificar a íntima ligação entre a violência e o gênero, além da forma como a problemática está presente no cotidiano da mulher, a principal vítima desse tipo de violência.

Com os dados obtidos dos questionários, foi possível confirmar a hipótese de que estudantes consideram tabus sociais as temáticas de gênero e violência e também que reproduzem discursos estereotipados. Os diálogos produzidos pelo jogo didático “Tribunal de Opinião” puderam proporcionar uma forma

de aprendizado mais íntegra, que contribuiu para o espaço escolar e social dos estudantes, fazendo-os refletir e observar os estereótipos, tabus e pensamentos preconceituosos presentes na escola, em casa e na rua.

Por fim, o jogo foi uma ótima estratégia para abordar o assunto, pois deixou os alunos livres e confortáveis para expressar sua opinião e aprender dialogando com seus colegas. Buscamos o recurso didático do jogo na intervenção, pois, dessa forma, criamos um local mais prazeroso para o aprendizado, possibilitando a reconstrução de discursos e a ressignificação de conceitos. O ambiente descontraído trazido pelo jogo pode ser um grande estimulante para promover uma aprendizagem mais significativa utilizando os materiais simples e didáticos dispostos.

Considerando os aspectos apresentados, notamos como houve diferenças nas respostas dos questionários entregues antes e após o vídeo, em relação à compreensão de estatísticas de violência e também de estereótipos de gênero. Assim, dialogando e repensando suas respostas, os estudantes mudaram suas opiniões e refletiram mais sobre a questão de gênero dentro da própria sala de aula.

A partir da prática de ensino, foi possível perceber como é indispensável o ensino desse tema aos estudantes, buscando com que eles se identifiquem com a temática gênero e violência. Isso promove uma cultura cidadã de combate ao preconceito e à violência ao passo em que permite o aprendizado dos estudantes na área das Ciências da Natureza.

Referências

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, jul./dez, 2001.

BOAS, B. V. **IBGE**: Salário médio das mulheres corresponde a 79,5% ao dos homens. Valor. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/6150763/ibge-salario-medio->

das-mulheres-corresponde-795-ao-dos-homens. Acesso em: 07 set. 2019.

BROUGÈRE, G. *et al.* **Brincar e suas teorias.** Cengage Learning. 1998.

CASIQUE, L. C.; FUREGATO, A. R. F. Violência contra mulheres: reflexões teóricas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 14, n. 6. p. 950-956, nov/dez 2006.

CERQUEIRA, D. R. C. (*et al.*). **Atlas da Violência 2019.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: jun 2019.

COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. **Dicionário crítico de gênero.** Dourados, Mato Grosso do Sul: Ed. UFGD, 2015

D'AMORIM, M. A. Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. **Temas em psicologia.** Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p. 121-134, dez. 1997. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRONBAUER, J. F. D.; MENEGHEL, S. N. Perfil da violência de gênero perpetrada por companheiro. **Revista Saúde Pública.** 2005. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/rsp/2005.v39n5/695-701>. Acesso em: 28 ago. 2019.

KRUG, E. G. *et al.* (Org.). **Relatório mundial sobre violência e saúde.** Geneva: Organização Mundial da Saúde, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Esse corpo das Ciências é meu? in:

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. F.; AMORIN, A. C. (org.). **Ensino de Biologia:** conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação:** uma atitude pedagógica. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

RICOTTA, L. **Quem grita perde a razão:** a educação começa em casa e a violência também. São Paulo: Annablume, 1999.

ROJÃO, G. *et al.* **Coolkit:** jogos para a não-violência e igualdade de gênero. Corvilhã, 2011.

SILVA, E. G. *et al.* Violência de gênero sob o olhar de mulheres prostitutas. **Revista de Enfermagem UFPE on line.**, Recife, n. 10, v. 1, p. 40-7, jan 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistaenfermagem/article/download>. Acesso em 05 set 2019.

SILVA, E. R. Feminismo Radical: pensamento e movimento. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 1-14, set./dez., 2008.

PRÁTICA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR (PECC) II: ENSINO SOBRE MÉTODOS CONTRACEPTIVOS E GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA NO OITAVO ANO

Ana Julia de Oliveira Lino

Karen Cristina Müller

Alexandre José Krul

Carla Cristiane Costa

Rúbia Emmel

DOI: 10.46550/978-65-5397-277-3.179-195

1 Introdução

Este relato de experiência foi produzido no componente curricular Prática enquanto Componente Curricular II (PeCC II) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa, com o objetivo de refletir sobre a prática de ensino desenvolvida pelos licenciandos. Trata-se de uma intervenção sobre educação sexual realizada por acadêmicos do curso com alunos de uma turma de 8º ano (oitavo ano) do ensino fundamental em uma escola da rede pública de ensino, na região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

Sobre educação sexual, o Ministério da Saúde (Brasil, 2013) afirma que a oferta de informações acerca de técnicas e métodos anticoncepcionais cientificamente aceitos e que não apresentam risco à vida e à saúde da pessoa é essencial em todas as etapas

da vida. Além disso, o ensino sobre os riscos e consequências da gravidez precoce também é relevante para o Ministério da Saúde (Brasil, 2013).

Destacamos, ainda, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) ressalta, na Competência 07, a importância de “conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias”, e expressa as seguintes habilidades: “(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)”; e “(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)”.

A partir das afirmações do Ministério da Saúde (Brasil, 2013) e da BNCC (Brasil, 2018), compreendemos ser pertinente que a temática da educação sexual seja desenvolvida no ambiente escolar, mas, para que isso aconteça, os professores devem estar capacitados. Tratando-se do ensino de ciências, conforme o previsto na BNCC (Brasil, 2018), o estudo sobre corpo e sexualidade humana é relevante, visto que contribui para a tomada de decisões seguras e saudáveis por parte dos alunos.

Com base nesses indicativos, desenvolvemos um plano de aula sobre sexualidade humana, abordando os seguintes conteúdos: métodos contraceptivos e gravidez na adolescência. Para isso, as metodologias utilizadas foram a aula expositiva e dialogada e atividades escritas. Os objetivos do plano de aula foram os seguintes: 1) entender os conceitos básicos sobre reprodução e sexualidade; 2) identificar os métodos contraceptivos existentes, seu funcionamento e condições de uso; 3) compreender os riscos e consequências da gravidez precoce.

Sobre os métodos contraceptivos, com base nas orientações que constam na “Cartilha 30: Métodos contraceptivos”, da Coordenação de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2020), abordamos os seguintes tópicos: preservativos masculinos e femininos; pílula anticoncepcional; injeção anticoncepcional; implante subcutâneo; adesivo anticoncepcional; DIU; laqueadura; vasectomia; pílula do dia seguinte. Ainda, explicamos e refletimos sobre os conceitos de mortalidade materna, nascimento prematuro, aborto natural ou espontâneo e evasão escolar.

Também destacamos, durante este relato, algumas escritas narrativas. As escritas foram fruto das observações dos licenciandos durante a realização da intervenção e têm o objetivo de auxiliar na análise da prática de ensino.

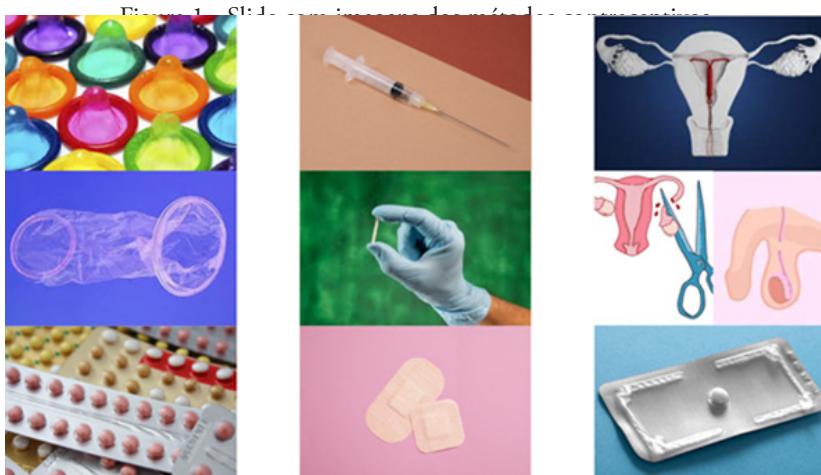
2 Metodologia

Propomos um plano de aula como objetivo de levar os alunos a entender os conceitos básicos sobre reprodução e sexualidade. O plano de aula foi proposto para ser desenvolvido com uma turma de 8º ano, em 110 minutos de aula. Ao longo do plano de aula, foram utilizados slides, atividades escritas e realizadas rodas de conversa.

A ação docente ocorreu no dia 16 de outubro de 2023 e foi dividida em quatro momentos, a saber: 1) apresentação dos licenciandos e do tema métodos contraceptivos; 2) conceituação dos métodos contraceptivos; 3) diálogo sobre gravidez na adolescência; 4) atividade “Gravidez... Sim ou não?”, adaptada do livro Agente Miolo (Arruda, 2014).

No primeiro momento, nos apresentamos aos alunos e expomos o tema da aula: “Sexualidade Humana: métodos contraceptivos e gravidez na adolescência” com um slide com imagens dos métodos contraceptivos (Figura 1). Em seguida, solicitamos aos alunos que falassem o nome das imagens que conheciam e observamos que toda a turma conseguiu responder

corretamente o que estava sendo mostrado nas imagens. Com essa atividade, mapeamos as concepções prévias dos alunos a respeito da temática.



Fonte: Autores (2024).

No segundo momento, por meio de uma aula expositiva e dialogada, com o auxílio de slides (Figura 2), apresentamos alguns conceitos sobre os métodos contraceptivos. Os slides continham imagens e explicações sobre o funcionamento de cada um dos seguintes métodos contraceptivos: preservativos masculinos e femininos; pílula anticoncepcional; injeção anticoncepcional; implante subcutâneo; adesivo anticoncepcional; DIU; laqueadura; vasectomia; pílula do dia seguinte. De forma geral, também foram abordados os métodos comportamentais. Ao longo da explanação, verificamos que os alunos apresentaram dificuldades em, concomitantemente, prestar atenção e preencher o quadro entregue a eles no começo da explicação, então fizemos um momento de silêncio para que todos pudessem fazer as anotações e depois corrigimos todos juntos, lendo em voz alta as respostas.

Figura 2 - Slide com explicação dos métodos contraceptivos

Preservativos

Método de barreira

- uso único;
- descartável;
- protege contra DSTs;
- encontrados gratuitamente nos postos de saúde.

Atenção: nunca devem ser usados duas ao mesmo tempo!



Fonte: Autores (2024).

Figura 3 - Gravidez na adolescência: riscos e consequências



No terceiro momento, após a explanação sobre a utilização dos métodos contraceptivos, explicamos aos alunos a importância do uso desses métodos, principalmente na fase da adolescência, para evitar tanto ISTs quanto a gravidez precoce. Com isso, iniciamos um diálogo sobre gravidez na adolescência, que foi guiado pela projeção de uma imagem (Figura 3) que cita os riscos e consequências de uma gestação precoce.

Para finalizar a discussão, realizamos uma adaptação da atividade “Gravidez... sim ou não?”, do livro Agente Miolo (Arruda, 2014). Começamos pedindo para a turma se dividir em três grupos (dois trios e um quarteto) e entregamos uma folha impressa com o texto “A História de Joana”. Decidimos fazer a leitura da história em voz alta com toda turma e, após a leitura, os grupos tiveram 20 minutos de discussão para criar um final para a história. Instigamos a criação destes finais com algumas perguntas, como: “será que joana está grávida?” ou “como Joana lidaria com esta gravidez?”. Após os grupos finalizarem a criação dos finais da “História de Joana”, organizamos uma roda de diálogo e cada grupo compartilhou seu final para a história.

Após a roda de conversa, os alunos voltaram aos lugares, e finalizamos a intervenção organizando a sala. Depois que todos os alunos saíram da sala de aula, entregamos uma atividade impressa à professora regente, que conduziria a aula seguinte, no entanto não houve retorno sobre a atividade. Nessa folha os alunos deveriam responder perguntas acerca dos conceitos abordados durante a intervenção:

1. Qual o único método contraceptivo que também protege contra ISTs?
2. Podem ser utilizados os dois preservativos (masculino e feminino) ao mesmo tempo? Por quê?
3. Além da pílula anticoncepcional, quais outros métodos contraceptivos liberam hormônios, ou seja, são hormonais?

4. Os métodos contraceptivos hormonais (que liberam hormônios) podem ser utilizados sem recomendação e/ou acompanhamento médicos? Por quê?
5. Como o DIU impede que ocorra uma gravidez?
6. Quais os dois tipos de DIU? Qual a diferença entre eles?
7. Existem dois tipos de métodos contraceptivos cirúrgicos, quais são eles e em que partes do corpo são realizados?
8. A pílula do dia seguinte contém altas doses de quê? Em que casos ela pode ser utilizada?
9. O que são os métodos contraceptivos comportamentais? Eles podem ser utilizados como único método?
10. Dê a sua opinião sobre a forma que foi explicado sobre os métodos contraceptivos.

Sinta-se à vontade para compartilhar sugestões de melhorias.

1. Em qual período o óbito da mulher é considerado morte materna?
2. O nascimento prematuro ocorre antes de qual semana?
3. O que é o aborto espontâneo e quais as possíveis causas?
4. O que é evasão escolar? Por que a evasão escolar pode ser uma consequência de uma gravidez precoce?
5. Dê sua opinião sobre a conversa sobre gravidez na adolescência e sobre a atividade da “História de Joana”.

Sinta-se à vontade para compartilhar algo não compartilhado durante os diálogos e/ou sugestões de melhoria.

Através desta atividade seria possível ter um *feedback* da condução da aula e das atividades realizadas.

3 Resultados e discussão

Com base na prática de ensino relatada, realizamos escritas narrativas para refletir e analisar sobre a intervenção e melhorar nossa ação docente. Reis (2008) afirma que as escritas narrativas

são um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional e uma das formas de acompanhamento e avaliação desse processo. Em relação ao primeiro momento da aula, destacamos as seguintes escritas narrativas:

[...] na apresentação do conteúdo com as imagens dos métodos contraceptivos, toda a turma conseguiu responder corretamente sobre o que estava sendo mostrado nas imagens. Apontamos imagem por imagem e eles disseram o nome certo de cada uma delas. Fui surpreendida, pois não esperava que já na oitava série os alunos soubessem sobre os métodos contraceptivos, mas muito contente, visto que isso significa que terão as informações necessárias para tomar decisões seguras sobre suas vidas sexuais (Escrita Narrativa, 24/10/2023, Licencianda 1).

[...] todos os alunos responderam certo as perguntas sobre o que as imagens representavam. Ficou evidente que, na oitava série, os alunos já tinham conhecimento sobre métodos contraceptivos, o que é promissor para suas futuras decisões sobre saúde sexual (Escrita Narrativa, 01/11/2023, Licencianda 2).

Considerando essas narrativas, acreditamos que o uso de imagens teve um papel significativo para os alunos recordarem o que já sabiam sobre métodos contraceptivos. Conforme Dib *et al.* (2003), as imagens representam uma ajuda importante e fundamental à linguagem escrita e falada nos processos de ensino e de aprendizagem, pois o mundo se comunica por meio de imagens muito facilmente.

Após apresentarmos os conteúdos, no segundo momento, explicamos mais sobre os métodos contraceptivos, o funcionamento e as formas de uso de cada um. Após a explicação, os alunos preencheram o quadro (Figura 5), que, ao final, foi corrigido com toda a turma. Nessa atividade, os alunos tiveram algumas dúvidas em relação aos tipos de métodos contraceptivos. No caso do DIU, por exemplo, alguns alunos o colocaram como hormonal, mas, de acordo com a Coordenação de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2020), é classificado como método intrauterino.

Figura 5 - Quadro sobre métodos contraceptivos preenchido por aluno

DIAGRAMA DOS MÉTODOS CONTRACEPTIVOS Sexualidade Humana: métodos contraceptivos e gravidez na adolescência			
	Tipo de Método	Como age no corpo	Como deve ser utilizado
Preservativos masculino e feminino	Barreira	impede a entrada dos espermatozoides no útero.	auxílio a relação
Pilula anticoncepcional	Hormonal	impede a concepção.	usados, com pausas dependentes de cada ciclo.
Injeção anticoncepcional	Hormonal	impede a ovulação.	Administrado a cada 3 meses.
Implante subcutâneo	Hormonal	impede a ovulação	implantado na pele do braço.
Adesivo anticoncepcional	Hormonal	impede a ovulação	colado sobre a pele limpa e seca.
DIU	antiespontâneo	impede a chegada dos espermatozoides nos tubos uterinos.	servido pela vagina e colado no útero.
Laqueadura	biológico	retira mecanicamente os tubos uterinos.	Amarrar, cortar ou clipagem.
Vasectomia	biológico	lente nos ductos diferentes.	reversível
Anticoncepcional de emergência	Hormonal	bloco ou impede a ovulação em pouco tempo.	Tomada até 5 dias após a relação.

Fonte: Autores (2024).

Percebemos que realizar a correção das atividades de forma dialogada foi uma maneira eficiente de diagnosticar as dúvidas dos alunos e, assim, explicar novamente os conceitos nos quais a turma

apresentou dificuldades. Isso porque, como afirmam Mundim e Santos (2012), a participação dos alunos é significativamente maior em momentos de correção dessa forma. Sobre a explicação e posterior discussão acerca da gravidez na adolescência, que ocorreu no terceiro momento, destacamos as seguintes escritas narrativas:

A discussão sobre gravidez na adolescência, no início do terceiro momento, foi bem breve, já que a turma mostrava entender bem os conceitos apresentados na imagem e a importância da prevenção de uma gravidez precoce. Ainda, neste momento, os alunos compartilharam a história de uma colega que engravidou aos 12 anos e relataram a preocupação com a amiga, visto que ela passou por uma gestação bem nova. Vejo que comentar sobre a colega foi importante para a turma, assim eles puderam relacionar a teoria discutida com situações reais que encontram em seus cotidianos (Escrita Narrativa, 24/10/2023, Licencianda 1).

[...] a turma demonstrou compreender os conceitos trabalhados durante o diálogo e a importância de prevenir a gravidez na adolescência. Uma aluna comentou e repercutiu em comentários entre todos a história de uma menina que era colega deles, que engravidou aos 12 anos, mostrando preocupação com ela, devido estar grávida novamente (Escrita Narrativa, 01/11/2023, Licencianda 2).

Os alunos mostraram ter entendido os conceitos que tínhamos explicado, uma das situações que enfatizaram esse momento envolveu alguns relatos de casos que eles recordam sobre esses assuntos tratados: uma aluna com idade superior aos demais contou sobre o início da puberdade dela e tipos de pílulas que tomara e de uma gravidez precoce de uma amiga muito jovem (Escrita Narrativa, 07/11/2023, Licenciando 3).

A partir da participação dos alunos nas discussões, descrita nas escritas narrativas, é perceptível que eles se sentiram confortáveis com o tema e, assim, relembraram e compreenderam os conceitos abordados. Por isso, concluímos que abordar os métodos contraceptivos e a gravidez na adolescência de forma dialogada tem um importante papel no ensino desses tópicos.

Além disso, o diálogo, segundo Hartmann *et al.* (2019), tem grande relevância no ensino de ciências e biologia, pois considera os conhecimentos prévios dos alunos e abre espaço para

questionamentos, críticas e discussões que agregam ao processo de construção de conhecimento. Sobre a atividade “História da Joana”, os licenciandos narram:

[...] quando finalizamos a discussão sobre a gravidez precoce com a História de Joana, percebi uma certa dificuldade na leitura de alguns alunos e, mesmo que fossem poucos alunos, decidimos fazer uma leitura em voz alta para toda turma. Neste momento em que li a história em voz alta, esperava que os alunos fizessem piadinhas ou rissem nos momentos em que falasse palavras como “transaram” e “período fértil”, no entanto os alunos agiram de forma natural. A reação dos alunos a essas palavras me surpreendeu positivamente, pois conseguir ouvir e conversar sobre isso em aula, significa que também conseguirão dialogar com seus parceiros” (Escrita Narrativa, 24/10/2023, Licencianda 1).

Ao final do terceiro momento terminamos a discussão sobre a gravidez precoce com a história de Joana, optamos por uma leitura em voz alta para toda a turma. Surpreendentemente, os alunos reagiram de forma madura, não fazendo piadas ou risos, o que é um sinal positivo” (Escrita Narrativa, 01/11/2023, Licencianda 2).

[...] sugerimos uma atividade para os alunos, os quais deveriam ler um pequeno texto com início e meio, chamado história de Joana, e usando a imaginação e também entrar em um consenso com os demais integrantes do grupo para criar um final para a história. Nesse momento os alunos agiram de forma natural, até fiquei surpreso de não ouvir sequer uma piadinha ou gargalhadas sobre falar palavras como: vagina, pênis, camisinha, etc.” (Escrita Narrativa, 07/11/2023, Licenciando 3).

Conforme as narrativas, os alunos da turma, diante da leitura de um texto com palavras como “transaram” e “vagina”, que poderiam provocar desconforto ou até mesmo distrações, reagiram com naturalidade. Tal reação mostra uma certa maturidade, que, para nós, é inesperada em alunos do oitavo ano, já que o grande desafio da educação sexual é contribuir para que os jovens exponham suas dúvidas e as esclareçam, superando preconceitos e estereótipos e desenvolvam atitudes saudáveis relacionadas à sexualidade (Gonçalves; Faleiro; Malafaia, 2013). No entanto, não há garantias de que outras turmas, tanto mais novas quanto mais

velhas, teriam essa maturidade, já que essa reação da turma com quem trabalhamos é fruto do trabalho e das orientações prévias da professora regente.

Após a leitura e o tempo reservado para criação e discussão, cada grupo trouxe, em seu final da história, um dos conceitos que foram abordados no momento anterior. O primeiro grupo relatou um final em que Joana teve uma gestação e um bebê saudável e, mesmo com dificuldades, conseguiu concluir os estudos e trabalhar. O segundo grupo contou que o bebê da personagem nasceu prematuro e passou as primeiras semanas de vida na incubadora. Já o último grupo imaginou que Joana não estava realmente grávida, mas, a partir do susto, tomou mais consciência da importância dos métodos contraceptivos e decidiu usar a pílula anticoncepcional. Sobre esse momento, destacamos as seguintes escritas narrativas:

[...] sentamos em uma rodinha e cada grupo compartilhou sua história. Foi muito interessante, pois cada grupo trouxe um final diferente. Neste momento, todos os grupos incluíram Léo, o namorado de Joana, com papel ativo, o que mostra que os alunos entendem que um filho é responsabilidade das duas partes e não apenas da gestante (Escrita Narrativa, 24/10/2023, Licencianda 1).

Após cada grupo criar o seu desfecho para a história de Joana, realizamos uma roda de discussão onde compartilharam suas histórias. Foi muito legal ver que cada grupo apresentou um desfecho diferente, destacando a diversidade de perspectivas dos alunos sobre as formas de reagir a uma suspeita de gravidez (Escrita Narrativa, 01/11/2023, Licencianda 2).

Em vista dessas escritas narrativas, observamos que a atividade contribuiu para os alunos refletirem sobre a participação do parceiro ou da parceira durante a gestação e da divisão de funções entre os pais de uma criança, tanto no âmbito educacional quanto no econômico. Essa compreensão, por parte dos jovens, é de extrema importância, para tomarem decisões certeiras em relação a uma gravidez, desejada ou não.

O quarto momento planejado não foi realizado devido à falta de tempo. Em relação a isso a Licencianda 1 afirmou que:

[...] a conversa com perguntas norteadoras, não foi possível, já que a discussão sobre as histórias compartilhadas no terceiro momento se estendeu por mais tempo que o planejado. Porém, este último momento não afetou muito na construção de conhecimento dos alunos, já que os diálogos feitos anteriormente foram suficientes para que a turma entendesse sobre os métodos contraceptivos e a gestação precoce (Escrita Narrativa, 24/10/2023).

Conforme a narrativa, a falta de tempo para a realização do quarto momento não foi prejudicial para o cumprimento dos objetivos traçados durante o planejamento da aula, pois a revisão dos conteúdos se deu naturalmente no diálogo do terceiro momento. Sobre a conclusão da intervenção, destacamos as seguintes escritas narrativas:

Concluímos a intervenção na discussão sobre os riscos e consequências de uma gravidez precoce do terceiro momento, em que os alunos automaticamente deram um feedback sobre a aula. Após compartilharem seus finais para a história, os alunos afirmaram que gostaram das atividades e que consideram tratar dos temas que conversamos sobre, nesta intervenção, muito importante (Escrita Narrativa, 24/10/2023, Licencianda 1).

A aula foi encerrada depois que cada grupo elaborou seu desfecho para a história de Joana. Essa dinâmica foi bastante enriquecedora, pois demonstrou que cada grupo apresentou uma conclusão diferente, evidenciando a diversidade de perspectivas. Logo em seguida, os alunos compartilharam conosco um feedback positivo, expressando seu apreço pela aula e ressaltando a importância de discutir os temas abordados durante a atividade (Escrita Narrativa, 01/11/2023, Licencianda 2).

Ao término das atividades durante uma roda de conversas os alunos ficaram muito à vontade para discutirmos sobre vários assuntos relacionados ao conteúdo que havíamos acabado de repassar a eles alguns relatando sobre situações que teriam vivenciado na própria casa como também no meio escolar e demonstraram ter uma curiosidade de descobrir mais sobre este assunto (Escrita Narrativa, 29/11/2023, Licenciando 3).

A conclusão da aula se deu a partir da conversa do terceiro momento, após a exposição dos finais da “História de Joana”. Os alunos naturalmente compartilharam suas opiniões sobre a

intervenção, o que demonstra a contribuição do diálogo durante os momentos anteriores para que os alunos estivessem confortáveis em expressar sua voz em nossa aula.

Ainda, ouvimos dos alunos que eles compreendem a relevância do tema e que consideram importante abordar métodos contraceptivos e gravidez na adolescência na escola. Assim como na pesquisa realizada por Almeida *et al.* (2017), os adolescentes mostram compreender que, além da família, a escola também é responsável pela educação sexual dos alunos. Os estudantes passam grande parte de seu tempo dentro da escola cercados por profissionais da educação, que devem estar capacitados para auxiliá-los na construção de conhecimentos acerca de uma vida sexual segura e saudável.

Considerando os resultados obtidos durante a realização desta prática de ensino, destacamos as seguintes escritas narrativas:

A PeCC nos proporciona uma grande oportunidade de planejar e dar uma aula antes mesmo de nos formarmos e vejo isso como um importante diferencial, já que não vamos sair da faculdade e ir para uma sala de aula sem nem noção de como funciona (Escrita Narrativa, 24/10/2023, Licencianda 1).

A PECC oferece uma oportunidade única de dar aula, ela não apenas complementa, mas enriquece e solidifica os conhecimentos acadêmicos, ao vivenciar a prática de ensino, nós, estudantes, temos a chance de observar diferentes estilos de ensino, lidar com situações reais de aprendizado, adaptar estratégias para diferentes contextos e compreender as necessidades individuais dos alunos. Isso contribui significativamente para o desenvolvimento de competências interpessoais, capacidade de gerenciamento de sala de aula, habilidades de comunicação e resolução de problemas (Escrita Narrativa, 01/11/2023, Licencianda 2).

[...] essa prática logo no início do curso é muito importante, pois, nos traz a dimensão do que está por vir e nos prepara para trilharmos os passos seguintes, para mim foi uma excelente experiência especialmente por aumentar minha confiança e me convencer de que estou no caminho certo (Escrita Narrativa, 07/11/2023, Licenciando 3).

Levando em conta essas escritas narrativas, entendemos que a Prática enquanto Componente Curricular é uma forma de oportunizar aos licenciandos a experiência em uma sala de aula real, com alunos, tarefas e dificuldades reais. Desse modo, a formação dos discentes, que realizam uma prática, é potencializada, visto que, segundo Scalabrin e Molinari (2013), é nesse momento que os licenciandos se veem professores e se identificam ou não com a sala de aula e todas as situações nela encontradas.

4 Considerações finais

A partir da prática relatada neste trabalho, concluímos que a educação sexual é de suma importância no ambiente escolar, exigindo que os professores estejam capacitados para abordar esse tema de forma adequada. Durante a intervenção, os alunos demonstraram que os conhecimentos construídos na abordagem dos métodos contraceptivos e gravidez na adolescência seriam a base de decisões certeiras sobre suas vidas sexuais. Além disso, no contexto do ensino de ciências, a exploração do corpo e da sexualidade humanas, conforme previsto na BNCC (Brasil, 2018), não apenas atende às diretrizes educacionais, mas também capacita os alunos a tomar decisões seguras e saudáveis.

Ainda, na análise das escritas narrativas, fica evidente que a discussão sobre os métodos contraceptivos e a prevenção da gravidez precoce no ensino fundamental desempenha um papel crucial na construção do conhecimento dos alunos sobre esses temas, porque os alunos se mostram mais confortáveis para contarem suas perspectivas e dúvidas. Por fim, através da escrita deste documento, percebemos como a prática de ensino e a realização de um relato possibilitam que os licenciandos se familiarizem com a realidade escolar e reflitam sobre a aula realizada. Isso torna possível a aquisição de experiências para lidar com situações reais em sala de aula e descobrir as metodologias com que mais se identificam.

Referências

- ALMEIDA, R. A. A. S. A. *et al.* Conhecimento de Adolescentes Relacionados a Doenças Sexualmente Transmissíveis e Gravidez. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 70, n. 5, p. 1087-1094. Brasília, 2017.
- ARRUDA, Silvani. **Agente M**: Promovendo Saúde e Equidade de Gênero entre Adolescentes e Jovens. Rio de Janeiro: Instituto Promundo/ AstraZeneca, 2014.
- Assessoria de Comunicação da Prefeitura de Jaguarana. **Gravidez na Adolescência: Riscos e Consequências**. Jaguarana, 2022. Disponível em: <https://www.jaguaruana.ce.gov.br/informa.php?id=932>. Acesso em: 26 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Caderno de Atenção Básica n. 26**: Saúde sexual e saúde reprodutiva. Brasília: Editora MS, 2013.
- Coordenação de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Cartilha 30: Métodos contraceptivos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.
- DIB, S. M. F. *et al.* **Textos e Imagens no Ensino de Ciências**. IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Brasília, 2003.
- GONÇALVES, R. C., FALEIRO, J. H., MALAFAIA, G. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. **HOLOS**, Natal, v. 5, p. 251-263, 2013.
- HARTMANN, A. C. *et al.* **A Importância da Aula Expositiva Dialogada no Ensino de Ciências e Biologia**. Anais: II Encontro de Debates sobre Trabalho, Educação e Currículo Integrado. 2019.
- MUNDIM, J. V. SANTOS, W. L. Ensino de ciências no ensino

fundamental por meio de temas sociocientíficos: análise de uma prática pedagógica com vista à superação do ensino disciplinar. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, p. 787-802, 2012.

REIS, P. R. As Narrativas na Formação de Professores e na Investigação em Educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Científica UNAR**, Araras, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

Capítulo 10

PRÁTICA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR (PECC) II: INTERVENÇÃO SOBRE AS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS EM UMA TURMA DE OITAVO ANO

Ana Laura Engel da Silva

Gilson André Zmijewski

Alexandre José Krul

Carla Cristiane Costa

Rúbia Emmel

DOI: 10.46550/978-65-5397-277-3.197-211

1 Introdução

Este relato de experiência foi elaborado após uma intervenção realizada por licenciados do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa, em uma escola da rede pública estadual de ensino básico da região Noroeste do Rio Grande do Sul (RS). Essa intervenção ocorreu por meio da Prática de Ensino Enquanto Componente Curricular II (PeCC II), que visa fomentar a iniciação à docência, fornecendo um melhor aprendizado. Nesse sentido,

[...] a formação de professores é algo complexo, que pode futuramente limitar a inserção profissional na escola devido à falta de aproximação existente entre as instituições formadoras (universidade/escola). Entretanto, a formação inicial pode oportunizar conhecimentos que serão mais eficazes se não

ficarem restritos apenas à reprodução de teorias. E a prática profissional é considerada um elemento importante para auxiliar na reflexão sobre essas experiências vivenciadas, oportunizando o confronto entre o conhecimento e a realidade escolar (Graça, 2001, p. 107).

A formação de docentes é algo complexo e se torna importante uma formação inicial para oportunizar conhecimentos eficazes, utilizando experiências práticas. Assim, a PeCC proporciona ao licenciando o primeiro contato com o cotidiano das escolas de educação básica, oportunizando, desde cedo, a vivência na realidade escolar e a prática de ensino focada em temas relevantes para os alunos. Assim, a intervenção teve como objetivo refletir sobre a docência no desenvolvimento da prática de ensino sobre infecções sexualmente transmissíveis.

O tema selecionado incide sobre a saúde pública, pois, embora a maioria dos adolescentes relatam o recebimento de orientações sobre ISTs, afirmando possuir conhecimento sobre elas, a pesquisa de Rizzon *et al.* (2021) demonstra uma falha no real entendimento, mostrando a necessidade de abordagem do tema nas escolas e no ambiente familiar antes da idade de iniciação sexual. A temática foi abordada em aula com nove momentos, no total. Nesta análise e discussão, daremos ênfase aos momentos quarto, quinto, sétimo e oitavo.

A atividade proposta para essa intervenção abrange a temática “Sexualidade Humana: infecções sexualmente transmissíveis”, sendo delimitados os conteúdos relacionados ao currículo, que foram os seguintes: condiloma acuminado, AIDS, herpes genital, gonorreia, hepatite B e sífilis – sintomas, tratamento e formas de prevenção. Para o conteúdo, foram considerados os seguintes pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018): Competência 7 “Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias” (Brasil, 2018, p. 349). As habilidades consideradas, da

área de Ciências da Natureza, na unidade temática vida e evolução, foram as seguintes: (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DSTs (com ênfase na Aids); (EF08CI11) Discutir estratégias e métodos de prevenção e selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (Brasil, 2018, p. 349).

O plano de aula dessa intervenção teve os seguintes objetivos:

- i. conhecer as ISTs (condiloma acuminado, Aids, herpes genital, gonorreia, hepatite B e sífilis);
- ii. identificar os sintomas, formas de transmissão, tratamento e métodos de prevenção das ISTs;
- iii. localizar onde se manifestam no corpo humano as ISTs;
- iv. diferenciar as características, tipologias e tratamentos das ISTs;
- v. conhecer os métodos de prevenção.

O ensino de ciências tem de fornecer subsídios para contribuir diariamente com as decisões individuais que envolvem posturas coletivas e não apenas tornar o aluno um acumulador de informações conceituais. A aprendizagem do conhecimento científico só vai fazer sentido quando permitir ao indivíduo perceber e compreender a realidade em que vive, além de aplicar o conhecimento na melhoria da qualidade de vida (Cachapuz *et al.*, 2011).

O ensino de Biologia na educação básica ainda é fortemente marcado pela memorização de conceitos (Gonzaga; Silva, 2016), sem que haja relação desses com o cotidiano do aluno. Esse modelo de ensino torna as aulas pouco atrativas, reverberando numa aprendizagem deficitária, com abundância de termos técnicos que, segundo os alunos, complicam ainda mais a aprendizagem (Casas; Azevedo, 2011 *apud* Paulo; Aguiar; Silveira, 2021).

Assim, para o ensinar sobre ISTs, foi utilizado a aula expositiva dialogada com uso de slides e o uso de um modelo didático

de métodos de prevenção. Ainda, foram utilizadas atividades impressas, um jogo do bingo e um jogo da memória, tornando assim a aula mais prática. Anastasiou e Alves (2003) argumentam que a aula expositiva e dialogada enfoca a exposição do conteúdo com a participação dos estudantes. Dessa forma, o profissional docente leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, ou seja, de modo diferente do modelo tradicional de ensino em que somente o professor apresenta os conteúdos oralmente e os alunos apenas devem ouvir. Ainda, de acordo com Carneiro e Lopes (2007), as atividades lúdicas se configuram como estratégias atrativas e facilitadoras do processo educacional. Assim, os professores obtêm maior interesse dos alunos pelos conteúdos que serão ensinados em sala de aula.

O estudo das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) é fundamental, pois o alto índice de disseminação está diretamente relacionado à falta ou à utilização incorreta do preservativo, a camisinha, seja ela masculina ou feminina. Esse fato pode estar relacionado à situação precária dos serviços de saúde e à precariedade da educação sexual difundida tanto pelas escolas quanto pelos pais, além de outras formas utilizadas pelos jovens para obter informações, como a internet ou até mesmo por trocas de experiências entre eles (Santos *et al.*, 2009).

2 Contexto e detalhamento do planejamento

A intervenção abordando a temática “Sexualidade Humana: infecções sexualmente transmissíveis” ocorreu no dia 25 de outubro com a turma do 8º ano de uma escola estadual de ensino fundamental, em duas aulas com períodos de 50 minutos, estando presentes 11 alunos. Propomos um plano de aula com a intencionalidade de instigar os alunos a formularem hipóteses em que consigam compreender, diferenciar os sintomas e refletir criticamente sobre infecções sexualmente transmissíveis (ISTs).

No primeiro momento da intervenção, solicitamos que fosse organizada uma roda. Começamos nos apresentando, falando

sobre o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e os estudos da disciplina de Prática de Ensino enquanto Componente Curricular sobre temas e conteúdos relacionados à sexualidade. Situamos a temática nos conteúdos do oitavo ano do ensino fundamental e justificamos o desenvolvimento de uma aula especialmente para a turma sobre o tema “Sexualidade Humana: infecções sexualmente transmissíveis”. Após isso, foi passado um cubo mágico, parando de pouco em pouco, para que cada aluno se apresentasse, com o intuito de gerar uma proximidade na relação entre professores e alunos em sala de aula.

No segundo momento, solicitamos que transformassem a roda inicial em meia-lua com as suas respectivas classes e os questionamos se tinham algum conhecimento sobre a temática. Já no terceiro momento, foi entregue uma atividade impressa com questões sobre a temática, para que, com os conhecimentos prévios, os alunos respondessem.

No quarto momento, por meio de slides, explicamos o conteúdo explicando o que são ISTs, seus sintomas, tratamentos e formas de prevenção. Apresentamos um modelo de camisinha feminina e uma masculina durante a explicação sobre a prevenção dessas infecções, mostradas e manipuladas por nós licenciandos e posteriormente pelos alunos para terem uma melhor visualização e entendimento.

No quinto momento, os alunos retornaram às atividades impressas para respondessem novamente, tendo já o conhecimento sobre o assunto abordado em aula (Figura 1). Com isso, conseguimos fazer uma comparação entre as duas folhas entregues, analisando se conseguiram compreender melhor o conteúdo ou não e se houve um maior entendimento. No sexto momento, foi realizada a correção das atividades, esclarecendo as possíveis dúvidas.

Figura 1 - Alunos realizando as atividades impressas com o auxílio dos licenciandos



Fonte: Autores (2023).

No sétimo momento, a partir do conteúdo apresentado, propusemos uma atividade lúdica para avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos por meio do jogo do bingo (Figura 2), desenvolvido por nós licenciandos. Foram entregues cartelas com as respostas sobre as ISTs e, na sequência, foram feitas perguntas sorteadas em que os alunos colocaram um grão de feijão na resposta correta, ganhando o aluno que preencheu tudo primeiramente.

Figura 2 - Cartelas do jogo do bingo produzido pelos licenciandos.



Fonte: Autores (2023).

No oitavo momento, pedimos para os alunos formarem três trios e uma dupla para executar o jogo da memória das ISTs (Figura 3), sendo então entregues para cada grupo doze cartas embaralhadas para localização de seu respectivo par. Em uma carta havia o nome da infecção e a imagem da bactéria ou vírus e na outra a imagem de um dos sintomas – venceu quem conseguiu o maior número par de cartas no menor tempo possível.

Figura 3 - Alunos participando do jogo da memória com o auxílio dos licenciandos



Fonte: Autores (2023).

Para finalizar, no nono momento, ao final da aula, recapitulamos os pontos-chave sobre o conteúdo, reforçando os cuidados que se deve ter com a prevenção. Agradecemos a oportunidade dada pela professora regente, abrindo espaço para a nossa primeira intervenção, agradecemos a participação e colaboração de todos os alunos e entregamos como lembrança um mimo.

3 Análise e discussão da ação docente

Conforme Reis (2008), as escritas narrativas são importantes para o avanço reflexivo dos professores, deixando para trás a ideia de ser um espaço de mera descrição de acontecimentos, pois as narrativas de formação são relatos que constituem o sujeito professor. A fim de garantir a autoria, os licenciandos foram nominados para a análise e a escrita narrativa como Licenciado 1, Licencianda 2 e Licenciando 3. Suas escritas narrativas foram colocadas em destaque tipográfico itálico, entre aspas.

Para Alarcão (2010), escrever é encontrar-se consigo mesmo e com o mundo que nos cerca, pois, quanto mais elementos significativos registrarmos, mais ricas serão as narrativas. A escrita narrativa, dessa forma, torna-se um instrumento: o nascedouro da reflexão/investigação da ação.

Assim, sobre a participação dos alunos, no quarto momento, na explanação do conteúdo, que foi elaborada pensando na participação e envolvimento dos alunos, temos o seguinte relato:

[...] Vale ressaltar que no momento da fala sobre a prevenção, se teve a manipulação das camisinhas — feminina e masculina —, e neste momento não houve qualquer brincadeira, cada um pode manipular elas para visualizar melhor, principalmente com a feminina se teve uma maior curiosidade, onde uma das alunas perguntou o porquê da “esponjinha” estar dentro da camisinha, daí foi explicado do porquê — que serve para ocasionar menos impacto na hora do ato sexual —, mas em nenhum momento não levaram na brincadeira [...] (Escrita Narrativa, 21/11/2023, licencianda 1).

[...] A turma da oitava série, a qual fomos apresentados pela professora titular da turma, foi muito positiva durante nossa explanação sobre o assunto proposto para a aula. Os alunos mostraram-se muito participantes, e muito entusiasmados e participativos durante a explanação do conteúdo [...] (Escrita Narrativa, 21/11/2023, licenciando 2).

[...] Posso salientar que em nenhum momento da nossa explanação, houve perguntas e colocações não pertinentes ao assunto abordado. Os alunos demonstraram interesse e também preocupação, pois

várias ISTs não apresentam sintomas imediatamente [...] (Escrita Narrativa, 21/11/2023, licenciando 3).

Conforme já evidenciado anteriormente, há a necessidade de abordar o tema com os estudantes nas escolas e ambiente familiar antes da idade de iniciação sexual. Assim, com a participação dos alunos, por meio de debates durante todo o período de desenvolvimento da aula, é possível atingir maior entendimento sobre o tema.

No quinto momento, foram entregues as atividades impressas com alguns conceitos depois da explanação do conteúdo. As questões deveriam ser respondidas com o conteúdo já tendo sido explanado e o esperado era uma melhora nas respostas, com maior número de acertos. Com relação à participação dos alunos, destacamos as seguintes narrativas:

[...] Visualizei grande maturidade, os alunos estavam super participativos e curiosos, perguntavam o que tinham dúvida, tínhamos um diálogo bem interessante e foi perceptível como eles conseguiram adquirir conhecimento [...] (Escrita Narrativa, 21/11/2023, licencianda 1).

[...] E assim, os alunos entenderam como as pessoas acometidas pela doença podem ser tratadas, e continuar suas atividades pessoais, e voltar ao convívio social [...] (Escrita Narrativa, 21/11/2023, licenciando 2).

[...] Mesmo que os alunos tenham pouca idade, demonstraram grande maturidade, pois faziam perguntas e comentários bastante pertinentes ao assunto. Percebi que conseguimos sanar as dúvidas que foram surgindo durante a nossa explanação [...] (Escrita Narrativa, 21/11/2023, licenciando 3).

Durante a correção das atividades, foi possível perceber que os alunos aprenderam. Percebemos que conseguimos esclarecer as dúvidas e que os alunos conseguiram responder tudo com facilidade, mostrando, assim, compreensão do conteúdo.

O sétimo momento, a prática do jogo do bingo, foi pensado para melhor entendimento dos alunos sobre o conteúdo com descontração:

[...] Durante a atividade prática do jogo do bingo foi perceptível a animação deles e como estavam interativos, e principalmente, como estavam compreendendo o conteúdo de uma forma mais divertida [...] (Escrita Narrativa, 21/11/2023, licencianda 1).

[...] As ISTs, foram de uma grande relevância a ser trabalhada em sala de aula, pois nós ajudamos os alunos a compreender como podem se proteger do contágio, como podemos tratá-las, e resolver este inconveniente que atinge nossa população [...] (Escrita Narrativa, 21/11/2023, licenciando 2).

[...] Durante a atividade interativa do jogo do bingo, foi nítida a empolgação e interatividade dos alunos. Pois na idade que os alunos se encontram, qualquer competição gera grande euforia. E com isso conseguimos deixar o conteúdo, um tanto impactante para essa idade, deixando mesmo com ar de mais leve e descontraído [...] (Escrita Narrativa, 21/11/2023, licenciando 3).

A atividade lúdica é uma estratégia importante para ensino de conceitos, pois motiva o aluno a participar ativamente. Segundo Freire (1996), a relação entre o professor e o aluno pode ser facilitada pela atividade lúdica, oportunizando melhores condições de aprendizagem. De acordo com Carneiro e Lopes (2007), as atividades lúdicas se configuraram como estratégias atrativas e facilitadoras do processo educacional. Dessa forma, os professores obtêm maior interesse dos alunos pelos conteúdos que serão ensinados em sala de aula. Durante a atividade desenvolvida, foi perceptível a descontração e o interesse dos alunos. Além disso, percebemos que eles responderam tranquilamente às perguntas, demonstrando entendimento sobre o conteúdo.

Prosseguindo, no oitavo momento, durante a atividade prática do jogo da memória (Figura 3), a proposta era que os alunos verificassem no jogo as imagens que estavam nos slides sobre cada IST. Sobre a facilidade dos alunos durante esse jogo, temos as seguintes narrativas:

[...] Na atividade prática do jogo da memória nós licenciandos estavam todo o tempo ao lado tirando possíveis dúvidas e dizendo se estava correto o par ou não, os alunos em sua maioria tiveram grande facilidade para escolher o par certo, mas no geral estavam

bem animados jogando e se divertindo [...] (Escrita Narrativa, 21/11/2023, licencianda 1).

[...] No momento de desenvolver as atividades que propusemos, após a explanação do conteúdo, foi proposto realizar um jogo da memória, o qual facilitou a melhor compreensão do assunto trabalhado em aula [...] (Escrita Narrativa, 21/11/2023, licenciando 2).

[...] No jogo da memória, podemos perceber que alguns alunos conseguiram assimilar de forma mais rápida cada sintoma com o seu respectivo causador. Com isso foi possível perceber que alguns alunos tiveram um melhor entendimento do assunto abordado [...] (Escrita Narrativa, 21/11/2023, licenciando 3).

A prática educativa deve possibilitar que o educando interaja de forma ativa e prazerosa, construindo o conhecimento e entendendo o processo que está vivenciando. A utilização e a exploração adequada de brinquedos, brincadeiras e jogos é de extrema importância para a prática docente, com intuito de fazer a criança e o adolescente participarem ativamente e não passivamente da tarefa pedagógica proposta. Segundo Piaget (2002), a atividade lúdica ficará registrada na memória do educando e ele poderá usar futuramente em outras atividades que dependam desses pré-requisitos no momento de interação social.

Figura 4 - Os alunos atentos enquanto era desenvolvida a atividade prática do jogo da memória.



Fonte: Autores (2023).

Foi perceptível que a maioria dos alunos teve facilidade na hora de escolher se era o par certo ou não, alguns ficavam com dúvidas em determinadas infecções, mas em sua maioria estavam bem tranquilos jogando. Destacamos que todos os grupos foram acompanhados por um dos licenciandos que auxiliou e sanou possíveis dúvidas.

Sobre a importância da intervenção realizada, temos as seguintes narrativas:

[...] Fiquei muito satisfeita com o meu desempenho e com certeza adquiri um grande conhecimento e aprendizado sobre o ensino da sexualidade e como futura docente [...] (Escrita Narrativa, 21/11/2023, licencianda 1).

[...] Foi um momento interessante que acrescentou uma boa experiência a minha vida [...] (Escrita Narrativa, 21/11/2023, licenciando 2).

[...] Fiquei satisfeito com essa primeira intervenção, pois conseguimos desenvolver todas as atividades que tínhamos planejado [...] (Escrita Narrativa, 21/11/2023, licenciando 3).

As escritas narrativas possibilitam avaliar o quanto uma formação baseada na prática impacta positivamente a atuação dos professores, potencializando conceitos técnicos e pedagógicos, ampliando suas habilidades e preparando-os para os desafios da sala de aula. A partir das escritas narrativas, revela-se que a prática trouxe muito significado para a formação docente, sendo de grande importância todos os momentos realizados, pois apresentamos materiais e atividades relevantes para os alunos e desenvolvemos uma prática interativa, que obteve uma participação positiva.

4 Considerações finais

Considerando a análise apresentada, a PeCC II proporcionou momentos de reflexão sobre a importância de levar atividades lúdicas e elaborar uma aula, no ensino de ciências e biologia para as escolas, que possibilite aos estudantes relacionar teoria e prática para a construção de novos conhecimentos.

Esta atividade foi desafiadora para os licenciandos em diversos aspectos, principalmente pela realização de atividades lúdicas e interativas que deveriam estabelecer conexão com o tema e fazer sentido dentro do contexto da aula e da vida dos alunos. Ainda, a intervenção promoveu a interação dos alunos com os professores, por meio de diálogos e discussões com trocas de conhecimentos de ambas as partes. Assim, conhecer os alunos e permitir que eles se conheçam para compartilharem seus conhecimentos dentro de um planejamento de aula proporciona várias ocasiões positivas para o aprendizado.

As escritas narrativas revelam a importância da prática realizada na PeCC II para a formação profissional como futuros docentes. O componente curricular nos proporcionou planejar uma aula prática em que ocorreu o primeiro contato com os alunos e contexto de sala de aula. Isso transmite maior segurança para as futuras experiências e para atuarmos como profissionais em sala de aula.

Referências

ALARÇÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade.** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3203177/mod_resource/content/2/Anastasiou%20e%20Alves.pdf. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 05 nov. 2023.

CACHAPUZ, A. *et al.* **A necessária renovação no ensino de ciências.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARNEIRO, C D. R; LOPES, O. R. Jogos como instrumentos facilitadores do ensino de Geociências: o jogo sobre “Ciclo das Rochas”. **Simpósio de Pesquisa em Ensino e História de Ciências da Terra**, v. 1, p. 111-117, 2007. Disponível em: <http://bjg.siteoficial.ws/2009/n.1/c.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2023.

CASAS, L. L.; AZEVEDO, R. O. M. Contribuições do Jogo Didático no Ensino de Embriologia. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 4, n. 6, p. 80-91, jan-jul. 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

GONZAGA, P. C.; SILVA, L. E. das N. O Ensino de Biologia e a Bioalfabetização nas Escolas de Educação Básica: Reflexões Teóricas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, 2016, Natal. **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAÇA, A. B. S. O conhecimento pedagógico do conteúdo: o entendimento entre a pedagogia e a matéria. In: GOMES, P. B.; GRAÇA, A. B. S. (Orgs.) **Educação Física e Desporto na escola**: novos desafios, diferentes soluções. Porto: FCDEF-UP, 2001. p. 107-120.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência da criança**. 2. ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, 2010.

RIZZON B. B.; Souza V. B.; Madeira K.; Machado L. V.; Magalhães M. Comportamento de risco para infecções sexualmente transmissíveis em estudantes do ensino médio. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, Brasil. **Femina**, n. 49, v. 1, p. 52-7, 2021.

SANTOS, A. C. dos *et al.* A violência contra a mulher e o mito

do amor romântico. **Cadernos de Graduação Ciências Humanas e Sociais**, Maceió, v. 2, n. 2, p. 105-120, 2014.

Capítulo 11

SEXUALIDADE E PUBERDADE: EXPLORANDO AS EXPERIÊNCIAS DA ADOLESCÊNCIA EM UMA TURMA DE OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Laiane Schneider

Sara Gabriela Antunes

Schirle Eduarda Ceconi

Alexandre José Krul

Carla Cristiane Costa

Rúbia Emmel

DOI: 10.46550/978-65-5397-277-3.213-224

1 Introdução

Este relato de experiência foi realizado no componente curricular Prática de Ensino de Biologia II do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa. Trata-se de uma intervenção sobre educação sexual realizada pelas acadêmicas do curso com os alunos de uma turma de 8º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública estadual, situada na região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

Observamos, no cenário social brasileiro, a existência, muitas vezes sem escrúpulos, de discursos violentos, de exclusão e de interdição relacionados à temática da sexualidade (Magrin, 2022). Os valores e as crenças culturais que integram a consciência coletiva impactam na socialização dos indivíduos e, segundo Magrin (2022), são essenciais a reflexão e a discussão do tema para

a ampliação das propostas de intervenção dialógicas e inclusivas sobre sexualidade, algo não desenvolvido no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014).

Frente ao entendimento de que a puberdade é um momento de progressiva construção de identidade, os adolescentes tendem a apresentar infinitas ideias, dúvidas, expectativas, bem como crises e conflitos, por isso a educação escolar não pode se eximir dessa temática (Viola, 2018). Tendo em vista a constante exposição do público jovem à internet, se torna fundamental uma orientação adequada e com informações confiáveis (Magrin, 2022).

Diante disso, nossa intervenção buscou explorar com os alunos a temática das mudanças corporais e socioemocionais durante a puberdade. O conceito de puberdade, abordado neste relato, foi definido por Bock (2004, p. 39) como:

[...] uma construção social que tem suas repercuções na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência como fenômeno social, mas o fato de existirem como marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural.

Em decorrência das mudanças históricas e sociais, as experiências dessa fase se modificam e se tornam mais complexas acompanhando o progresso social. Porém, ainda se nota um inato estigma associado à fase da puberdade ou, ainda, à adolescência em geral. É rotulada assim por apresentar atributos depreciados pela sociedade, como, por exemplo: rebelde, emocional e irresponsável. Assim, há uma equivocada compreensão de que alguns comportamentos relacionados à imaturidade são característicos dessa fase da vida, sendo automaticamente superados quando se tornam adultos. Esse tipo de discurso pode fechar ainda mais os espaços de fala e a implementação de uma educação sexual de qualidade (Figueiró, 1996).

Desse modo, foi realizado um planejamento de aula que considerou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

e as seguintes habilidades: (EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso (Brasil, 2018, p. 349); (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (Brasil, 2018, p. 349). Sendo assim, os objetivos da aula foram os seguintes:

- i. compreender os conceitos de puberdade e de adolescência, assim como a relação entre eles;
- ii. entender as influências hormonais e as mudanças no corpo;
- iii. reconhecer as mudanças biológicas e psicossociais que envolvem a puberdade e a adolescência.

Partindo disso, uma abordagem a partir da união entre teoria e prática foi a escolhida para a intervenção. Ademais, considerando que a temática das mudanças socioemocionais é normalmente inexplorada no estudo sobre a puberdade, buscamos abordá-la com o auxílio de uma atividade lúdica na forma de um jogo. A atividade buscou valorizar o diálogo compartilhado com os alunos, bem como estimular discussões sobre a importância da educação sexual nas escolas (Magrin, 2022).

2 Contexto e detalhamento do planejamento

Desse modo, propusemos um plano de aula visando instigar os alunos a formularem hipóteses em que consigam compreender, diferenciar as teorias e refletir criticamente sobre o tema. O plano de aula foi desenvolvido em uma turma de oitavo ano, em duas aulas com períodos de 50 minutos.

A ação docente ocorreu no dia 11 de outubro de 2023, dividida em quatro momentos: 1) apresentação do tema e nuvem de palavras; 2) diálogo com perguntas prévias do conteúdo; 3) realização de um *quiz* através da plataforma online Quizur e apresentação de slides; 4) dinâmica do Dado das Emoções.

No primeiro momento, as licenciandas se apresentaram para a turma como alunas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ou seja, professoras em formação inicial, que estavam desenvolvendo estudos no componente curricular denominado de Prática de Ensino enquanto Componente Curricular, em que são estudados temas e conteúdos sobre a sexualidade. Foi explicado que esse estudo é importante para a formação das futuras professoras e também é parte dos conteúdos do oitavo ano do ensino fundamental.

Planejamos uma aula em que utilizamos a ferramenta digital *Mentimeter* para gerar uma nuvem de palavras que foi projetada para os alunos. Na atividade, solicitamos que os alunos compartilhassem, anonimamente, suas concepções sobre a fase da puberdade. Dessa forma, foi possível analisar quais conceitos eram familiares e quais as dúvidas mais frequentes.

No segundo momento, projetamos um slide contendo o título do assunto que seria estudado durante a aula. Simultaneamente foram feitas perguntas para que cada aluno analisasse suas experiências individuais e compartilhasse com o restante da turma. As perguntas foram as seguintes: Vocês já ouviram falar sobre as mudanças corporais? Sabem quais são essas mudanças? Algumas delas estão acontecendo com vocês? Sabem o que significa o termo socioemocional? Esperávamos que os alunos apresentassem respostas como: a mudança de voz, mudanças corporais (crescimento dos seios, aparecimento de acne, desenvolvimento dos pelos púbicos e axilares e também a primeira menstruação), o que aconteceu em maioria, mas também foram apresentadas respostas como mudanças hormonais e cheiros mais fortes. Após, apresentamos alguns dos hormônios responsáveis por essas mudanças, a testosterona, o estradiol e a progesterona, com uma explicação oral breve.

No terceiro momento, orientamos os alunos para acessarem o *quiz* “O que você entende sobre puberdade?”, o qual era composto por oito questões elaboradas pelas licenciandas no site online *Quizur*. Nas respostas, observamos seus conhecimentos

prévios sobre o tema “Sexualidade Humana: Mudanças corporais e socioemocionais na adolescência”. Em seguida, as respostas finais foram corrigidas e dialogadas para saber o que cada aluno pensava sobre as respostas e o porquê, dando ênfase em explicações que esclarecessem as incorretas. Prosseguimos com a apresentação dos slides, nos quais abordamos as mudanças físicas e emocionais na puberdade.

No quarto momento, após o término da apresentação de slides, disponibilizamos aos alunos um tempo para que se pronunciassem tirando suas dúvidas, assim sendo possível esclarecê-las. Finalizamos com uma atividade lúdica, um jogo, no qual o tema principal foi as mudanças emocionais que transcorrem no período da puberdade. O jogo de cartas “Dialogando sobre as emoções”, confeccionado pelas licenciandas, proporcionou um ambiente seguro para a problematização e reflexão do tópico. Conseguimos observar uma liberdade de fala dos alunos durante o diálogo na atividade, a qual foi conduzida com as classes dispostas em formato “U”, conforme a Figura 1.

Figura 1 - Interação dos alunos e das licenciandas no jogo das emoções



Fonte: Autoras (2023).

Após a formação da “meia lua”, cada aluno selecionou uma carta das doze opções representadas, com a disponibilização das perguntas pré-prontas em card. A intenção do jogo foi fazê-los refletir sobre seus sentimentos e iniciar uma discussão sobre como a elevada carga hormonal os afeta durante a adolescência. O jogo “Dialogando sobre as emoções” favoreceu o diálogo entre os alunos e as licenciandas. Logo, após as dúvidas esclarecidas, especialmente sobre como as mudanças corporais podem afetar as relações socioemocionais, foram fornecidos alguns exemplos: “a preocupação com a aparência devido ao ganho de peso e desenvolvimento físico durante a puberdade”; “o aparecimento de espinhas pode afetar o humor”; “lidando com o aparecimento de pelos corporais”. Os alunos compartilharam suas experiências durante esses processos e a maioria relatou que não se incomodou pelo fato de essas mudanças corporais afetarem a aparência física. Após, a prática de integração foi finalizada.

3 Análise e discussão da ação docente

Segundo Reis (2008, p. 15), as escritas narrativas são uma parte essencial do processo reflexivo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, pois auxiliam a detectar e ultrapassar eventuais problemas. Diante disso, a prática da reflexão sobre a ação docente, enquanto futuras professoras, é essencial na formação inicial, pois auxilia a associação entre a teoria e a prática para o entendimento e desenvolvimento de métodos didáticos. No momento inicial, com a finalidade de discutir a importância de identificar os conhecimentos prévios dos alunos nas aulas de Ciências do ensino fundamental, destacamos a seguinte escrita narrativa referente ao primeiro momento da aula:

[...] conforme os alunos acessavam a plataforma Mentimeter as palavras começaram a aparecer no quadro através do projetor e foi percebendo como os alunos já estavam com um conhecimento preliminar, pois, a professora tem o hábito de ter um momento da aula reservado propriamente para esclarecer as dúvidas dos mesmos (Escrita narrativa, 14/11/2023, Licencianda 3).

A partir da ferramenta digital *Mentimeter*, tínhamos a intenção de verificar o nível de conhecimento prévio sobre o assunto que a turma apresentava, sendo um instrumento também utilizado para contextualizar o assunto tratado. A ferramenta demonstrou-se eficaz para nos aproximarmos da turma e também, como enfatizado na escrita narrativa, para a introdução da parte conceitual da intervenção.

Na sequência, foram utilizadas perguntas que auxiliaram na explicação do conteúdo sobre mudanças corporais, hormonais e socioemocionais, antes de abordarmos o conteúdo por meio de slides. A respeito do segundo momento, destacamos duas narrativas:

Percebi que, durante a explicação da aula, os alunos demonstraram interesse e atenção, levantando alguns questionamentos sobre o conteúdo abordado, como: "Por que algumas pessoas têm mais espinhas que as outras?" ou "o que é poluição noturna, é normal ter isso?", me chamou atenção pelo fato de eu não saber que esse tipo de sono REM é mais comum na faixa da adolescência, pois o corpo passa por transformações hormonais, cerebrais e musculares e com mais desejos sexuais (Escrita narrativa, 14/11/2023, Licencianda 2).

[...] O objetivo de identificar as mudanças, corporais e cognitivas, perpassadas durante a adolescência foi cumprido. Porém, os alunos tiveram mais dificuldade em assimilar o conceito de habilidades socioemocionais e como visualizá-las no cotidiano, o que ao meu ver, pode interferir na significação do mesmo e sua importância (Escrita narrativa, 14/11/2023, Licencianda 1).

A partir das escritas narrativas, podemos observar como a proposta de apresentação expositiva do conteúdo, quando envolve também o diálogo, proporciona momentos de reflexão e interação entre as licenciandas e os alunos, especialmente quando se trata de um assunto que já é familiar aos alunos em suas vivências diárias. Segundo Lima (2016, p. 21), existem aspectos principais necessários para o ensino, um deles é a problematização prévia do assunto. Sendo a intervenção limitada a apenas um encontro com os alunos, o método não oferece a estrutura temporal para

uma problematização marcante do assunto. E esse foi o problema encontrado na explanação sobre as habilidades socioemocionais.

Isso foi observado especialmente a partir da prática do terceiro momento da aula, o qual envolveu a resolução de um *quiz* elaborado pelas licenciandas. Os alunos apresentaram facilidade ao responder questões voltadas às mudanças corporais, porém a sistematização do que eram as habilidades socioemocionais foi limitada quando comparada à aptidão apresentada nos conceitos de mudanças físicas. Assim, foi necessária uma retomada dos conceitos ao fim da intervenção. De acordo com os acontecimentos do terceiro momento da aula, apresentamos a narrativa a seguir:

Durante o desenvolvimento do quiz foi perceptível a facilidade da turma em responder as questões gerais sobre a sexualidade humana. Levantando também questionamentos sobre as determinadas respostas dos alunos (do motivo deles terem escolhido aquela alternativa). No entanto, apesar de todas terem sido respondidas corretamente, foi necessária uma retomada dos conceitos achados no quiz para esclarecer as dúvidas relacionadas aos termos apropriados da sexualidade (Escrita narrativa, 04/12/2023), Licencianda 2).

O conteúdo de educação sexual tratado em aulas de ciências ou biologia majoritariamente enfatiza os aspectos biológicos, preventivos e higiênicos de forma impessoal, limitando a participação ativa do adolescente e também a interação entre os diferentes campos de conhecimento (Valadares; Nogueira, 2020). O modelo de educação sexual biopsicossocial, que considera o estudo da sexualidade uma junção dos aspectos biológicos, culturais e sociais, permite uma experiência de ensino contextualizada e interdisciplinar. O modelo utiliza metodologias práticas de conversação, embasadas na teoria psicanalítica. Segundo as autoras Valadares e Nogueira (2020, p.14), o método “oferece mais possibilidades de inserção da participação dos adolescentes nas pautas escolares”.

No que diz respeito ao quarto momento da aula, a parte em que é aplicado o jogo, destacamos a seguinte narrativa:

[...] No momento do jogo, eu estava um pouco receosa, pois dialogar sobre Sexualidade Humana pode ser considerado um tabu, no entanto, os alunos manifestaram interesse em compartilhar as suas experiências relacionadas ao período da puberdade, sendo o que estavam vivenciando ou já vivenciaram (Escrita narrativa, 14/11/2023, Licencianda 2).

A partir desse relato, podemos verificar que as atividades lúdicas auxiliam como um método de facilitação do ensino e da aprendizagem. Posto isso, além de fornecerem aos alunos um espaço para a construção de conhecimento e da interação, essa prática de atividades lúdicas aliadas ao ensino de conceitos fornece o necessário para um desenvolvimento do posicionamento crítico dos alunos sobre o mundo em que estão inseridos (Lima *et al.*, 2016).

Além disso, segundo Castanheira (2007, p. 720) “os processos avaliativos precisam construir a globalidade e a integração entre o sujeito e o objeto”. Por isso, como método de avaliação, foram explicados os conteúdos e os alunos foram questionados oralmente, repassando as questões feitas no início da aula. Estabelecemos então um método de avaliação diagnóstico a ser comparado com o conhecimento apresentado antes da exposição do conteúdo. Ademais, também foram levadas em consideração as respostas ao *quiz* do momento 3, as quais foram avaliadas de forma somativa e após a intervenção. A respeito disso trazemos o seguinte excerto de uma narrativa:

A utilização de diversos métodos avaliativos durante a intervenção, perpassando desde o diagnóstico inicial dos seus conhecimentos através da nuvem de palavras, seguido por atividades interativas durante e após a explicação, o quiz e as discussões orais permitiram usá-las como dinâmicas na intervenção e não apenas como métodos de verificação (Escrita narrativa, Licencianda 1).

Desde o diagnóstico inicial dos conhecimentos, por meio da nuvem de palavras até as atividades interativas, o *quiz* e as discussões orais, cada elemento foi integrado de maneira dinâmica, ultrapassando sua função meramente verificativa. A Licencianda 1 destaca como essas práticas não foram apenas instrumentos de

mediação, mas dinâmicas essenciais na condução da intervenção. Essa perspectiva alinha-se com o entendimento da autora Castanheira. Para ela,

A redução do fenômeno complexo e multidimensional da avaliação a um só ou poucos aspectos, sem articulação, traz o risco de resumir o processo a um desses instrumentos dedicados a medir e comparar, o que pode comprometer os resultados de desfigurar objetivos (Castanheira, 2007, p. 720).

A partir disso foi possível investigar como a articulação dos métodos avaliativos pode auxiliar a construção do conhecimento. Devido ao que foi exposto, concluímos que avaliar não é simplesmente medir e a avaliação não deve ser utilizada como um processo isolado. A avaliação contínua e permanente contribui para a melhoria constante do ensino e da aprendizagem, pois contém um compromisso em estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática. Com isso, apresentamos a narrativa:

A PECC II proporcionou às licenciandas a interação interpessoal, de maneira que, não se limitou apenas à elaboração de aulas; ela foi um espelho do ambiente real da sala de aula. Nos permitiu experienciar os desafios e as alegrias que aguardam nos futuros profissionais da educação. Essa atividade de intervenção faz a prática profissional construída pelas licenciandas, como também um papel crucial na aprendizagem dos alunos e como guias do conhecimento de forma facilitadora (Escrita narrativa, 22/11/2023, licenciandas).

A respeito das escritas narrativas sobre a prática de ensino, entendemos que, quanto mais ampla a participação dos envolvidos em uma reflexão sobre o processo dialético da construção do conhecimento, mais resultados positivos serão alcançados. Desse modo, há uma melhoria constante das práticas docentes que foi possibilitada pela reflexão do planejamento e das ações desenvolvidas. O incentivo ao diálogo em sala de aula, aliado ao domínio do conhecimento específico, pode facilitar aos alunos a compreensão e utilização do conteúdo em situações cotidianas de forma crítica e consciente.

4 Considerações finais

Em virtude da análise apresentada, dos temas abordados no plano de aula e das escritas narrativas produzidas pelas licenciandas sobre as experiências vivenciadas durante os momentos da aula, notamos que, ao expor questões relacionadas à sexualidade, os professores de Ciências desempenham um papel crucial na problematização e (re)construção de significados associados à puberdade e à experiência dos educandos nesse contexto. Embora o tema não seja exclusivo dos professores de Ciências, visto que impacta todos os contextos, é fundamental que eles o abordem. Muitas vezes, essa abordagem é negligenciada devido à percepção de que não se trata de um conteúdo específico, mas sim da própria vivência dos alunos.

Concluímos que a PECC II tem grande importância para a formação profissional dos licenciandos. A disciplina nos permitiu a primeira experiência de preparação e desenvolvimento de uma aula. Após essa prática docente, nos sentimos mais seguras para atuar como profissionais na área de Ciências Biológicas.

A abordagem adotada demonstrou ser compreensível, despertando o interesse dos alunos pela aprendizagem e permitindo a construção de significados e reflexões mais profundas sobre a puberdade e a sexualidade. Essa experiência inicial forneceu uma base para nosso crescimento profissional como licenciandas ao mesmo tempo em que ressaltou a relevância de tratar tópicos sensíveis relacionados à sexualidade, os quais, na sociedade, muitas vezes acabam sendo considerados tabus e pouco explorados de maneira educativa, envolvente e informativa em contextos educacionais.

Referências

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São

Paulo, v. 11, p. 63-76, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** Brasília, DF: Inep, 2015.

CASTANHEIRA, Ana Maria; CERONI, Mary Rosane. Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 12, n. 4, p. 719-737, dez. 2007.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A produção teórica no Brasil sobre educação sexual. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 50-63, 1996.

LIMA, Gabriel Henrique de *et al.* O uso de atividades práticas no ensino de ciências em escolas públicas do município de Vitória do Santo Antão-PE. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 19-27, 2016.

MAGRIN, Nicolly Papacidero *et al.* O impacto de oficinas sobre sexualidade: um relato de experiência com estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 26, p. 1-9, 2022.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.

VALARES, Franciele de Freitas; NOGUEIRA, Anamaria Batista. **Educação sexual com adolescentes na escola pública**: aspectos biopsicossociais. Sete Lagoas, MG. Repositório digital Faculdade Ciências da vida, 2020.

VIOLA, Daniela Teixeira Dutra. A adolescência em perspectiva: Um exame da variabilidade da passagem à idade adulta entre diferentes sociedades. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 34, p. 1-11, 2018.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE SEXUALIDADE HUMANA: MÉTODOS CONTRACEPTIVOS E GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA

Milene Carolina Cabral Vieira

Jéssica Donini Pedroso

Alexandre José Krul

Kerlen Bezzi Engers

DOI: 10.46550/978-65-5397-277-3.225-234

1 Introdução

Asexualidade é um tema relevante no ensino de ciências, pois contribui para a diminuição de problemas pessoais, psicológicos e sociais. Dessa forma, é relevante salientar o papel crucial da escola na educação sexual, uma vez que esse é o ambiente ideal para aprender não somente anatomia e fisiologia do corpo humano, mas também questões que envolvem o biopsicossocial, os métodos de prevenção da gravidez precoce e as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). Em consonância aos estudos de Almeida *et al.* (2017), o desenvolvimento corporal inicia-se durante a escolaridade e é influenciado pelos hormônios que despertam a sexualidade dos estudantes.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), os tópicos relacionados à gravidez na adolescência, ISTs e métodos contraceptivos são incorporados às habilidades do oitavo ano na disciplina de Ciências. O currículo de sexualidade contempla o estudo e explicação dos métodos contraceptivos e a

comparação entre a eficácia e o modo de ação, tanto na prevenção de gravidez precoce quanto na proteção contra as ISTs, incluindo os sintomas principais (Brasil, 2018). Dessa forma, entendemos a importância da orientação por parte dos educadores, uma vez que muitos alunos não encontram espaço para discussões semelhantes em casa, com seus pais ou responsáveis.

Assim, é necessário abordar os riscos e a prevenção da gravidez precoce. De acordo com Oliveira e Lanza (2017), o tema pode ser trabalhado de diversas maneiras nos diálogos com adolescentes, desde interesses específicos até mitos e crenças populares sobre métodos contraceptivos, menarca, puberdade, alterações hormonais, ciclo menstrual, fecundação e gestação. Além disso, as ISTs são uma grande preocupação, podendo ser contraídas durante relações sexuais sem proteção ou por meio da escolha inadequada de métodos contraceptivos. Carvalho (2012) ressalta a relevância da disseminação e discussão sobre sexualidade e contracepção para prevenir o problema. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental na educação sobre o tema, despertando a consciência dos alunos sobre os riscos associados e incentivando a procura por cuidados médicos adequados, tratamentos e apoio psicológico em casos de infecção (Silva *et al.*, 2022).

Ao ensinar sobre essas temáticas, os adolescentes geralmente têm curiosidades que envolvem questões sexuais e a gravidez. Essa curiosidade tem relação com seus desejos de experiências amorosas, o que pode levar a uma vida sexual precoce e associada à irresponsabilidade decorrente do desconhecimento e da imaturidade (Silva, 2011). Esses fatores aumentam os riscos de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e, até mesmo, de gravidez não planejada, o que pode resultar em alterações de comportamento psicossocial e descontinuidade da vida escolar (Souza; Coan, 2013).

Nesse sentido, os estudos aqui apresentados foram realizados no componente curricular de Prática de Ensino de Biologia II (PeCC II), do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Na disciplina, foi possível planejar uma Sequência Didática (SD) visando um aprendizado que ensine a temática por

meio da utilização de práticas pedagógicas, que possam permitir mais envolvimento e interação entre os alunos, tendo em vista o conteúdo de métodos contraceptivos e gravidez na adolescência.

Ao propor reflexões sobre as relações entre as problemáticas dos métodos contraceptivos e da gravidez na adolescência, elaboramos uma SD estruturada em seis momentos pedagógicos, em que são propostas a utilização das estratégias de ensino aula expositiva e dialogada e dinâmicas de grupo. Dessa forma, o objetivo desta SD é abordar os métodos contraceptivos e a gravidez na adolescência de forma isenta de julgamentos e aberta ao diálogo, esclarecendo as dúvidas que cercam os jovens sobre esses temas, preparando-os para tomar decisões coerentes e responsáveis em relação à promoção da saúde física e psicossocial. Ressaltamos que a SD não foi aplicada, pois, inicialmente, o objetivo era apenas a construção e planejamento das atividades didáticas.

2 Contexto e detalhamento da sequência didática

Inicialmente, as docentes apresentarão aos estudantes o tema que será abordado em duas aulas: “Métodos Contraceptivos e Gravidez na Adolescência”. Os alunos então responderão um questionário (Quadro 1) sobre a temática, de modo a obter um breve diagnóstico do entendimento/conhecimento dos alunos sobre o assunto.

Quadro 1 - Questionário sobre os conhecimentos prévios dos estudantes frente à temática

Questionário:
1- Qual é o seu sexo? ()Masculino ()Feminino
2- É importante educação sexual nas escolas? () Sim () Não Porquê?
3- Como as informações sobre sexualidade chegam até você? ()Colegas de aula ()Pais ()Avós ()Internet ()Profissionais da saúde ()outros
4- Qual é a importância de utilizar e conhecer métodos contraceptivos? ()Para não engravidar, apenas. ()Não engravidar e evitar IST (infecções sexualmente transmissíveis) ()Evitar IST, apenas.
5- Quais métodos contraceptivos você conhece e saberia utilizar? ()Camisinha Masculina ()Camisinha feminina ()DIU ()Pílula do dia seguinte ()Pílula anticoncepcional () Não conheço nenhum!
6- Você possui conhecimento sobre a vacina do HPV? ()Sim ()Não
7- Em sua casa, ocorre o diálogo aberto entre você e seus familiares sobre sexualidade? ()Sim () Não
8- Você considera importante o conhecimento sobre a educação sexual? Descreva.
9- Você se sente constrangido em falar sobre sexo com os amigos? ()Sim ()Não
10- Você se sente constrangido em falar sobre sexo com a sua família? () Sim () Não
11- Por que ainda existe o tabu sobre esta temática? Descreva.
12- Como você considera os jovens que se tornam pais? Descreva.

Fonte: Autoras (2024).

Diante disso, a SD busca instigar os estudantes a refletirem sobre o tema proposto durante as duas aulas (com período de 50 minutos cada), para poderem compreender a importância de falar sobre sexo, saúde sexual e gravidez sem constrangimentos. A estrutura da SD, apresentada no Quadro 2, foi feita para ser desenvolvida com uma turma com média de 30 estudantes do 8º ou 9º ano do ensino fundamental.

Quadro 2 - Etapas do desenvolvimento da SD

Momentos	Descrição
Primeiro Momento (aula 1)	Aplicação do questionário e proposta da atividade sobre mitos ou verdades acerca de métodos contraceptivos e gravidez na adolescência.
Segundo Momento	Problematizar e seccionar o conteúdo.
Terceiro Momento	Agindo sobre os objetos para ver como eles reagem.
Quarto Momento (aula 2)	Tomando consciência de como foi produzido o efeito desejado.
Quinto Momento	Dando explicações causais.
Sexto Momento	Aprofundando o conhecimento.

Fonte: Autoras (2021).

No primeiro momento, os estudantes irão responder um questionário diagnóstico sobre os conhecimentos acerca do assunto que será abordado em sala de aula. Após o diagnóstico, apresentaremos a dinâmica, que será realizada através da formação de grupos. Cada grupo irá retirar uma carta que contém mitos e/ou verdades sobre o conteúdo abordado, fazendo com que eles reflitam e argumentem sobre o assunto proposto na carta. Em seguida, a classe (composta por 30 alunos/as) será dividida em grupos menores (5 alunos/as por grupo), visando conhecer e caracterizar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação à temática.

As professoras possuirão cartas com frases corretas ou frases errôneas. Cada grupo deverá ter um representante, que será responsável por retirar as cartas e manter a ordem entre os grupos menores. Após a retirada da carta, os estudantes devem discuti-la (no grupo menor) e analisar o contexto, chegando a uma conclusão. Cada carta deverá ser discutida, argumentada e defendida pelos alunos do grupo menor. Eles irão anotar as perguntas e as respostas e poderá ser estabelecido que cada grupo converse sobre no mínimo três cartas. A partir desse momento, a professora terá acesso às concepções dos alunos a respeito do tema. É importante ressaltar que as professoras serão mediadoras do processo pedagógico, auxiliando na sistematização dos conteúdos e na socialização dos grupos.

Após a discussão e socialização de todos os grupos, as professoras, projetarão slides sobre métodos contraceptivos, com o intuito de salientar conhecimentos verídicos e científicos. Na apresentação das professoras, serão demonstrados os métodos contraceptivos, a maneira correta de colocar cada um, o local de coleta, o descarte e os riscos. Na sequência, os estudantes deverão apresentar suas opiniões para o grupo maior, para gerar uma troca de informações, que desmistifique conceitos pré-estabelecidos. As professoras devem encorajar o grande grupo a expor suas opiniões em relação ao argumento apresentado pelo grupo menor. Os estudantes deverão defender suas opiniões e argumentar sobre o exposto na carta e as professoras devem intervir para apresentar

o fundamento biológico e científico de cada questão, utilizando vocabulário correto, sanando dúvidas e quebrando tabus em relação às temáticas.

No quinto momento, os estudantes irão formar os mesmos grupos da aula anterior, sendo que cada grupo deverá apresentar uma carta por vez, como exemplificado no Quadro 3, e definir ser mito ou verdade a frase escrita. As respostas devem ser embasadas no estudo realizado até o momento.

Quadro 3 - Cartas contendo frases verdadeiras e frases errôneas sobre a temática

As cartas terão verdades e mitos como:

Carta 1 - Camisinha e anticoncepcional são os únicos métodos contraceptivos!
Carta 2 - Reflexões e diálogos entre família, comunidade e escola, orientação e distribuição de camisinhas e suporte técnico em postos de saúde, são necessários!
Carta 3- A pílula é considerada um método superior em comparação aos demais métodos contraceptivos!
Carta 4 - Engravidei, vou abandonar a escola!
Carta 5 - Os métodos contraceptivos não apresentam nenhum benefício!

Fonte: Autoras (2024).

O sexto momento tem como objetivo aprofundar o conhecimento adquirido e expandi-lo para além das paredes da sala de aula. Desse modo, os alunos irão sistematizar o conteúdo discutido nas duas aulas anteriores e será proposta a criação de cartazes informativos, com o apoio da internet, nos quais cada aluno deverá escrever, em uma folha A4, um mito relacionado ao tema e justificá-lo. A confecção dos cartazes será acompanhada pelas professoras e, antes de serem expostos, passarão por uma verificação da equipe pedagógica e da direção da escola, para validação. Após a aprovação, os cartazes serão exibidos em locais estratégicos da escola, como banheiros e áreas comuns, com o intuito de compartilhar o aprendizado da turma com os demais alunos da instituição.

3 Análise e discussão da sequência didática

Como descrito por Nascimento *et al.* (2009), a SD corresponde a um segmento de aulas realizadas e sua aplicação e avaliação atuam com a intenção de minimizar a lacuna pesquisa-prática no ensino de Ciências com a colaboração entre pesquisadores e professores. A sexualidade ainda é um tabu para grande parte das famílias, o que leva os adolescentes a buscarem informações com amigos, por meio de filmes, televisão e internet e raramente recorrem a professores ou profissionais de saúde para esclarecer suas dúvidas. Além das incertezas naturais desse período, os adolescentes estão apenas começando a explorar um mundo cheio de curiosidades (Almeida *et al.*, 2017).

Como afirma Osório (1992), a adolescência é uma etapa da vida em que a personalidade está em fase final de estruturação e a sexualidade se insere nesse processo como um elemento estruturador da identidade do adolescente. Para isso, para o primeiro momento da SD desenvolvemos um questionário, com a intenção de conhecer melhor os alunos e seus conhecimentos prévios sobre a temática, enquanto que o segundo momento procura problematizar e aproximar o aluno do assunto. Isso se justifica, pois, de acordo com Lopes e Maia (1993) há uma tendência na diminuição da idade da primeira relação sexual, considerando que, no Brasil, a idade média é de 16,9 anos para meninas e 15 anos para os meninos. Segundo esses autores, 26% da população feminina de 15 a 24 anos já viveu uma gravidez (indesejada para 40% dessas jovens). Por isso a importância do livre esclarecimento: não é falar de sexo, mas de sexualidade.

Na SD, o aluno toma consciência e entende que é possível debater sobre sexualidade em sala de aula sem julgamentos, ouvindo a dúvida do outro e aprendendo juntos. Acreditamos que o uso dos instrumentos lúdicos possibilita o diálogo e a aquisição de novos conhecimentos por meio de uma atividade divertida. Dessa forma, salientamos a importância da elaboração e da utilização dos jogos didáticos para o aprendizado. Entendemos que temas relacionados

à sexualidade apresentam várias lacunas, principalmente devido à ausência de discussões que abordem a desmistificação de mitos, preconceitos e inverdades sobre o corpo, o gênero, a sexualidade e as questões biopsicossociais.

4 Considerações finais

A partir dos aspectos apresentados, podemos considerar que a atividade proposta ao grupo de alunos é de grande valia para o acesso à informação e desconstrução de tabus, visto que é necessário debater o assunto de forma leve e coesa, de modo a tornar a atividade dinâmica e de interesse mútuo. Assim, o uso de cartas, com o objetivo de promover debates de forma equitativa, reforça a ideia de que tanto meninas quanto meninos têm responsabilidades em relação ao próprio corpo e às suas ações

As cartas abordando questões equivocadas refletem diálogos comuns entre os alunos, o que torna essencial a desconstrução de ideias pré-existentes. Além disso, a utilização de cartazes em locais estratégicos da escola é fundamental para ampliar o acesso à informação, beneficiando toda a comunidade escolar. Uma ação inicialmente direcionada a uma turma específica pode ganhar proporções maiores, promovendo respeito e autoconhecimento.

A sequência didática reforça a importância de manter um olhar crítico sobre questões de gênero e sexualidade. Assim, torna-se ainda mais relevante analisar a integração dos aspectos biopsicossociais, garantindo que o ensino sobre métodos contraceptivos e a prevenção da gravidez precoce ocorra sem constrangimentos e sem perpetuar preconceitos. A sequência didática contribui para o esclarecimento e a compreensão das dimensões socioculturais e psicológicas, temas de grande relevância na sociedade atual, ao mesmo tempo em que reflete os anseios dos adolescentes

Por fim, a SD é de extrema importância para nossa formação docente, pois nos leva a pensar de forma crítica e humanizada

sobre essa temática, para podermos organizar a metodologia de nossas aulas de maneira mais eficiente e didática, almejando que os estudantes aprendam o conteúdo de maneira mais leve e reflexiva, de modo que sejam os protagonistas do ensino, formando indivíduos mais independentes e autônomos.

Referências

- ALMEIDA, R.A.A.S *et al.* Conhecimento de adolescentes relacionados às doenças sexualmente transmissíveis e gravidez. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Maranhão, v. 70, n. 5, p. 1087-1094, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 20 abr. 2023.
- HOPF, F., BORTOLUZZI, L. **Mitos e verdades sobre Métodos Contraceptivos**. Vitallogy.com, 2020. Disponível em: <https://vitallogy.com/feed/Mitos+e+Verdades+sobre+Metodos+Contraceptivos/1613>. Acesso em: 01 jan. 2020.
- LOPES, G.; MAIA, M. Desinformação sexual entre gestantes adolescentes de baixa renda. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 30-33, jan./julho 1993.
- NASCIMENTO, L. M. M. N.; GUIMARÃES, M. D. M.; EL-HANI, C.N. **Construção e avaliação de sequências didáticas para o ensino de biologia: uma revisão crítica da Literatura**. Encontro Nacional de Pesquisas em Educação e Ciências, Florianópolis, 2009.
- OLIVEIRA, M. J. P.; LANZA, L. B. Educação em saúde: doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 138-141, 2017.
- OSÓRIO, L. C. **Adolescente hoje**. 2. ed. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1992.

SILVA, M. de F. **Sexualidade e gravidez na adolescência.**

Monografia (Pós-graduação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Campos Gerais, 2011.

SOUZA, S. L. de; COAN, C. M. Abordagem da sexualidade humana em livros didáticos de Biologia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 3., Maringá, 2013. **Anais...** Maringá: UEM, 2013.

Capítulo 13

PRÁTICA DE ENSINO SOBRE SEXUALIDADE HUMANA E A RELAÇÃO ENTRE MUDANÇAS CORPORais E SOCIOEMOCIONAIS NA ADOLESCÊNCIA

Eloisa Heck

Giulia Della Giustina Hermes

Thalita Julie Trentin

Kerlen Bezzi Engers

Alexandre José Krul

Rúbia Emmel

DOI: 10.46550/978-65-5397-277-3.235-246

1 Introdução

Este relato de experiência foi realizado no Componente Curricular (CC) Prática de Ensino de Biologia II (PECC II) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa/RS. A disciplina de PECC II tem o objetivo de aproximar o licenciando de seu futuro ambiente de formação, sendo de grande importância as experiências adquiridas em sala de aula para a área de atuação, que são as aulas da disciplina de Ciências. Como proposto pelo CC, as licenciandas desenvolveram uma intervenção prática sobre a temática educação sexual em uma aula de Ciências, com os alunos de duas turmas de 8º ano (oitavo ano) do ensino fundamental em uma escola da rede privada na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (RS).

A educação sexual nas escolas vem sendo discutida com mais frequência nos últimos anos, pois ela trabalha o autoconhecimento e auxilia crianças e adolescentes a conhecerem os próprios corpos e compreenderem as mudanças, principalmente na fase da puberdade. É fundamental tratar desse tema nas escolas, pois a sexualidade se manifesta em todas as fases da vida humana. Segundo Souza e Coan (2013), a educação sexual começa desde o nascimento. Inicialmente, a sexualidade é abordada no ambiente familiar, em que são transmitidos os valores que cada família adota e espera que as crianças assumam. O trabalho da escola complementa o da família, não é um concorrente. Assim, como afirma Altmann (2001, p. 2), “cabe, portanto, à escola – e não mais apenas à família – desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos adolescentes.”

Como destacam Souza e Coan (2013), a orientação sexual foi introduzida nas escolas no início do século XX devido a preocupações como a gravidez na adolescência e as doenças sexualmente transmissíveis, que se tornaram questões sociais importantes para os governantes. Desde então, surgiram muitas dúvidas tanto entre pais quanto educadores, que precisavam considerar as diversidades culturais e sexuais de cada aluno. Para os autores, o trabalho de orientação sexual da escola não se constitui em aconselhamento individual, a partir de análises de casos, deve ocorrer em âmbito coletivo, isto é, as temáticas devem ser trabalhadas sem invadir a intimidade das famílias e do comportamento de cada aluno, sendo importante que nenhum aluno se sinta exposto diante dos demais.

Sabendo que os adolescentes apresentam muitas mudanças em seu organismo durante a fase da puberdade, entendemos que essas alterações sejam determinadas a partir de alguns fatores, como afirma Mariuzzo (2003, p.11):

O ser humano a expressa, como atividade que lhe é própria enquanto resultante de seu desenvolvimento biológico, psíquico e social [...]. Suas particularidades são determinadas por influências educacionais, econômicas, ideológicas, morais, culturais e políticas, que por sua vez, obedecem também a determinações sócio-históricas.

Devido a isso, inicialmente elaboramos um plano de aula com o tema “Sexualidade humana: mudanças corporais e socioemocionais na adolescência”, a partir dos seguintes conteúdos: conceito de adolescência e de puberdade; transformações corporais e socioemocionais na adolescência; atuação dos hormônios sexuais na puberdade. As metodologias utilizadas foram: aula expositiva e dialogada e atividades didáticas.

Os objetivos da aula foram os seguintes:

- i. diferenciar os conceitos de adolescência e puberdade;
- ii. entender a influência dos hormônios nas alterações corporais e socioemocionais na adolescência;
- iii. identificar as alterações corporais (aspecto fisiológico) e socioemocionais (aspecto psicológico, sentimentos e emoções).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p. 349), consideramos a habilidade: (EF08CI08) “Analizar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso” – destinada ao 8º ano (oitavo ano) do ensino fundamental.

2 Metodologia

A partir dos elementos supracitados, foi proposto um planejamento de uma aula buscando instigar os alunos a formularem hipóteses em que consigam compreender, diferenciar e refletir criticamente sobre as teorias. O plano de aula foi proposto para ser desenvolvido em duas turmas de 8º ano, em dois períodos de 45 minutos cada.

A aplicação do planejamento ocorreu nos dias 19 e 21 de outubro de 2022, em sete momentos: apresentação do tema; problematização por meio do *quiz* pela plataforma *Kahoot*; análise das questões do *quiz*; dinâmica do Dado das Emoções; atividade impressa de revisão de conceitos; relato da transição para a puberdade; avaliação dos alunos sobre a aula desenvolvida.

No primeiro momento, nos apresentamos para a turma como licenciandas do curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) e apresentamos o tema da aula: “Sexualidade humana: mudanças corporais e socioemocionais”. Esse momento foi desenvolvido em aproximadamente 8 minutos.

No segundo momento, realizamos a problematização do tema, com a apresentação de um slide que apresentava um link de acesso a um *quiz* de verdadeiro e falso sobre a adolescência na ótica hormonal, para que pudéssemos compreender o nível de conhecimentos dos alunos. Os alunos fizeram o *quiz* individualmente pela plataforma *Kahoot* (Figura 1), através do uso de seus celulares. Diferentemente do tempo estipulado no planejamento, essa atividade teve duração de apenas 5 minutos.

Figura 1 - Quiz na plataforma Kahoot

Perguntas (6)

1 - Verdadeiro ou falso
A puberdade e adolescência são a mesma coisa.

Verdadeiro
 Falso

2 - Verdadeiro ou falso
A puberdade inicia-se em diferentes épocas devido a fatores genéticos e ambientais.

Verdadeiro
 Falso

3 - Verdadeiro ou falso
Os adolescentes não precisam dar importância para as transformações do seu corpo.

Verdadeiro
 Falso

Fonte: Autores (2024).

No terceiro momento, foi retomada cada questão do *quiz*, apresentando os conceitos e revisando os conteúdos envolvidos. Durante as explicações, foram considerados os questionamentos dos alunos e suas dúvidas referentes a cada questão, sendo que os alunos foram colaborativos e demonstraram interesse nas explicações. Essa atividade foi desenvolvida em aproximadamente 20 minutos.

No quarto momento da aula, foi desenvolvida a atividade prática Dado das Emoções (Figura 2), sendo essa uma atividade

que ajuda no desenvolvimento de competências socioemocionais, como o autoconhecimento, a partir da identificação de emoções.

Figura 2 - Dado das emoções



Fonte: Autores (2024).

Conforme a Figura 2, cada lado do dado possuía uma frase, como “fico calmo(a) quando...”, “fico triste quando...”, “me alegro quando...”, “lugar que me deixa feliz ...”, “não gosto quando...” e “gosto muito de...”. Para a realização da atividade, foi colocada uma música e, quando pausada, o aluno que estava com o dado na mão jogava-o para cima e respondia à pergunta apresentada na face virada para cima. A atividade teve a duração de aproximadamente 30 minutos e, durante seu desenvolvimento, conseguimos perceber bastante interação e participação dos alunos, que demonstraram gostar da proposta e a maioria se sentiu à vontade para participar e completar as frases do dado com seus relatos pessoais.

No quinto momento, foi disponibilizada aos alunos, de forma individual, uma atividade de revisão impressa. A atividade consistia em ligar as palavras-chave e relacioná-las aos conceitos.

Após todos os alunos terem respondido, foi realizada a correção de forma oral, o que evidenciou a compreensão dos conceitos pelos estudantes. Essa atividade teve duração de 12 minutos.

No sexto momento, foi solicitado aos alunos que escrevessem um breve relato de como ocorreu sua transição da infância para a puberdade, de forma anônima, com a produção recolhida ao final. A maioria dos alunos respondeu de forma sincera e objetiva. Ficamos surpresas com as respostas apresentadas por eles por se tratar de um tema que pode causar constrangimentos, pois trata-se de uma fase pela qual eles ainda estão passando. No entanto, alguns alunos demonstraram não conseguir compreender seus sentimentos e assimilá-los. Para a realização da atividade foram disponibilizados 10 minutos.

No sétimo momento, para concluir a aula, apresentamos um *QR Code* que direcionava para um breve questionário de avaliação da prática desenvolvida. Fomos surpreendidas pela sinceridade dos alunos e percebemos que eles realmente gostaram da aula e de participar das atividades propostas, o que nos deixou muito felizes. A atividade durou aproximadamente 5 minutos.

3 Resultados e discussão

Com a finalidade de refletir sobre a prática de ensino, realizamos escritas narrativas para resgatar nossas memórias de planejamento e da ação docente. As escritas narrativas são descritas:

Como um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir (REIS, 2008, p. 3).

Em concordância com Reis (2008), acreditamos que a escrita narrativa permite refletir e analisar nossa formação docente,

no que se refere aos saberes, melhorando nossa prática, a partir da definição de novas metas, para suprir eventuais lacunas.

Em relação ao primeiro momento da aula, destacamos as seguintes escritas narrativas:

[...] No momento que entramos nas salas de aula foi notável a agitação por parte dos adolescentes, ansiosos e cheios de expectativa para a aula. Durante as explicações dos slides, todos se mantiveram em silêncio e prestaram atenção nas nossas explicações (Escrita Narrativa, 25/10/2022, Licencianda 1).

[...] Logo quando começamos as atividades, fiquei surpresa, pois todos participaram muito, estavam envolvidos nas explicações e interagindo. Foram muito ágeis nas atividades e conversavam com os colegas, discutindo sobre se era verdadeira ou falsa [...] (Escrita Narrativa, 25/10/2022, Licencianda 2).

[...] No decorrer da primeira prática nos surpreendemos com as turmas, pois as mesmas foram bem participativa e interagiram durante as atividades e questionamentos. A maioria dos alunos já tinha conhecimentos prévios e claros sobre o tema, o que facilitou a realização das atividades (Escrita Narrativa, 25/10/2022, Licencianda 3).

Após a análise dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto, realizamos a correção das questões, trazendo explicações sobre os motivos de serem verdadeiras e falsas. Nesse momento, os alunos participaram como ouvintes, apresentando apenas um questionamento que se referia à puberdade precoce.

Dentro da ação docente, a atividade do Dado das Emoções/Sentimentos, desenvolvida no quarto momento, trouxe muitos significados para as licenciandas, como descrito nas narrativas:

[...] Na realização da atividade do Dado das Emoções os alunos ficaram muito animados e gostaram bastante de responder às questões, tanto que alguns até responderam mais de uma vez. Essa foi a atividade que mais houve interação, os alunos respondiam realmente aquilo que pensavam e às vezes, esperavam os colegas responderem por eles (Escrita Narrativa, 25/10/2022, Licencianda 1).

[...] Achei que eles não iam aceitar participar por ser uma atividade muito infantil, mas deixamos claro que eles poderiam

ficar à vontade se quisessem participar ou não. Quando começamos a explicar a atividade, estavam bem agitados, mas logo conseguimos a atenção, e iniciamos a atividade (Escrita Narrativa, 25/10/2022, Licencianda 2).

[...] Durante a atividade do dado, quase todos os alunos participaram e demonstraram interesse em responder aos questionamentos, estavam bem empolgados e foi uma prática bem descontraída (Escrita Narrativa, 25/10/2022, Licencianda 3).

Para Martins (2011), é necessário superarmos a lógica do “Ou é isso, ou aquilo” ao analisar os aspectos cognitivos e afetivos dos sujeitos, antes devemos compreendê-los a partir do materialismo histórico dialético, como seres constituídos de uma unidade cognitivo-afetiva. Nesse sentido, Vygotsky (2004) defendeu que devemos compreender as emoções, sentimentos e afetos como elementos da consciência e personalidade humanas desenvolvidas socialmente e essenciais para pensarmos o ser humano como totalidade psíquica. Dessa forma, atividades que visam desenvolver capacidades emocionais podem trazer benefícios para a aprendizagem e para o desenvolvimento das aulas.

Durante a atividade impressa de revisão, houve uma grande participação dos alunos, como nas narrativas abaixo:

[...] Na atividade impressa de revisão a correção da atividade foi de forma oral e todos responderam de forma correta, percebemos então que os alunos realmente entenderam nossas explicações (Escrita Narrativa, 25/10/2022, Licencianda 1).

[...] Foi o mais emocionante, com certeza o mais marcante para mim, quando teve a explicação da atividade de revisão, todos compreenderam bem e começaram a fazer, e quando corrigimos foi emocionante, porque falamos as palavras e eles falavam os conceitos que tinham colocado, e todos responderam, e falaram suas respostas em conjunto e, ao mesmo tempo, a sala ficou parecendo um coro (Escrita Narrativa, 25/10/2022, Licencianda 2).

[...] Na atividade de revisão, os alunos também foram rápidos em responder. Durante a correção, todos respondiam em conjunto e de forma correta, demonstrando terem certeza a respeito, com isso concluímos que haviam aprendido (Escrita Narrativa, 25/10/2022, Licencianda 3).

Conforme as diretrizes curriculares de Ciências para o ensino fundamental, “o lúdico permite uma maior interação entre os assuntos abordados, e quanto mais intensa for essa interação, maior será o nível de percepções e reestruturações cognitivas realizadas pelo aluno” (Brasil, 2008, p. 42). Dessa maneira, acreditamos que a atividade desenvolvida no sexto momento pôde demonstrar na prática como esse período da puberdade causa muitas transformações e dúvidas. A partir desse momento, trouxemos os seguintes relatos:

[...] novamente ficamos surpresas com a sinceridade das palavras usadas por eles. Por ser um momento único e individual pensamos que iriam se sentir retraídos de escrever, mas acredito que isso não aconteceu pelo fato de que falamos que não iríamos ler para ninguém, apenas para nosso conhecimento (Escrita Narrativa, 25/10/2022, Licencianda 1).

[...] Também me surpreendi bastante, porque geralmente nesse assunto de puberdade e mudanças corporais, a tendência é ficar mais retraído, tímido, não querer contar a experiência, e aconteceu bem o contrário, todos concordaram em escrever o seu relato (Escrita Narrativa, 25/10/2022, Licencianda 2).

[...] os relatos que os alunos trouxeram, em sua maioria, transparecem sinceridade, para uma grande parte foi tranquila essa transição, já para outros um momento de descobertas e desafios. De modo geral, acredito que a prática foi bem interessante para nós, como professoras e também para os alunos, permitindo a ambos perceber a importância do assunto nessa fase, principalmente (Escrita Narrativa, 25/10/2022, Licencianda 3).

As narrativas revelam que essa prática trouxe muito significado para nossa formação, sendo de grande importância todos os momentos realizados. Ademais, ficou claro que a reflexão sistemática sobre o planejamento e a execução das aulas é um elemento crucial no desenvolvimento docente, podendo identificar competências e limitações, bem como reconhecer áreas que necessitam de aperfeiçoamento. Mesmo com pequenas dificuldades em relação à organização do tempo, conseguimos apresentar materiais e atividades relevantes para os alunos e desenvolver uma prática interativa com efetiva participação.

As narrativas demonstraram que a prática de ensino, quando bem planejada e executada, pode superar as expectativas iniciais e gerar resultados positivos tanto para os alunos quanto para os futuros professores. A utilização de métodos lúdicos e interativos, como o Dado das Emoções, permitiu que os alunos se expressassem de maneira mais aberta e sincera, criando um espaço seguro para discussões importantes sobre a puberdade e outros temas sensíveis. Essas práticas não só enriqueceram o aprendizado dos alunos, mas também fortaleceram nossa confiança, como futuras professoras, em nossa capacidade de abordar temas complexos de forma acessível e envolvente.

4 Conclusão

Em virtude da análise apresentada e dos temas abordados no plano, relacionados à sexualidade, acreditamos que os professores da disciplina de Ciências possam exercer um papel central na problematização e (re)construção de significados relacionados à puberdade e à vivência dos educandos nesse contexto. Apesar de esse tema não ser restritivo a professores da área de ciências, visto que interfere em todos os contextos, é importante que seja abordado por eles, o que muitas vezes é deixado de lado por não se tratar de um conteúdo específico.

Dessa forma, o planejamento de atividades de intervenção permitiu às licenciandas gerar uma primeira experiência como professoras, possibilitando o contato com a escrita e planejamento de uma aula, bem como a ação docente nas duas turmas do 8º ano. Ao abordar a sexualidade de maneira aberta e informativa, as licenciandas conseguiram criar um ambiente seguro e acolhedor, em que os alunos se sentiram à vontade para discutir suas dúvidas e compartilhar suas experiências. Essa abordagem não só enriqueceu o aprendizado dos alunos, mas também fortaleceu a confiança das futuras professoras para lidar com temas sensíveis e importantes para o desenvolvimento dos educandos. A interação positiva e o engajamento dos alunos mostraram que temas menos abordados

em sala de aula, quando tratados com cuidado e criatividade, podem resultar em um aprendizado significativo e transformador.

Levando em consideração esses aspectos, as expectativas e angústias, antes mesmo da elaboração do plano, eram grandes. Por se tratar da primeira prática, não havia muitas expectativas sobre participação e interação dos alunos, visto que o tema proposto não é debatido com frequência em sala de aula. Por isso sentimos a necessidade de planejar algo inovador para retratar o assunto de forma informativa e interativa, de modo a despertar nos alunos o interesse por aprender. Hoje, após realizada a prática, verificamos que as expectativas foram superadas, junto com o nervosismo e a ansiedade, que eram os principais desafios encontrados.

Referências

ALTMANN, H. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, p. 575-585, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 de nov. 2022.

BRASIL. SEED. **Diretrizes curriculares de ciências para o ensino fundamental**. Paraná, 2008.

MARIUZZO, T. **Formação de professores em orientação sexual: a sexualidade que está sendo ensinada nas nossas escolas**. 2003. 227 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011, Tese (Livre Docência). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, Bauru,

2011.

SOUZA, S. L. de; COAN, C. M. **Abordagem da sexualidade humana em livros didáticos de Biologia.** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 3., Maringá, 2013. Anais... Maringá: UEM, 2013.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **Teoria de las emociones:** estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004 (Texto original de 1933).

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS VIRAIS

Camila de Andrade
Gabriela Giusmin Dejavitte
Rúbia Emmel
Lauri Mayer

DOI: 10.46550/978-65-5397-277-3.247-257

1 Introdução

A constante necessidade das escolas em abordar a temática da sexualidade humana, envolvendo as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) Virais, motivou a elaboração deste relato a partir de uma proposta de Sequência Didática (SD), que apresenta possibilidades de trabalho aos docentes. Os professores normalmente buscam aporte atual para o ensino desses conhecimentos e, assim, buscam possibilitar uma vivência mais saudável da sexualidade. O estudo teve como objetivos: i) compreender os principais sintomas, modos de transmissão, prevenção e tratamentos de algumas infecções sexualmente transmissíveis virais (com ênfase na Aids, HPV e hepatites virais); ii) conhecer estratégias e métodos de prevenção de ISTs virais e formas de valorização do autocuidado; iii) identificar as diferenças entre portadores do vírus HIV e pessoas com os sintomas da Aids.

A partir de Zabala (1998), compreendemos que a SD envolve um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais,

com um princípio e um fim conhecidos pelos professores e pelos alunos. Para Legey *et al.* (2021), uma SD nada mais é que uma forma de organizar, metodologicamente, de forma sequencial, o desenvolvimento das atividades.

As SDs ajudam a melhorar a educação (transmissão de conhecimentos e maior facilidade na memorização dos conteúdos) e a interação entre o professor e os alunos. Conforme Legey *et al.* (2021) em meados de 1980, na França, surgiu a noção de SD, porém somente após 10 anos, em 1990, chegou no Brasil, em um período cheio de mudanças e inovações na educação no território brasileiro. Com a globalização, uma rede de novas informações foi inserida no campo educacional, o que permitiu alunos e professores conhecerem de maneira mais rápida e prática outros entendimentos, outras experiências e diversas novas pessoas.

Em relação ao ensino das ISTs, consideramos os estudos de Almeida *et al.* (2017). Os autores afirmam que a adolescência é o período de transição entre a infância e a idade adulta, momento de transformações anatômicas, fisiológicas, psicológicas e sociais. Em decorrência dessas mudanças ocorrerem de forma acelerada, elas acabam sendo profundas e marcantes, atingindo de maneira positiva ou negativa o resto da vida do indivíduo.

Conforme Carvalho *et al.* (2018), frente a esses fatores, o papel da escola é o de se atentar e buscar compreender, oportunizando momentos de reflexão, pois muitos adolescentes procuram responder às suas inquietações sobre sexualidade na escola por considerarem esse ambiente um lugar onde suas dúvidas e anseios podem ser esclarecidos ou, pelo menos, podem ser ouvidos. Seja com os colegas, seja com o professor mais próximo, conversas sobre esse assunto sempre estarão presentes.

Considerando que as ISTs estão entre os problemas de saúde pública mais comuns no mundo todo, com uma estimativa de 376 milhões de casos novos por ano, o assunto deve ser abordado e discutido em sala de aula a fim de que todos alunos tenham acesso e conhecimento frente a esses dados (OMS, 2019 *apud* Chaves *et al.*,

2020). Nesse sentido, Chaves *et al.* (2020) informam que as ISTs são transmitidas principalmente por contato sexual sem o uso de camisinha, com uma pessoa infectada e geralmente se manifestam por meio de feridas, corrimentos, bolhas ou verrugas. Elas são provocadas por microrganismos, tais como bactérias, vírus, fungos e protozoários.

Os agentes infecciosos encontram-se nos fluidos corporais, como sangue, esperma e secreções vaginais, podendo algumas ISTs não apresentar sintomas, o que requer uso de camisinha na relação sexual, caso contrário é necessário a procura pelo serviço de saúde para consultas com um profissional periodicamente, como relatado por Chaves *et al.* (2020). Para a melhora da qualidade de vida do paciente e a interrupção da cadeia de transmissão dessas infecções, Chaves *et al.* (2020) sugerem o tratamento das ISTs, terminologia adotada em substituição da expressão Doenças Sexualmente Transmissível (DST), pois destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas.

2 Contexto e detalhamento da sequência didática

Propomos uma SD com a intencionalidade de ensinar aos alunos sobre as ISTs, de modo a terem acesso à informação e desenvolver o pensamento crítico, auxiliando-os a compreender a importância de desenvolver hábitos e atitudes, por meio de ações individuais e coletivas, para a manutenção da integridade da saúde sexual e reprodutiva. A SD foi proposta para ser desenvolvida com uma turma de 8º ano, em 4 aulas com períodos de 50 minutos. Ao longo da SD serão feitas rodas de conversas, pesquisas, produção de slides, produção de mapas mentais, organização de tabelas e reprodução de vídeos. A SD está organizada no Quadro 1.

Quadro 1 - Etapas do desenvolvimento da SD

Momentos	Conteúdo	Metodologia e Recursos de Ensino
Primeiro Momento	ISTs: significado do termo; quais são; transmissão; importância.	Levantamento do conhecimento prévio e produção de respostas.
Segundo Momento	Infecções Sexualmente Transmissíveis Virais.	Apresentação e explicação do/a professor/a sobre o tema com a exposição de uma <i>live</i> temática.
Terceiro Momento	Aids; HPV; hepatites virais; herpes.	Divisão e organização dos grupos para proposta de um roteiro de pesquisa.
Quarto Momento	ISTs virais: O que são; agentes causadores, transmissão; sintomas; tratamento; prevenção e diagnóstico.	Apresentação das pesquisas realizadas buscando expressar os conhecimentos adquiridos.
Quinto Momento	ISTs virais.	Retomada dos conceitos anteriores para organização e preenchimentos dos dados da pesquisa em uma tabela no quadro e posteriormente em folhas de ofício.
Sexto Momento	Informações sobre contágio.	Uso de um questionário para levantar afirmativas sobre os riscos de infecção, podendo ser corretas ou erradas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A partir do Quadro 1, foi possível organizar e apresentar o detalhamento do desenvolvimento da SD, em seis momentos.

1º momento: verificação de ideias prévias sobre o tema (*duração de aproximadamente 10 minutos*).

Para iniciar a aula os alunos farão um círculo com as mesas e cadeiras, para uma roda de conversa, e serão questionados: Já ouviram falar sobre ISTs? Qual o significado do termo IST? Já ouviram falar sobre a Aids? Hepatites virais? HPV? Herpes? Como se transmite uma IST? Conhecem alguém com uma IST? Consideram um assunto importante?

Cada aluno deverá responder e argumentar sobre suas concepções acerca do tema abordado escrevendo em uma folha e após finalizar entregar ao professor/a. Posteriormente, o professor/a terá os pontos de vista dos alunos sobre a temática.

2º momento: ensino e explicação do tema (*duração de aproximadamente 90 minutos*).

O/a professor/a, após identificar as concepções prévias dos alunos sobre o tema, apresentará e explicará a temática. Será assistida uma live do Dr. Drauzio Varella com o Dr. Esper Kallás sobre as ISTs. Após assistir a live o/a professor/a irá ensinar sobre ISTs, o que são, quais são, quais as formas de transmissão, quais os métodos preventivos, quais os tratamentos, quais os sintomas e diagnóstico. Os tópicos deverão ser explicados como qualquer outro conteúdo e poderá ser apresentado através de slides. O esclarecimento e a exposição do tema, junto com a live, poderá durar até 90 minutos.

3º momento: divisão e organização dos grupos para pesquisa (*duração de aproximadamente 10 minutos*).

O/a professor/a irá dividir os alunos em 4 grupos e será distribuído o tema e a proposta para investigação em artigos, revistas, jornais, sites da internet e livros. Cada grupo terá que pesquisar e montar uma apresentação para seus colegas (conforme o Quadro 2).

Quadro 2 - Organização da atividade em grupo

Grupo 1

Assunto: AIDS

Roteiro de apresentação da pesquisa: O que é, agente causador, transmissão, sintomas, tratamento, prevenção e diagnóstico.

Sugestão de vídeos para apoio: QUAL A DIFERENÇA ENTRE HIV E AIDS? Endereço de acesso:<https://www.youtube.com/watch?v=p51zEL237a0>Desenhando AIDS: Myths, truths, prevention and treatment. Endereço de acesso:<https://www.youtube.com/watch?v=qsuWy6iizM>Viver Bem Aids: sintomas e diagnóstico. Endereço de acesso:<https://www.youtube.com/watch?v=sMCcxoRj3k8>Sintomas iniciais do HIV / AIDS. Endereço de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=oJvisWjdcf4>**Grupo 2**

Assunto: HPV

Roteiro de apresentação da pesquisa: O que é, agente causador, transmissão, sintomas, tratamento, prevenção e diagnóstico.

Sugestão de vídeos para apoio: Vacina contra HPV para homens | Drauzio Comenta #26 Endereço de acesso:https://www.youtube.com/watch?v=zYK7rEgH_1sHPV: o que você deve saber! Endereço de acesso: https://www.youtube.com/watch?v=Ryxqv5x8_jUHPV na mulher: saiba tudo sobre a infecção. Endereço de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=vCIXZ0-itj0>Hcor | O que é HPV? Endereço de acesso: https://www.youtube.com/watch?v=m_ZnE56j9Sk**Grupo 3**

Assunto: Hepatites Virais

Roteiro de apresentação da pesquisa: O que são, agente causador, transmissão, sintomas, tratamento, prevenção e diagnóstico.

Sugestão de vídeos para apoio: Saiba o que são hepatites virais. Endereço de acesso:<https://www.youtube.com/watch?v=8igXwuM1eJM>Hepatites Virais - Saiba como se prevenir. Endereço de acesso:<https://www.youtube.com/watch?v=KKLNiO1ofZA>Hepatites virais I | Vídeo oficial. Endereço de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=Z2KaaY6uf6k>Hepatites Virais. Endereço de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=Vh9dVdrFo9o>**Grupo 4**

Assunto: Herpes

Roteiro de apresentação da pesquisa: O que é, agente causador, transmissão, sintomas, tratamento, prevenção e diagnóstico.

Sugestão de vídeos para apoio: O que é herpes? | Vida e evolução | Khan Academy. Endereço de acesso:<https://www.youtube.com/watch?v=XJNuvfmpjW8>O que é herpes-zóster? | Coluna #61. Endereço de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=e0HmhidMC2c>Herpes labial: O que se deve (e não deve) fazer? | Drauzio Comenta #62. Endereço de acesso:https://www.youtube.com/watch?v=_qQEM-GqoFatores que levam a crises de herpes genital | Dicas de Saúde. Endereço de acesso:<https://www.youtube.com/watch?v=8OLkTRiV0A>

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Com a apresentação, os alunos irão entregar um mapa mental (elaborado a critério do aluno: Manual, Canva, Excel, etc.), que deverá ser feito antes da próxima aula. Durante a semana que precede a apresentação, os alunos deverão enviar os trabalhos ao/a professor/a para que possam ser feitas considerações se necessário, a fim de que todos os alunos tenham acesso aos materiais desenvolvidos pelos grupos.

4º momento: apresentação das pesquisas realizadas (*duração de aproximadamente 75 minutos*).

No primeiro momento serão realizadas as apresentações a partir dos roteiros produzidos na pesquisa e cada grupo terá 15 minutos para apresentar e argumentar sobre as questões. Após a exposição dos slides, explicações e esclarecimento de dúvidas, cada grupo irá entregar aos demais colegas o mapa mental do tema apresentado. Com duração total de 75 minutos, a atividade será dividida em três etapas: i) apresentação e explicação dos slides; ii) momento para esclarecimento de dúvidas; iii) entrega dos mapas mentais.

5º momento: organização dos dados da pesquisa em uma tabela (*duração de aproximadamente 25 minutos*).

Com os dados pesquisados, os grupos deverão preencher o Quadro 3.

Quadro 3 - organização dos dados da pesquisa

Nome da IST	Agente causador	Sintomas	Tratamento	Prevenção
Aids				
HPV				
Hepatites virais (B e C)				
Herpes				

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

O Quadro 3 será desenhada no quadro, a fim de que juntos (aluno e professor) o preencham e posteriormente os estudantes devem desenhar o quadro em uma folha de ofício ou sulfite para que o tenham sempre que precisar.

6º momento: levantamento de informações sobre contágio (duração de aproximadamente 20 minutos).

Opção 1: Para fixação dos conhecimentos adquiridos sobre a prevenção das ISTs, o Quadro 4, que trata de alguns riscos de contágio, deve ser apresentado aos estudantes.

Quadro 4 - Riscos de Infecção

Riscos de infecção	Certo	Errado
1. Pode ocorrer infecção por IST na primeira relação sexual.	X	
2. Quem toma pílula anticoncepcional não precisa usar preservativo.		X
3. Uma pessoa diagnosticada com IST pode manter relações sexuais sem preservativo.		X
4. Uma pessoa que conhece o tratamento para alguma IST pode se automedicar.		X
5. O uso de álcool e outras drogas (incluindo as injetáveis) não interferem na transmissão de IST.		X
6. Uma pessoa infectada por IST só transmite a doença quando apresenta os sintomas.		X
7. Uma pessoa só deve procurar ajuda médica caso os sintomas apareçam.		X
8. O falso-negativo é a pessoa que não transmite HIV.		X
9. No falso-negativo a pessoa está infectada, pode transmitir o vírus, mas o exame dá negativo porque a infecção foi recente e a carga viral ainda é baixa (não detectável).	X	
10. Sexo oral pode transmitir ISTs.	X	
11. Pessoas com problemas de fertilidade podem transmitir IST.	X	

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Sugerimos desenhar o quadro e pedir aos estudantes que o copiem no caderno ou é possível entregar aos estudantes o quadro impresso em folhas de papel ofício ou sulfite. Eles devem ler as condutas descritas e assinalar se estão certas ou erradas.

Opção 2: Havendo a possibilidade de acesso a um computador ou celular com internet, os alunos irão acessar um questionário no Google Forms¹ com os mesmos riscos de infecção do quadro abaixo para responderem se as afirmações estão certas ou erradas, podendo ser uma forma de avaliação.

3 Análise e discussão da sequência didática

A elaboração da SD foi influenciada pelo pluralismo metodológico defendido por Laburú *et al.* (2003). Esses autores defendem que todo processo de ensino-aprendizagem é muito difícil, variável no tempo, envolve múltiplos saberes e, portanto, não é trivial. Além de que “é questionável uma ação educacional baseada num único estilo didático, que só daria conta das necessidades de um tipo particular de aluno ou alunos e não de outros” (Laburú *et al.*, 2003, p. 251). Sendo assim, ao optarmos pelo pluralismo metodológico, delineamos que nossa sequência deveria conter variadas estratégias incluindo diferentes instrumentos pedagógicos, considerando e respeitando as diferentes formas de aprender dos alunos.

Segundo Carvalho (2005), as individualidades dos alunos, no que diz respeito à aprendizagem, requerem o uso de instrumentos e estratégias pedagógicas que considerem a subjetividade dos aprendizes. Dentre esses elementos pedagógicos, podemos mencionar, como exemplos: música, oficinas, dinâmicas de grupo, leitura, questionamentos, investigações, jogos, dramatizações.

Nesse sentido, a SD propôs os seguintes elementos: identificar as concepções prévias dos alunos; atividades de pesquisa; apresentação e construção de mapa mental; organização de quadro

1 Endereço de acesso ao forms: <https://forms.gle/bfsJFMVD7C7NritS8>

e questionários. Esses elementos foram planejados na perspectiva de que os sujeitos em formação conhecessem mais sobre o tema e estivessem preparados para futuros questionamentos relacionados ao assunto. Essas estratégias de ensino visam atender às motivações e expectativas de um conjunto diverso de aprendizes. Sendo assim, a escolha das estratégias pedagógicas e recursos didáticos utilizados na elaboração da SD consideraram estratégias que possibilitam a aprendizagem dos alunos, pois existem diferentes habilidades e ritmos de aprendizagem.

4 Considerações finais

Em vista dos argumentos apresentados, a SD apresentou atividades pedagógicas sobre as ISTs e utilizou uma metodologia pluralista para conceituar e esclarecer dúvidas, além de sensibilizar os alunos sobre as questões das infecções sexualmente transmissíveis. Sendo assim, nosso cuidado está em abordar o tema proporcionando reflexão e diálogo com os alunos, para haver entendimento e conscientização sobre o que são, principais sintomas, modos de transmissão, prevenção e tratamentos de algumas infecções sexualmente transmissíveis virais (com ênfase em Aids, HPV e hepatites virais). Considerando esses aspectos, acreditamos que, durante o desenvolvimento das atividades, irão acontecer interações e intervenções significativas para nosso estudo, pois são utilizadas estratégias didáticas muito pertinentes para efetivar as atividades, estimular a capacidade dos alunos de argumentar e ajudar com o processo de análise e avaliação contínua das atividades.

Portanto, evidenciamos que, ao ensinar sobre ISTs, cabe a reflexão das práticas propostas, ainda em seu planejamento. Nesse sentido, a produção da SD permitiu adquirir conhecimentos sobre a temática como: o que são; agentes causadores; transmissão; sintomas; tratamentos; prevenção e diagnóstico. Assim, ao planejar a SD, consideramos as idades dos estudantes de uma turma de oitavo ano, tentando aliar os momentos propostos com o desenvolvimento dos alunos, pois se tratam de adolescentes. Desse

modo, buscamos aliar a temática com a promoção de diálogos e de interações discursivas que promovam reflexões sobre a temática em estudo.

Referências

- ALMEIDA, R. A. A. S. *et al.* Conhecimento de adolescentes relacionados às doenças sexualmente transmissíveis e gravidez. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 70, n. 5, p. 1087-94, 2017.
- CHAVES, A. F. de C. P. *et al* (orgs.). **Cartilha Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST): IST, prevenção e sexualidade.** Teresina, maio, 2020.
- CARVALHO, M. de. Construtivismo, pluralismo metodológico e formação de professores para o ensino de ciências naturais. **Semina: Ciências Biológicas e da Saúde**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 83-94, jul./dez. 2005.
- CARVALHO, R. C. de S.; SILVA F. A. R. e. Uma sequência didática para o ensino de temas de sexualidade no ensino fundamental: puberdade e adolescência. **Experiências em Ensino de Ciências**, Ponta Grossa, v. 13, n. 5, p. 617-630, 2018.
- ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- LEGEY, A. P. *et al.* **Você sabe o que é uma sequência didática?** Disponível em: <https://unicarioca.edu.br/acontece/noticias/voce-sabe-o-que-e-uma-sequencia-didatica/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

Capítulo 15

DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA “SEXUALIDADE” A PARTIR DA METODOLOGIA DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO OITAVO ANO

Eloisa Heck

Giulia Della Giustina Hermes

Amanda Rafaela do Amaral Sortica

Patrícia dos Santos Rodrigues

Noah Ferreira Guedes da Luz

Rosielle de Araújo Cavalcante

Kerlen Bezzi Engers

Tatiana Raquel Löwe

DOI: 10.46550/978-65-5397-277-3.259-275

1 Introdução

Este relato de experiência apresenta reflexões desenvolvidas no Componente Curricular Prática de Ensino de Biologia IV (PeCC IV) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa, Rio Grande do Sul. O componente curricular tem o objetivo de preparar os licenciandos para o ambiente escolar, proporcionando experiências significativas em sala de aula, com foco nas aulas de Ciências. Em consonância com a PeCC IV, realizamos uma

intervenção com uma turma de 8º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública estadual na região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

A temática proposta para a intervenção foi “Sexualidade”, considerando que a professora regente da turma estava iniciando o conteúdo do sistema genital, e na sequência abordaria as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e os métodos contraceptivos. Na BNCC (2018), na unidade temática Vida e Evolução, o objeto de conhecimento “Sexualidade” contempla cinco habilidades. Dentre essas, seguem abaixo quatro habilidades relacionadas a este estudo:

(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais. (EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção. (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de sexo, de identidade de gênero e de orientação sexual (BNCC, 2018, p. 301).

Embora a educação sexual esteja prevista no currículo escolar, ela precisa ser implementada de forma efetiva nas escolas, que podem incluí-la no seu projeto pedagógico, aproveitando o interesse que o tema desperta nessa etapa da vida e sua importância na construção da identidade de cada indivíduo (Costa *et al.*, 2019). Assim, para a abordagem da temática “Sexualidade”, foi utilizada a “Rotação por Estações de Aprendizagem” que consiste em criar uma espécie de circuito na sala de aula, em que cada uma das estações deve propor uma atividade diferente sobre o mesmo tema central, sendo independente das demais (Sassaki, 2016). Segundo o autor, a ideia é que os estudantes, divididos em pequenos

grupos, façam um rodízio pelos diversos pontos da sala. Assim, neste estudo, dividimos a temática nas seguintes estações: Sistema Genital Humano, Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e Métodos Contraceptivos. A partir do exposto, este estudo teve como objetivo desenvolver a temática “Sexualidade” utilizando a metodologia ativa de Rotação por Estações de Aprendizagem, direcionada a estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental.

2 Procedimentos metodológicos

A intervenção ocorreu em 29 de setembro de 2023, em uma turma de 8º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública estadual localizada na região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul. A atividade contou com a presença de 16 estudantes e teve duração de dois períodos, totalizando uma hora e 30 minutos.

Visando desenvolver a temática “Sexualidade”, optamos por um trabalho coletivo a partir da metodologia ativa Rotação por Estações de Aprendizagem. As três estações propostas foram as seguintes: Sistema Genital Humano, Infecções Sexualmente Transmissíveis e Métodos Contraceptivos. Inicialmente, os estudantes participantes foram divididos em dois grupos de cinco integrantes e um grupo de seis e cada grupo foi direcionado a uma das estações.

A intervenção iniciou com a apresentação dos licenciandos à turma e uma breve descrição de como funcionaria a Rotação por Estações de Aprendizagem. Depois do encaminhamento inicial, cada grupo se direcionou a uma das estações, iniciando o percurso.

Com relação à estação de aprendizagem “Sistema Genital Humano”, iniciamos com a explanação dos órgãos do sistema masculino e feminino, abordando suas funções com um vídeo. Em seguida, utilizamos dois modelos didáticos, um representando o sistema genital masculino e outro o feminino, para a localização dos

órgãos. Na sequência, realizamos uma dinâmica para a identificação dos órgãos do sistema genital humano utilizando cartazes.

Quanto à estação de aprendizagem “Infecções Sexualmente Transmissíveis”, realizamos as explicações orais dos cartazes e dos modelos didáticos sobre as ISTs: sífilis, gonorreia, Aids e HPV; por fim, propomos a realização do jogo “Responde ou Passa”, para revisar o conteúdo. O HPV (*Papilomavírus humano*) é o agente etiológico do condiloma acuminado (doença), no entanto foi o termo utilizado em razão de seu uso comum.

Na estação de aprendizagem “Métodos Contraceptivos”, iniciamos com uma conversa sobre os métodos contraceptivos e, em seguida, fizemos a apresentação de cartazes contendo alguns desses métodos. Após, foram projetados vídeos e imagens para ilustrar a explicação e os estudantes observaram exemplares de preservativos femininos e masculinos. Para finalizar, propusemos a realização de um jogo de tabuleiro denominado “Jogo da Trilha”.

Os resultados deste relato surgiram a partir da análise de escritas narrativas, que permitiram a sistematização das experiências dos licenciandos. Conforme Reis (2008), a narrativa é um processo de interação, independentemente da forma como é utilizada. Por meio da expressão narrativa, estabelece-se uma interação com os outros, captando e interpretando suas diversas vozes, na busca por compreender as razões, intenções e objetivos ocultos por trás de suas ações. Dessa forma, a análise das escritas narrativas revela episódios da prática docente. Para garantir a autoria e, ao mesmo tempo, o sigilo, nossos registros foram nomeados para a análise e a escrita narrativa como Licencianda 1 (L1), Licencianda 2 (L2), Licencianda 3 (L3), Licencianda 4 (L4), Licencianda 5 (L5) e Licenciando 6 (L6). Nossas escritas narrativas foram colocadas em destaque tipográfico itálico, entre aspas.

3 Resultados e discussão

Os resultados descritos estão organizados de forma individual para cada Estação de Aprendizagem.

3.1 Sistema genital humano

Na estação de aprendizagem “Sistema Genital Humano”, iniciamos a revisão dos órgãos do sistema genital masculino (pênis, escroto, testículos, epidídimos, ductos deferentes, ductos ejaculatórios e glândulas acessórias: vesículas seminais, próstata e glândulas bulbouretrais e uretra) e feminino (monte do púbis, lábios maiores, lábios menores, vestíbulo vaginal, clitóris, óstio da vagina, ovários, tubas uterinas, útero e vagina), bem como suas funções. Seguindo o planejamento, usáramos o aplicativo educacional *Mozaik 3D* para ver se os estudantes sabiam o conteúdo. Mas não conseguimos acessá-lo e, então, usamos vídeos do YouTube, com imagens 3D, do sistema genital masculino e do feminino. A partir dos vídeos, explicamos as estruturas externas e internas do sistema, enquanto questionávamos os estudantes se eles conheciam algumas destas estruturas.

Segue abaixo uma escrita narrativa que retrata o momento inicial,

Com relação aos questionamentos iniciais, alguns sabiam responder, outros confundiam os nomes, e logo quando começamos a explicação, realizei a seguinte pergunta: “Que parte é esta que estou apontando?”, um menino respondeu: “este é os testículos?”, outro menino disse: “acho que este é o pênis”, com isso eles entraram em uma conversa e chegaram à conclusão que eram os testículos, respondendo corretamente, lembramos que o homem possui dois testículos e não apenas um (Escrita Narrativa, 29/09/2023, L1).

Em seguida, foram utilizados dois modelos didáticos (Figura 1) como outra ferramenta para a visualização e localização dos órgãos dos sistemas genitais masculino e feminino.

Figura 1 - Modelos didáticos do sistema genital masculino e feminino



Fonte: Autores (2023)

As escritas narrativas abaixo retratam este momento com os modelos didáticos.

Os estudantes se mostraram interessados em participar, sendo uma forma de retomar o conteúdo do Sistema Genital Humano. Enquanto explicamos o conteúdo, os estudantes tiveram a oportunidade de observar o modelo didático, para poderem manipulá-lo e observá-lo de uma forma mais concreta. Os estudantes estavam tímidos, não quiseram pegar o modelo didático, mas observaram suas estruturas de perto. Os estudantes foram bem compreensíveis em relação ao conteúdo, não fizeram “brincadeiras bobas”, eles foram bem conscientes e atenciosos (Escrita Narrativa, 29/09/2023, L1).

Os estudantes tiveram dúvidas na parte da reprodução feminina, expliquei que os espermatozoides chegam as tubas uterinas e na parede uterina iria acontecer um processo qual começaria o desenvolvimento do bebê, também perguntaram no modelo didático por onde então que iria sair o bebê, daí mostrei no modelo didático, a região da vagina que seria então por onde ele sairia (Escrita Narrativa, 29/09/2023, L2).

Os modelos didáticos são uma importante ferramenta para a construção de conhecimentos que auxiliam de maneira mais clara para a compreensão do conteúdo. Conforme Giordan e Vecchi (1996), um modelo é uma estrutura que pode ser utilizada como referência, uma construção ou uma imagem analógica que permite materializar uma ideia ou um conceito, tornando-os, assim, diretamente assimiláveis.

Para finalizar as atividades na estação, realizamos uma dinâmica, na qual a proposta era que os estudantes retirassem uma frase (relacionada à função ou característica do órgão) de uma caixa, lessem em voz alta e identificassem o órgão correspondente. A partir dessa identificação, deveriam pegar a ficha com o nome do órgão e colar no cartaz (Figura 2). Ressaltamos que havia três cartazes: o primeiro representando a parte externa do sistema genital feminino; o segundo, a parte interna e, o terceiro, a parte interna do sistema genital masculino.

Figura 2 - Realização da dinâmica sobre o sistema genital humano



Fonte: Autores (2023)

Abaixo, seguem as escritas narrativas em relação à dinâmica proposta.

Durante a dinâmica proposta, houve participação dos estudantes e eles mostraram seus conhecimentos já adquiridos em sala de aula. Durante a dinâmica, os estudantes leram a frase retirada da caixa, houve dúvidas em diferenciar alguns órgãos como, por exemplo, o sacro escrotal e os testículos, os estudantes achavam que era o mesmo órgão, explicamos a diferença um do outro e deixamos claro que não seria a mesma coisa. (Escrita Narrativa, 29/09/2023, L1).

A dinâmica onde os estudantes tiveram que tirar da caixa uma frase sobre um dos sistemas genitais e responder com o órgão que eles achavam que era; pude observar uma maior participação dos meninos do que das meninas, elas ficaram um pouco envergonhadas. (Escrita Narrativa, 29/09/2023, L2).

De acordo com Mourthé Filho *et al.* (2016), o conhecimento sobre o corpo humano é essencial para uma compreensão mais profunda de si mesmo e seu estudo na educação básica representa um diferencial. Dessa forma, na primeira estação de aprendizagem acreditamos que os estudantes conseguiram entender um pouco mais sobre a temática sexualidade e reconhecer o seu próprio corpo a partir dos recursos utilizados (vídeos, modelos didáticos e dinâmica com cartazes).

3.2 Infecções sexualmente transmissíveis (ISTs)

Na estação de aprendizagem “Infecções Sexualmente Transmissíveis”, introduzimos o conteúdo e os estudantes demonstraram bastante atenção e interesse em saber mais sobre as infecções. Ressaltamos nas escritas narrativas abaixo, o que sentimos antes desta intervenção:

Estava bem ansiosa, pensando em como seria a escola, a turma e como seríamos recebidas. Tinha um anseio também se os estudantes iriam gostar da nossa atividade e se sentiriam confortáveis com o tema, já que é um assunto um pouco polêmico, porém, muito importante em ser aprendido na adolescência, para estudantes do 8º ano (Escrita Narrativa, 29/09/2023, L3).

Estava bem ansiosa e reflexiva sobre como seria essa intervenção, visto que é uma turma de 8º ano, e um assunto delicado de se

tratar com adolescentes, mas muito necessário. Tinha dúvidas em como eles reagiriam aos assuntos, se iriam ter algum conhecimento prévio sobre as IST, ou se seria abordado pela primeira vez (Escrita Narrativa, 29/09/2023, L4).

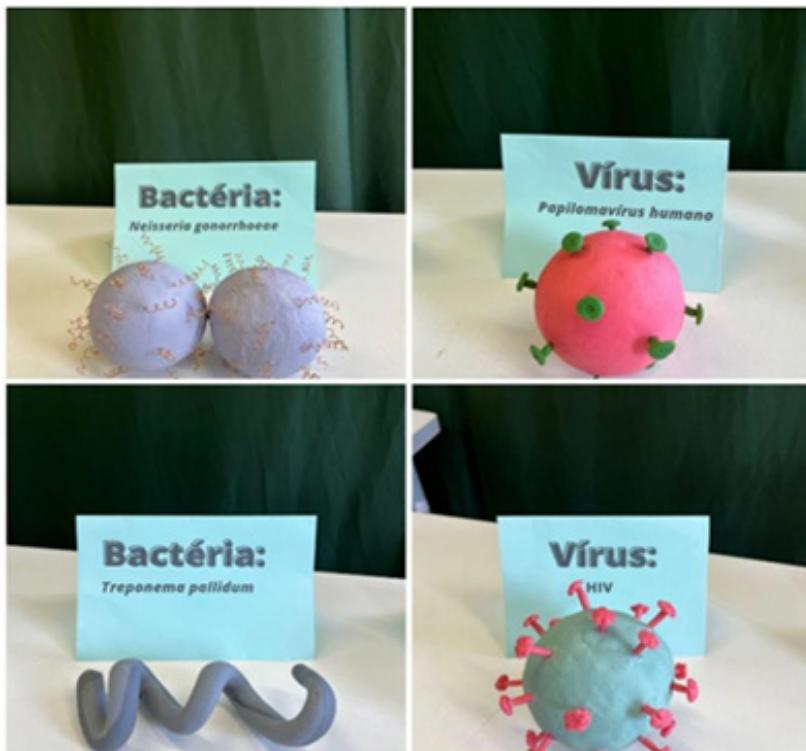
Na sequência, fizemos questionamentos aos estudantes sobre o que lembravam ou sabiam a respeito das ISTs, mais especificamente sobre sífilis, gonorreia, Aids e HPV. Após ouvi-los, explicamos o conceito de IST, abordamos as infecções seguindo os cartazes produzidos (Figura 3) e os modelos didáticos dos vírus e das bactérias causadores (Figura 4). Notamos que esse conteúdo ainda não havia sido abordado com a turma, pois os estudantes não demonstraram muitos conhecimentos prévios ou dúvidas, o que foi algo positivo, fazendo com que eles tivessem uma experiência que antecedesse de fato o conteúdo abordado pela professora regente.

Figura 3 - Cartazes sobre as ISTs: Aids, HPV, gonorreia e sífilis



Fonte: Autores (2023).

Figura 4 - Modelos didáticos de vírus e bactérias causadores das ISTs



Fonte: Autores (2023).

Abaixo seguem as escritas narrativas que relatam as percepções acerca desse momento:

Durante as explicações dos cartazes, os três grupos ficaram bem atentos e demonstraram estar entendendo o assunto, quando questionávamos se tinham dúvidas todos respondiam que não e, assim, dávamos sequência ao jogo (Escrita Narrativa, 29/09/2023, L3).

Os meninos estavam prestando atenção nas nossas explicações, e ao final questionamos se havia alguma dúvida, se algo não tinha ficado claro, e eles responderam que não tinham dúvida, então seguimos explicando como funcionaria o jogo (Escrita Narrativa, 29/09/2023, L4).

Para concluir a estação, propusemos o jogo “Responde ou Passa”, composto por 23 questões relacionadas ao conteúdo abordado. Entre as perguntas, estavam: “Qual o método de prevenção das ISTs durante as relações sexuais?”; “Quais ISTs apresentadas são causadas por vírus?”; “As ISTs desaparecem sozinhas? No formato Verdadeiro ou Falso, foi apresentada a questão: “A Aids, se tratada precocemente, apresenta 100% de chances de cura”; entre outros.

Após a explicação das regras do jogo e do modo de jogar, os estudantes demonstraram vontade em participar e, caso errassem, continuavam focados na explicação da resposta correta. Alguns alunos não tinham vergonha de responder, outros se sentiam desconfortáveis. No geral, estavam bem competitivos para ver qual grupo ia ganhar, mas se ajudavam de forma mútua. Durante o jogo, algumas brincadeiras foram observadas, como ressaltado nas escritas narrativas abaixo:

O jogo também foi super tranquilo, a maioria sabia responder e souberam jogar seguindo as regras do jogo, apenas teve algumas brincadeirinhas do tipo: “fulano como tu não sabe responder isso?”; “olha nos cartazes está bem grande escrito”; “essa tá muito fácil” (Escrita Narrativa, 29/09/2023, L3).

Como as perguntas não eram difíceis, e muitas respostas estavam nos cartazes, aconteceu que alguns estudantes começaram a falar coisas do tipo: “ah fulano, como não sabe a resposta, é só olhar no cartaz tá ali (Escrita Narrativa, 29/09/2023, L4).

Seguindo as escritas narrativas é possível concluir que:

[...] com essa prática todos os meus anseios e expectativas foram superadas, gostei de conhecer um pouco do espaço da escola, da professora e da turma. A recepção da professora foi ótima e me fez me sentir aliviada, as expressões de curiosidade e entendimento dos estudantes também me fez me sentir menos ansiosa, o que tornou a prática mais leve, que quase não vi o tempo passar. Estes sentimentos fazem parte de uma intervenção e ao concluí-la saliente a importância da organização de uma aula, de conhecer o espaço e também de se desafiar e ir ao encontro do novo (Escrita Narrativa, 29/09/2023, L3).

Essa foi uma intervenção que rompeu com as minhas expectativas, pois estava bem afliita de não conhecer a escola, não ter feito

contato com a professora e logo de início essa aflição passou. Serviu mais uma vez de exemplo, para que enquanto elaboramos um plano de aula sempre vão surgir as dúvidas de se os estudantes vão gostar, vão participar, o que poderia ter planejado diferente. A intervenção não é uma ação previsível, a maneira como os estudantes vão se portar perante a professora, que nunca viram na frente, não há como prever. Antes de uma intervenção os pensamentos negativos sempre surgem, e com eles as dúvidas se a atividade será boa suficiente, e muitas vezes no primeiro “Oi” de um estudante, esse nervosismo, ansiedade e dúvidas vão embora, como ocorrido (Escrita Narrativa, 29/09/2023, L4).

Diante das narrativas acima, conseguimos superar os desafios que surgiram na estação de aprendizagem. Ao realizar as atividades propostas com a turma, percebemos que os estudantes compreenderam o conteúdo e demonstraram grande interesse a respeito do assunto.

3.3 Métodos contraceptivos

Para iniciar a estação de aprendizagem “Métodos Contraceptivos”, dialogamos sobre quais métodos contraceptivos os estudantes já conheciam. A partir das respostas e da curiosidade que demonstraram, começamos a apresentação dos cartazes sobre os principais métodos contraceptivos: os de barreira (preservativo masculino e feminino), os hormonais (anticoncepcional oral, injetável intradérmico e adesivo, dispositivo intrauterino (DIU) - Hormonal e de cobre), os cirúrgicos (vasectomia e laqueadura) e os métodos alternativos (tabelinha e coito interrompido) (Figura 5).

Figura 5 - Cartazes dos métodos contraceptivos



Fonte: Autores (2023).

Salientamos quais desses métodos contraceptivos conferem proteção contra ISTs e gravidez indesejada. Nesse momento, observamos que os estudantes não sabiam que havia essa diversidade de métodos contraceptivos, bem como não conseguiam identificar quais dos métodos também protegiam contra ISTs, com vemos no recorte da fala de um estudante: *“Até agora eu pensava que todos os métodos conseguiam proteger de pegar doenças”*. Segundo Beraldo (2003), o ato de promover educação em saúde sobre sexualidade na escola transforma a instituição em um espaço de prevenção, uma vez que é na escola que o estudante constrói competências e habilidades que podem contribuir para o desenvolvimento de um comportamento preventivo.

Na sequência, falamos sobre a contracepção ser um assunto importante não só para meninas como também meninos, pois uma gravidez indesejada pode impactar a vida de qualquer pessoa, principalmente adolescentes. Os estudantes não demonstraram conhecer muitos métodos contraceptivos além do preservativo masculino e da pílula anticoncepcional, como podemos notar na fala de uma aluna: *“Eu achei que só existia a camisinha masculina e os anticoncepcionais em remédio”*.

Embora estudantes de ambos os sexos demonstrassem dificuldades no conhecimento sobre métodos contraceptivos e ISTs,

as alunas demonstraram maior interesse sobre o assunto. Segundo Almeida *et al.* (2017), essa percepção pode estar relacionada com o processo histórico e cultural em que os indivíduos do sexo feminino recebem mais orientações quanto a sua sexualidade, estando inseridos em uma cultura de medo em relação à gravidez precoce, muitas vezes pela ideia de que a responsabilidade é direcionada para quem engravidou.

A partir da identificação dessa dificuldade, explicamos os diversos tipos de métodos contraceptivos existentes e discutimos quais deles estão disponíveis no Sistema Único de Saúde (SUS). Nesse momento, achamos importante também esclarecer que o único método contraceptivo que também previne uma IST são os preservativos feminino e/ou masculino. Apesar de, no momento inicial, não parecerem conhecer a temática, foi notável que os estudantes estavam interessados no assunto e na nossa explicação, levando com seriedade o tema que estava sendo abordado.

Em seguida, durante a reprodução de um vídeo, com imagens ilustrativas dos métodos contraceptivos, instigamos os estudantes a fazerem perguntas para que pudéssemos esclarecer as dúvidas. Eles foram participativos, com perguntas sobre os métodos contraceptivos cirúrgicos, como eles funcionam, se o esperma continua saindo mesmo após uma vasectomia, se existe possibilidade de engravidar estando com laqueadura, etc. Durante esses questionamentos, os estudantes nos traziam situações do seu convívio e cotidiano, dando sentido e relevância ao tema. Após o vídeo, eles puderam tocar e manusear as amostras de preservativos masculino e feminino. Para finalizar a estação de aprendizagem, realizamos o “Jogo da Trilha” (Figura 6), que continha perguntas sobre métodos contraceptivos e assuntos relacionados a essa temática, além de situações em que os estudantes precisavam escolher alternativas certas ou erradas.

Figura 6 - “Jogo da trilha” - Métodos Contraceptivos



Fonte: Autores (2023).

Seguem as escritas narrativas mostrando as percepções referentes ao jogo da trilha:

No início do jogo eles estavam apreensivos em errar, mas, ajudamos quando necessário e eles conseguiram jogar até o final acertando as perguntas, o que nos provou que prestaram atenção na nossa explicação e entenderam o que nos propomos para eles naquele momento (Escrita Narrativa, 29/09/2023, L5).

Foi iniciado o jogo da trilha, e no geral, todos responderam às questões corretamente, ganhando o jogo com certa facilidade, um grupo até pediu para jogar mais uma vez (Escrita Narrativa, 29/09/2023, L6).

Ao final do jogo da trilha, os estudantes comentaram sobre experiências que já tiveram na família e trouxeram questionamentos a respeito do tema, para ser compartilhado com os colegas. Dentre essas experiências, estavam situações de pessoas que engravidaram mesmo usando algum método contraceptivo. Conversamos sobre a possibilidade de falhas desses métodos e suas causas, sendo por mau uso, por fatores pessoais ou ambientais. Após essa última conversa, a estação de aprendizagem “Métodos Contraceptivos” foi finalizada.

Essa atividade corrobora a fala de Melo, Ávila e Santos (2017), que defendem que o uso de jogos didáticos pode tornar as aulas mais motivadoras e participativas, promovendo um momento de socialização entre os estudantes. De acordo com Neves, Campos e Simões (2008), os jogos didáticos devem cumprir a função de serem eficientes recursos auxiliares no ensino de tais assuntos, pois eles instigam o interesse dos estudantes e ajudam os professores a alcançarem seus objetivos nas aulas das disciplinas de Ciências e Biologia.

Após o término da intervenção, com todos os grupos tendo passado pelas três estações de aprendizagem, a professora regente expressou seu agradecimento pelas atividades realizadas. Além de possibilitar a aprendizagem diversificada sobre o tema “Sexualidade”, a prática de rotação por estações de aprendizagem também promove uma abordagem coletiva e colaborativa dos conteúdos. Cada grupo participou das três estações, realizando tarefas distintas que, em conjunto, se complementaram.

4 Considerações finais

Por fim, o desenvolvimento da intervenção demonstrou a relevância da temática “Sexualidade” para o público adolescente no contexto escolar. Acreditamos que a Rotação por Estação de Aprendizagem foi uma metodologia ativa que instigou os estudantes a conhecerem, discutirem e dialogarem sobre o Sistema Genital Humano, as Infecções Sexualmente Transmissíveis e os Métodos Contraceptivos. Contudo, entendemos que há necessidade da continuação dessa temática abrangendo outros aspectos, tais como ciclo menstrual, hormônios sexuais, puberdade, identidade de gênero, entre outros.

Este relato de experiência, para nós, licenciandos, permitiu vivenciar a prática docente em uma turma de oitavo ano. Acreditamos que a metodologia adotada propiciou a construção do conhecimento e o esclarecimento de dúvidas, apresentando o conteúdo de maneira acessível e compreensível para os estudantes.

Referências

- ALMEIDA, R. A. A. S., *et al.* Knowledge of adolescents regarding sexually transmitted infections and pregnancy. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 70, n. 5, p. 1033-1039, 2017.
- BERALDO, F. N. M. Sexualidade e escola: espaço de intervenção. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 1, p. 103-104, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COSTA, N, S, R. *et al.* Estratégias utilizadas pelas enfermeiras na atenção básica para prevenção da gravidez na adolescência. **Textura**, Governador Mangabeira, v. 13, n. 22, p. 218-227, 2019.
- GIORDAN A; VECCHI G. **Do saber**: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos. Porto Alegre: Artmed. 1996.
- MELO, A, C, A; ÁVILA, M, T; SANTOS, C, M, D. Utilização de jogos didáticos no ensino de ciência: um relato de caso. **Revista Ciência Atual**, v. 9, 2017.
- MOURTHÉ FILHO, A. *et al.* Anatomia humana. In: Refletindo o ensino da anatomia humana. **Enfermagem Revista**, n. 2. p. 1-7. 2016.
- NEVES, J. P.; CAMPOS, L. L.; SIMÓES, M. G. Jogos como recurso didático para o ensino de conceitos paleontológicos básicos aos estudantes do ensino fundamental. **Terr@ Plural**, Ponta Grossa, 2008.
- REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.
- SASSAKI, C. **Para uma aula diferente, aposte na Rotação por Estações de Aprendizagem**, 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3352/blog-aula-diferente-rotacao-estacoes-de-aprendizagem>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescência 18, 20, 21, 22, 23, 36, 44, 47, 52, 77, 80, 82, 83, 84, 87, 92, 96, 103, 105, 108, 125, 131, 139, 145, 180, 181, 183, 184, 185, 188, 192, 193, 214, 215, 217, 218, 219, 223, 224, 225, 227, 228, 231, 233, 234, 236, 237, 238, 248, 257, 266, 275

Aprendizagem 15, 23, 25, 50, 73, 76, 92, 93, 133, 142, 143, 167, 168, 175, 186, 199, 206, 221, 222, 223, 242, 255, 256, 261, 262, 263, 266, 270, 272, 273, 274, 275

B

Biológicos 13, 14, 38, 44, 45, 53, 103, 107, 108, 139, 150, 151, 220

C

Ciências 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 47, 50, 55, 67, 71, 72, 73, 75, 82, 83, 88, 91, 93, 94, 95, 96, 102, 104, 105, 107, 108, 109, 121, 125, 131, 143, 144, 145, 158, 161, 175, 176, 179, 180, 194, 197, 198, 199, 201, 210, 211, 213, 216, 218, 223, 224, 225, 226, 231, 233, 235, 238, 243, 244, 245, 257, 259, 274, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287

Corpo 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 26, 30, 34, 37, 39, 45, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 91, 93, 98, 99, 103, 104, 105, 108, 129, 130, 131, 135, 139, 143, 150, 176, 180, 185, 193, 198, 199, 214, 215, 219, 225, 232, 266

E

Educação Básica 13, 15, 18, 129, 131, 141, 143, 210, 286

- Educação Sexual 14, 15, 24, 29, 37, 39, 41, 46, 47, 144
Ensino 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 32, 34, 36, 37, 38, 42, 46, 47, 49, 50, 51, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 81, 82, 86, 87, 91, 92, 93, 96, 98, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 113, 114, 123, 129, 130, 133, 143, 145, 161, 164, 165, 167, 168, 169, 175, 179, 180, 181, 185, 186, 188, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 206, 208, 209, 210, 213, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 227, 228, 231, 232, 233, 235, 237, 240, 243, 244, 245, 247, 248, 251, 255, 256, 257, 260, 261, 274, 275
Ensino 13, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 32, 40, 46, 47, 69, 71, 72, 75, 88, 89, 125, 143, 144, 145, 177, 194, 197, 201, 210, 213, 216, 226, 235, 250, 257, 259, 261, 284, 286
Ensino Fundamental 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 32, 37, 47, 49, 81, 82, 93, 96, 102, 105, 108, 113, 114, 129, 179, 193, 194, 200, 201, 213, 216, 218, 228, 235, 237, 243, 245, 257, 260, 261, 275
Estudantes 13, 15, 18, 19, 20, 23, 24, 29, 35, 36, 37, 38, 45, 50, 55, 69, 71, 73, 76, 78, 84, 85, 93, 98, 114, 118, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 138, 141, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 159, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 192, 200, 205, 208, 210, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 233, 240, 253, 254, 255, 256, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275

G

- Gênero 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 26, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 46, 47, 50, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 87, 91, 93, 101, 103, 104, 109, 111, 113, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 137, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159,

161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 232, 260, 274

Gênero 13, 14, 29, 32, 47, 55, 60, 61, 63, 70, 71, 88, 119, 124, 125, 143, 144, 152, 159, 168, 169, 194, 282, 283, 285, 286

I

Infecções Sexualmente Transmissíveis 22, 23, 24, 25, 29, 92, 96, 104, 200, 225, 226, 247, 250, 257, 260, 261, 262, 266, 274

L

Licenciatura 13, 15, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 73, 75, 161, 179, 197, 201, 213, 216, 226, 235, 259, 281, 282, 283, 284, 286, 287

Livros Didáticos 16, 47, 54, 93, 94, 95, 96, 98, 105, 106, 108, 145, 234, 246

P

Pesquisa 13, 14, 15, 17, 18, 25, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 54, 55, 56, 69, 71, 73, 75, 79, 87, 94, 95, 96, 104, 107, 109, 114, 115, 130, 133, 135, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 157, 158, 159, 162, 164, 165, 166, 168, 176, 192, 198, 210, 231, 250, 251, 253, 255, 282, 284, 285, 287

Professores 14, 86, 143, 195, 209

Psicológicos 13, 23, 45, 225

S

Sequência Didática 22, 24, 226, 247

Sexualidade 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 44, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 91,

92, 93, 94, 96, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 111, 124, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 169, 176, 180, 181, 189, 193, 199, 201, 208, 213, 214, 215, 216, 220, 223, 224, 225, 226, 231, 232, 234, 236, 244, 245, 246, 247, 248, 257, 260, 266, 271, 272

Sociais 13, 15, 16, 19, 20, 23, 45, 52, 53, 56, 58, 63, 64, 65, 68, 73, 74, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 85, 94, 98, 100, 102, 108, 109, 118, 120, 121, 123, 139, 148, 150, 151, 152, 153, 156, 162, 163, 167, 168, 174, 214, 220, 225, 236, 248

V

Violência 17, 19, 20, 37, 38, 42, 43, 47, 53, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 130, 131, 133, 137, 141, 144, 153, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 210

SOBRE OS AUTORES

Adriana Laiane Schneider – Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Link do Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4045928317156528>. E-mail: adrianaschneider205@gmail.com

Amanda Rafaela do Amaral Sortica – Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2404262775660995>. E-mail: amanda.2022016092@aluno.iffar.edu.br

Ana Carolina Favero – Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9746332025779455>. E-mail: acarolinafavero@gmail.com

Ana Julia de Oliveira Lino – Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Link do Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4691467651518089>. E-mail: ana.2020302263@aluno.iffar.edu.br

Ana Laura Engel da Silva – Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Link do Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3218515096883775>. E-mail: ana.2020300367@aluno.iffar.edu.br

Alexandre José Krul – Licenciado em Filosofia. Mestre e Doutor em Educação nas Ciências. Professor do Instituto Federal

Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa, na área de Filosofia. Integrante do projeto “Gênero e Violência Sexual de Crianças e Adolescentes: Iniciando um diálogo com licenciandos em Ciências Biológicas”. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2392629299455289>. E-mail: alexandre.krul@iffarroupilha.edu.br

Camila de Andrade – Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0694474937076774>. E-mail: camila.2021000660@aluno.iffar.edu.br

Carla Cristiane Costa – Licenciada em Química. Mestre e Doutora em Química pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Professora do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS, na área de Química. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4568624022459997>. E-mail: carla.costa@iffarroupilha.edu.br

Eloisa Heck – Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Integrante do projeto de pesquisa Processos de Investigação-Formação-Ação. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4771908728220177>. E-mail: eloisa.2022012084@aluno.iffar.edu.br

Gabriel Busnello Becker – Acadêmico do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Link do Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7797644339758256>. E-mail: gabrielbusnello@outlook.com

Gabriela Giusmin Dejavitte – Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Link do Currículo Lattes: <http://lattes>.

cnpq.br/2779463002223940. E-mail: gabriela.2021013757@aluno.iffar.edu.br

Gabriele Strochain – Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Santa Rosa - RS. Pós-graduada em Educação Ambiental e Sustentabilidade, Tecnologia da Informação (TI) - Tecnologias Digitais para Sala de Aula, e Docência em Biologia e Práticas Pedagógicas pela FACUMINAS. Ex-integrante do projeto “Gênero e Violência Sexual de Crianças e Adolescentes: Iniciando um diálogo com licenciandos em Ciências Biológicas”. Discente em Pedagogia na Anhanguera - *Campus* Santa Rosa. Professora de Ciências Biológicas no Colégio Salesiano Dom Bosco, Santa Rosa. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2196135909360969>. E-mail: strochain.gabriele@gmail.com

Gilson André Zmijewski – Acadêmico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5289126582111641>. E-mail: gilson.zmi@gmail.com

Giulia Della Giustina Hermes – Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Integrante do projeto de pesquisa Processos de Investigação-Formação-Ação. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9613626926052902>. E-mail: giulia.2022006069@aluno.iffar.edu.br

Gustavo Felipe Bastian – Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2331374622258325>. E-mail: gustavofelipebastian@gmail.com

Jéssica Donini Pedroso – Técnica em Enfermagem (2013) pelo Sistema Educacional Galileu Galilei - SEG Santa Rosa. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas (2022), Especialista no Ensino de Ciências da Natureza (2024) pelo Instituto Federal

Farroupilha - *Campus* Santa Rosa/RS. Professora de Ciências na rede estadual do Estado do Rio Grande do Sul. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4529517114484001>. E-mail: jessicadoninii@gmail.com

Joana Tatiele de Carvalho – Mestranda em Ensino de Ciências no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo - RS. Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3018547309425122>. E-mail: joanat.decarvalho@gmail.com

Kerlen Bezzi Engers – Doutora em Ciências Biológicas/Zoologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Mestre em Zootecnia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS, na área de Biologia. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7614427777680017>. E-mail: kerlen.engers@iffarroupilha.edu.br

Larissa Izabelli Link da Silva – Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar) - Campus Santa Rosa - RS. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9118223778783994>. E-mail: larissaizabelli18@gmail.com

Lauri Mayer – Graduação em Química de Alimentos pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Mestrado e Doutorado em Ciência e Tecnologia Agroindustrial pela mesma universidade, na área de Microbiologia Agroindustrial. Professor do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5018499281549676>. E-mail: lauri.mayer@iffarroupilha.edu.br

Luana Strehlow – Licencianda em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria, ex-integrante do projeto “Gênero e Violência Sexual de Crianças e Adolescentes: Iniciando um diálogo com licenciandos em Ciências Biológicas” e atual bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (CNPq) pelo Laboratório de Evolução e Ecologia Molecular - UFSM. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9670658618895998>. E-mail: luanastrehlow@gmail.com.

Marcieli Luísa Zimmer – Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) de Chapecó-SC. Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4500123117637617>. E-mail: marcielizimmer5@gmail.com

Milene Carolina Cabral Vieira – Licencianda em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), (2021/2024). Integrante do projeto de pesquisa “Gênero e Violência Sexual de Crianças e Adolescentes: iniciando um diálogo com licenciandos em Ciências Biológicas”. Participante do projeto de extensão “Os Jogos didáticos como possibilidade de diálogos sobre Gênero e Violência Sexual no contexto da Educação Básica”. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0440227767114045>. E-mail: milenevieira1088@gmail.com.

Noah Ferreira Guedes Da Luz – Acadêmico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Link do Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0893876067944975>. E-mail: noahferreira2502@gmail.com

Patrícia dos Santos Rodrigues – Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal

Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6016271643386087>. E-mail: patricia.2022006158@aluno.iffar.edu.br

Rosielle de Araújo Cavalcante – Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9585904442262929>. E-mail: rosielle.2022016127@aluno.iffar.edu.br

Rúbia Emmel – Licenciada em Pedagogia, Mestra e Doutora em Educação nas Ciências, Professora do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS, na área de Pedagogia. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Mestrado, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo - RS. Link do Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0571152072006961>. E-mail: rubia.emmel@iffarroupilha.edu.br

Sara Gabriela Antunes – Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Link do Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6193821386167191>. E-mail: sara.2020308857@aluno.iffar.edu.br

Schirle Eduarda Ceconi – Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Link do Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5065700760159605>. E-mail: schirle.2054@aluno.iffar.edu.br

Tatiana Raquel Löwe – Doutora em Botânica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Mestre em Mestrado em Fisiologia Vegetal pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora do Instituto Federal Farroupilha

(IFFar), Campus Santa Rosa - RS, na área de Biologia. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8628335071858165>. E-mail: tatiana.lowe@iffarroupilha.edu.br

Thalita Julie Trentin – Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa - RS. Integrante do projeto de pesquisa Processos de Investigação-Formação-Ação. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4726050296711578>. E-mail: thalita.2022006167@aluno.iffar.edu.br

Apresentamos à comunidade acadêmica a obra “Investigações sobre Corpo, Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências”, que está composta por quinze capítulos e conta com a participação de professores, licenciandos e egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e do Curso de Especialização em Ensino de Ciências da Natureza, do Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa. O livro tem como objetivo favorecer a produção e disseminação de investigações, práticas e experiências sobre as temáticas Corpo, Gênero e Sexualidade no ensino de Ciências. A obra foi desenvolvida a partir do projeto de pesquisa “As concepções de Corpo, Gênero e Violência Sexual de Crianças e Adolescentes da Educação Básica: produzindo análises com licenciandos em Ciências Biológicas”, no qual licenciandos e especialistas atuam ou atuaram como pesquisadores, em especial na iniciação científica como bolsistas e voluntários. O projeto de pesquisa é indissociável do ensino e da extensão nos cursos e na instituição, pois, na Licenciatura em Ciências Biológicas, relaciona-se a Prática de Ensino enquanto Componente Curricular (PECC) II que traz à tona a temática da Sexualidade, a qual articula aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Além disso, alguns licenciandos também se envolvem no Projeto de Extensão “Jogos Reflexivos: promovendo diálogos sobre Gênero e Violência Sexual em Escolas de Educação Básica”, no qual são realizadas ações em oficinas com jogos de trilha que promovem a temática com estudantes de Educação Básica, por meio do diálogo.

ISBN 978-655397277-3

