



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA
PRÓ - REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA - PPGECM



**ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO NÍVEL
FUNDAMENTAL: SENTIDOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO
CONTINUADA EM EDUCAÇÃO SEXUAL**

Marcela Zoratti de Souza

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECM

Orientadora: Prof. Dra. Cláudia Landin Negreiros

Barra do Bugres - MT

Março - 2024

**ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO NÍVEL
FUNDAMENTAL: SENTIDOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO
CONTINUADA EM EDUCAÇÃO SEXUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECM, da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito obrigatório para obtenção do título de **Mestra em Ensino de Ciências e Matemática**.

Barra do Bugres, 27 de março de 2024.

Prof. Dra. Cláudia Landin Negreiros
Orientadora

Banca examinadora:

Prof. Dra. Cláudia Landin Negreiros
Prof. Dr. Adailton Alves da Silva
Prof. Dra. Luciene Neves dos Santos
Prof. Dr. Marcos Roberto Godoi

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

SOUZA, Marcela.
S719e Ensino de Ciências nos Anos Finais do Nível Fundamental:
Sentidos e Desafios da Formação Continuada em Educação
Sexual / Marcela Souza - Barra do Bugres, 2024.
116 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (não)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Acadêmico) Ensino de Ciências e Matemática,
Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Câmpus de Barra
do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024.
Orientador: Cláudia Landin Negreiros

1. Ensino de Ciências. 2. Formação Continuada de
Professores. 3. Educação Sexual.. I. Marcela Souza. II. Ensino de
Ciências nos Anos Finais do Nível Fundamental: Sentidos e
Desafios da Formação Continuada em Educação Sexual: .
CDU 37.02:5

MARCELA ZORATTI DE SOUZA

**ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO NÍVEL
FUNDAMENTAL: SENTIDOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO
CONTINUADA EM EDUCAÇÃO SEXUAL.**

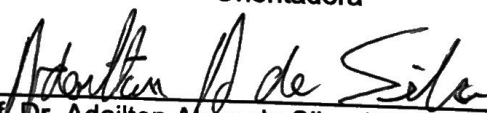
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM - da Universidade do Estado de Mato Grosso CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO, *Câmpus* Univ. Dep. Est. "Renê Barbour" – Barra do Bugres - MT, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovado em: 06 de março de 2024.

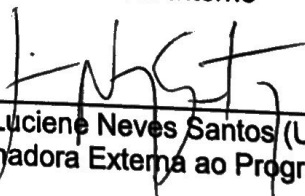
BANCA EXAMINADORA



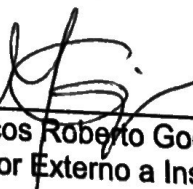
Prof^ª. Dra. Cláudia Landin Negreiros (PPGECM/UNEMAT)
Orientadora



Prof. Dr. Adailton Alves da Silva (PPGECM/UNEMAT)
Examinador Interno



Prof^ª. Dra. Luciene Neves Santos (UNEMAT)
Examinadora Externa ao Programa



Prof. Dr. Marcos Roberto Godoi (UFMT)
Examinador Externo a Instituição

Dedico este trabalho a todos que contribuíram de alguma forma para o meu sucesso.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela oportunidade de, mais uma vez, fazer um curso nessa instituição maravilhosa, e por me dar forças para superar todas as adversidades encontradas pelo caminho.

Agradeço aos meus pais, Maria e João, por todo o apoio e por tudo que me ensinaram e ainda ensinam, mesmo estando longe. À minha irmã Daiane e meu cunhado Walison, por todas as orações e apoio incondicional.

Agradeço ao meu esposo Eduardo, e a meus filhos Mariana e João Pedro, por todo amor e compreensão em tantos momentos nos quais tive que me ausentar para produzir. Aos meus sogros, Selma e Airton, por todos os momentos de ajuda.

À minha orientadora, professora Cláudia, por toda a paciência, por me mostrar o caminho a seguir nesses dois anos. Obrigada por acreditar em mim, obrigada por todas as conversas e momentos de apoio. Aos professores da Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática, por compartilharem de forma tão generosa todo o conhecimento sobre o Ensino de Ciências e Matemática, e nos mostrarem outras possibilidades para o Ensino.

À minha amiga de mestrado e agora de vida, Rosângela. Nós compartilhamos diversos momentos, além de excelentes publicações. Sou grata por todas as ocasiões de ajuda, conversas e apoio

À minha amiga Miriam (este nome deveria estar em letras garrafais, como ela disse, mas, como falei pra ela, a ABNT não permite), que tanto me ajudou, desde minha inscrição no mestrado (que, por sinal, só ocorreu devido à insistência dela), além dos auxílios, durante os encontros do curso do projeto de mestrado.

Aos meus colegas da turma, em especial minha xará Marcela, sempre tão disposta a ajudar. Aos colegas docentes que participaram do curso ofertado em meu projeto do mestrado. Aos colegas da escola na qual trabalho, pelos momentos de suporte enquanto

cursava as disciplinas do mestrado.

Ao programa de mestrado PPGCEM, à instituição UNEMAT que, pela segunda vez me proporcionou momentos tão importantes de aprendizado, me possibilitando ser uma profissional melhor, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Agradeço os participantes da formação e os palestrantes.

À banca examinadora, no caso do professor Adailton, (que me acompanha desde a seleção para entrar no programa), professora Luciene por estar em minha banca e as diversas contribuições antes mesmo que meu trabalho estivesse pronto, e o professor Marcos por ler meu texto e por todas as contribuições em nosso trabalho. Agradeço a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo fomento destinado ao Programa de Pós graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), que oportunizou o desenvolvimento da presente pesquisa.

”Eu levanto a minha voz, não para que eu possa gritar, mas para que aqueles sem voz possam ser ouvidos...não é possível prosperar quando, metade das pessoas ficam para trás...”

Malala Yousafzai.

Resumo

No presente trabalho objetivamos apresentar uma proposta de formação continuada de modo remoto para professores que ensinam ciências, com foco no tema educação sexual. A pergunta norteadora deste trabalho é: Identificar a percepção dos professores cursistas sobre a importância da formação continuada para o ensino da temática da sexualidade, bem como os desafios enfrentados na implementação dessa prática pedagógica? Com o objetivo geral: Oportunizar aos professores que ensinam ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, uma proposta de formação continuada (Curso *On-line*) com temas concernentes à educação sexual e além de proporcionar momentos de interação e aprendizado aos participantes. Essa pesquisa foi embasada e utilizada a abordagem qualitativa com análise interpretativa proposta por Severino (2007). A formação continuada remota proposta consistiu em seis encontros *on-line*, os quais foram abordados diferentes temas relacionados à educação sexual, como identidade de gênero, orientação sexual, violência sexista contra mulher e crianças, o ciclo menstrual e seus desafios, entre outros. Foram utilizados recursos digitais, como textos, vídeos e debates *on-line*, para aprofundar o conteúdo e promover a reflexão dos professores. Para produção de dados foram utilizados um questionário inicial e um ao final do estudo, respondidos por uma média de 30 participantes, além da análise das falas dos participantes durante o curso. Os resultados evidenciaram que há deficiência na formação dos professores quanto à educação sexual. Havendo, portanto, a necessidade do aprimoramento e da oportunidade da formação docente condizente com os objetivos da Educação Sexual nos dias atuais.

Palavras chave: Ensino de ciências; Formação continuada de professores; Educação sexual.

Abstract

In this work we aim to present a proposal for continued training remotely for teachers who teach science, focusing on the topic of sexual education. The guiding question of this work is: Identify the perception of course teachers about the importance of continued training for teaching the topic of sexuality, as well as the challenges faced in implementing this pedagogical practice? With the general objective: To provide teachers who teach science in the final years of Elementary School with a proposal for continued training (Course *Online*) with themes concerning sexual education and in addition to providing moments of induction and learning for participants . This research was based on and used the qualitative approach with interpretative analysis proposed by Severino (2007). The proposed remote continuing education consisted of six *online* meetings, which covered different topics related to sexual education, such as gender identity, sexual orientation, sexist violence against women and children, the menstrual cycle and its challenges, between others. Digital resources were used, such as texts, videos and *on-line* debates, to deepen the content and promote teacher reflection. An initial questionnaire and one at the end of the study were used to produce data, answered by an average of 30 participants, in addition to analyzing the participants' statements during the course. The results showed that there is a deficiency in teacher training regarding sexual education. Therefore, there is a need to improve and provide opportunities for teacher training consistent with the objectives of Sexual Education today.

Keywords: Science teaching; Continuing teacher training; Sex education.

Sumário

Agradecimentos	v
Resumo	viii
Abstract	ix
Lista de figuras	1
1 Introdução	2
Introdução	2
1.1 Trajetória de vida profissional/acadêmica e a pesquisa	7
1.2 Estrutura e Organização da pesquisa	9
2 Referencial Teórico	11
2.1 O ensino de ciências nos anos finais do Ensino Fundamental	11
2.2 A educação sexual	14
2.3 Currículo	20
2.4 A formação inicial do professor de ciências	27
2.5 A formação continuada do professor de Ciências	29
3 Aspectos Metodológicos da Pesquisa	35
3.1 Metodologia da Pesquisa	35
3.2 Descrição dos participantes da pesquisa	40
3.3 Metodologia de Ensino	45
3.3.1 Os encontros formativos	49

4 Resultados e discussões	60
4.1 Eixos de análise	60
4.1.1 A falta de Formação continuada	60
4.1.2 Dificuldades de abordagem do tema em sala de aula	72
4.1.3 Os preconceitos que assombram o tema	75
Considerações finais	82
Referências Bibliográficas	93
Apêndice A - Questionário Inicial	94
Apêndice B	96
Apêndice C	98

Lista de Figuras

1.1	Estrutura e Organização da dissertação	10
2.1	Quadro Eixo PCN - Parte 1	24
2.2	Quadro Eixo PCN - Parte 2	25
2.3	Unidades Temáticas de Ciências no Ensino Fundamental	26
3.1	Gráfico faixa etária participantes	40
3.2	Gráfico religião participantes	41
3.3	Gráfico área de graduação dos participantes	42
3.4	Gráfico tempo de docência na educação básica	43
3.5	Gráfico titulação dos participantes	44
3.6	Gráfico total de participações por pessoa por encontro	45
3.7	Convite do curso aos participantes.	46
3.8	Convite do curso aos participantes.	47
3.9	Descrição de participantes de atividade de extensão	48
3.10	Quadro geral do curso	49
3.11	Nuvens de palavras	50
3.12	Folder 1º Encontro	51
3.13	Imagem Meet 1º Encontro	51
3.14	Folder 2º Encontro	52
3.15	Imagens Meet 2º Encontro	53
3.16	Folder 3º Encontro	54
3.17	Imagem Meet 3º Encontro	54
3.18	Folder 4º Encontro	55
3.19	Imagem Meet 4º Encontro	56
3.20	Imagens Meet 4º Encontro	56

3.21	Folder 5º Encontro	57
3.22	Imagens Meet 5º Encontro	58
3.23	Imagem Meet 5º Encontro	58
3.24	Folder 6º Encontro	59
3.25	Imagens Meet 6º Encontro	59
4.1	Gráfico questionário inicial	61

Capítulo 1

Introdução

Falar sobre educação sexual não é uma tarefa fácil para a maioria das pessoas, principalmente para os professores, pois geralmente envolve não só o conhecimento do assunto, como também uma série de fatores que influenciam no processo de ensino. O equívoco, estabelecido como verdade absoluta, de que a sexualidade inclui atos exclusivamente sexuais, impede o desenvolvimento de práticas que contribuam para a compreensão do tema em questão. A sexualidade se constitui, assim, no imaginário coletivo, como um conjunto de proibições e segredos que devem ser silenciados (Rufino et al., 2013), (Foucault, 2017).

É importante ressaltar que, ao dar início neste trabalho, foi utilizado o termo Ensino de Sexualidade para os assuntos pertinentes à temática, como pode ser observado ao longo dos encontros formativos e até mesmo nos folders produzidos para divulgação deste. Com o avanço nos estudos sobre a temática pensamos ser pertinente mudar o termo para Educação Sexual, pois a educação sexual vai além de apenas transmitir informações sobre o tema, envolve também desenvolver habilidades sociais, emocionais e tomada de decisões responsáveis relacionadas à sexualidade.

Para Teodoro e Cunha (2014) pensar sobre a educação sexual envolve desconstruir algo, como conceitos e tabus, antes considerados verdades. E por outro lado, construir novos conceitos baseados no que é natural ao ser humano e inerente à vida.

Passamos por uma época política caracterizada por um certo conservadorismo e em que a discussão de temas como a educação sexual suscitava grandes polêmicas. Exemplo disso é o chamado movimento “escola sem Partido”, que visa limitar a discussão e o pensamento crítico nas instituições de ensino. Uma das principais dificuldades na aborda-

gem da questão da educação sexual neste contexto é a negação da ciência. Infelizmente, a negação científica intensificou-se nos últimos anos, pondo em causa conceitos básicos sobre o corpo, a sexualidade e a diversidade humana. Estas posições, baseadas em crenças pessoais e religiosas, acabam por silenciar as vozes daqueles que procuram informação segura baseada em investigação científica.

Seria de grande importância se a sociedade como um todo, incluindo pais, educadores e representantes políticos, reconhecesse a importância da educação sexual como parte essencial da educação holística e emancipatória dos jovens.

Como se todas estas questões não fossem suficientes, o professor ainda enfrenta diversas outras situações geradas pela falta de formação adequada sobre a temática. O contexto atual em que vivemos exige reflexões sobre a prática docente constantemente, sobretudo quando a questão pode ser tão significativa na vida dos alunos como esta.

Ao falar do contexto atual, ainda precisamos levar em conta que não é somente a escola que educa, que constitui as pessoas como seres genericados e sexualizados, mas também, como aponta Louro (2008), “essa situação ocorre devido à influência de várias instituições sociais que estão historicamente conectadas a esse processo de formação, tais como a família, a igreja, as instituições legais e médicas, o cinema, a televisão, a música, a publicidade, as revistas e a internet, por meio das redes sociais, sites de relacionamento e blogs”. Além disso, os shoppings centers e as pesquisas de opinião e consumo também desempenham um papel importante nesse contexto.

As “pedagogias culturais”, o “currículo cultural” e a “pedagogia da mídia” são construídos por meio de artefatos culturais e veículos midiáticos. Esses termos não se referem apenas aos conteúdos do currículo escolar, mas também aos artefatos culturais presentes na sociedade.

As instâncias culturais, assim como a educação, possuem um caráter pedagógico, também possuem uma forma de ensinar algo. Tanto a educação quanto a cultura estão envolvidas na transformação da identidade e da subjetividade. (Silva, 2009, p.139).

Para o delineamento deste trabalho, que está relacionado a Educação Sexual, no contexto da formação continuada, em alguns momentos inspirou-se na Pesquisa-Formação. A noção de “formação continuada” relaciona-se intimamente com os conceitos de “aprendizagem permanente” e de “atualização do professor”, e ainda com a metodologia de

pesquisa qualitativa e análise interpretativa de Severino (2007).

Atualmente, com a reforma do Novo Ensino Médio e a implementação da BNCC - Base Nacional Comum Curricular, pode-se observar muitas mudanças na organização curricular da escola, mudanças essas que atingem o conteúdo abordado em sala de aula. Considerando a importância desse conteúdo, não só para o currículo do aluno, como também para sua vida, este trabalho surge como uma proposta de formação continuada para auxiliar os professores na abordagem do conteúdo sobre educação sexual.

Sabe-se que a escola é um espaço de socialização, que possibilita trocas de experiências e compreensão de novas aprendizagens, através do compartilhamento de culturas e interações sociais. É de suma responsabilidade promover o desenvolvimento integral do aluno, através de uma educação emancipatória. O professor deve trabalhar inúmeros pontos de vista, de diferentes maneiras, sempre valorizando os conhecimentos prévios dos educandos. De acordo com Lima (2016).

Ao profissional compete conduzir o processo reflexivo que irá possibilitar ao aluno autonomia para eleger seus valores, posições e ampliar seu universo de conhecimentos. O educador deve ter atenção para não transmitir seus valores, crenças e opiniões como sendo verdades absolutas. O trabalho coletivo da equipe escolar, definindo princípios educativos, ajudará cada professor em particular nessa missão (Lima e Santos, 2016, p.06).

As novas metodologias colocam o aluno como protagonista no processo de aprendizagem e a interdisciplinaridade oportuniza o trabalho em equipe. Recentemente, as discussões sobre educação sexual passaram por grandes mudanças, contribuindo para ampliar o entendimento que se tinha a respeito da temática. Em consenso a isso, com a aprovação da BNCC, o documento orientador da Educação Básica, a Educação Sexual passou a ser uma competência que deve ser trabalhada pela área de Ciências da Natureza, com os alunos dos anos finais do ensino fundamental II.

O trabalho de Orientação Sexual proposto pela BNCC entende a ação do professor em sala de aula como complemento da educação dada pela família. Nesse caso, é importante que a família tenha conhecimento do projeto político pedagógico da escola para auxiliar nesse processo. Contudo, percebe-se, por parte de alguns docentes, certa insegurança para abordar o tema, porque esse assunto é cercado de embates morais e muitas vezes banalizado. Isso se deve à desinformação e à falta de bom senso das pessoas diante da importância do tema na sociedade. Nesse sentido, Paraizo (2019) discorre que:

A sexualidade é um aspecto muito presente e necessário na vida de cada indivíduo. Ela envolve, além do fator biológico, o fator psíquico e o cultural, que determinam as variadas formas de expressão da sexualidade humana. Pensar na sexualidade é pensar no bem estar, na saúde, no autoconhecimento e na diminuição das vulnerabilidades. (Paraizo, 2019, p.09)

Ainda havia o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o qual também trazia, dentro dos temas Transversais a educação sexual e esta de maneira detalhada.

Levando em consideração esses fatos, experiências pedagógicas no Brasil e no exterior mostraram a necessidade de abordar questões de direitos humanos, educação ambiental, orientação sexual e saúde de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada, em vez de tratá-las como áreas ou disciplinas separadas (PCN, 1998) . O documento ainda traz que, o estudo do corpo humano vai além da dimensão biológica, incorporando-o na compreensão da diversidade de gênero e na promoção do respeito pelas diferenças (ética).

Diante disso, o problema desta pesquisa pode ser sintetizado em: “De que maneira a proposta de formação continuada para os professores que ensinam ciências nos anos finais do Ensino Fundamental do estado de Mato Grosso pode contribuir para o desenvolvimento da prática pedagógica em relação ao tema sexualidade, considerando-se as perspectivas e os desafios encontrados pelos professores cursistas?”

A formação continuada de professores é entendida como um processo de aprendizagem contínua dos conhecimentos inerentes à prática profissional, visando à melhoria do exercício da docência, do conhecimento e principalmente da reflexão sobre o ensinar. De acordo com Freire (2003):

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 2003, p.28).

Partindo desse princípio, é que buscou-se identificar as dificuldades apresentadas pelos professores ao longo do curso, que participaram da formação continuada, os quais

vivenciam essa realidade no ensino desse tema tão complexo mas tão necessário na vida de todo ser humano.

Neste sentido, apresentamos como objetivos deste trabalho: proporcionar aos professores, uma proposta de formação continuada (modo *on-line*) com temas concernentes à educação sexual.

Afunilando ainda mais esses objetivos, elencamos: favorecer estudos das unidades temáticas da BNCC de ciências que contemplam o tema educação sexual no Ensino Fundamental, anos finais, e também temas não abordados no documento que se mostram pertinentes no cotidiano dos alunos; viabilizar espaços de reflexão, participação e formação docente; refletir sobre as práticas pedagógicas para a compreensão dos sentidos e desafios que cada professor encontra em sua atividade docente.

A escola é uma agência intermediária entre o aluno e o mundo. É por meio desse espaço que as crianças podem aprender, se desenvolver e se preparar para enfrentar as muitas adversidades e desafios da sociedade. A Educação Sexual é um dos temas transversais propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no entanto, as questões relacionadas à educação sexual ainda trazem muitos problemas aos professores, oportunizando que os educadores se sintam desconfortáveis diante desse assunto.

A justificativa para a realização desta pesquisa também se apoia nas dificuldades já vivenciadas por esta pesquisadora em sala de aula e por observar colegas relatarem as mesmas dificuldades com o tema. Sendo visível a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o tema sexualidade.

Para tanto, esta proposta de formação continuada pretende contemplar as seguintes habilidades dispostas na BNCC:

(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem no sistema nervoso.

(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 (Brasil, 2018, p.349).

Ensinar ciências não é tarefa fácil. Quando falamos em temáticas como educação sexual, o desafio é ainda maior, e se torna mais difícil quando é desvinculada do cotidiano

do aluno. A BNCC encaminhada ao CNE aponta que cabe às escolas abordarem temas atuais que fazem parte a vida do estudante, pois

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos das crianças e adolescentes (Lei no 8.069/199012) [...] educação em direitos humanos (Decreto no 7.037/200917), bem como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social [...] e diversidade cultural (Resolução CNE/CEB no 7/2018). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades de todos os componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas possibilidades e especificidades, tratá-la de forma contextualizada (Brasil, 2017, p.349).

As questões de educação sexual que serão apresentadas nos anos finais do Ensino Fundamental, devido à faixa etária corresponder a intensas mudanças pessoais, biológicas e sociais, além de ser um período de ampliação dos vínculos interpessoais, estão em consonância com a BNCC, pois as mesmas têm por objetivo propiciar maior autonomia do aluno a ponto de que o mesmo possa refletir criticamente sobre as informações adquiridas (Brasil, 2017).

Diante do exposto, percebemos a importância de um aperfeiçoamento do professor sobre o tema educação sexual para que o mesmo possa tratar do assunto com mais segurança em sala de aula.

1.1 Trajetória de vida profissional/acadêmica e a pesquisa

Esta produção acadêmica é reflexo da minha trajetória profissional e baseada nas necessidades observadas durante os quase dez anos de prática docente.

Na educação convivemos com muitas expectativas e desafios, ao ingressar na carreira docente não foi diferente. Eu, uma jovem recém-formada, com meus 25 anos, pensava que poderia mudar o mundo, e ainda mais o chão da escola, lugar que eu convivia e passava a maior parte do tempo.

A temática que abordamos nesta dissertação é uma das inúmeras necessidades pedagógicas que me deparei e precisa ser aperfeiçoada em minha trajetória na educação,

observamos a necessidade de formação para que o professor saiba tratar a temática com a devida importância que ela merece.

Durante toda minha trajetória escolar, estudei em escolas públicas no estado de Mato Grosso, escolas municipais e estaduais, ao terminar o Ensino Médio consegui passar no curso de Ciências Biológicas na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, mesma instituição que hoje me proporciona uma pós-graduação de tanta qualidade. Em 2014 iniciei minha carreira docente, como ainda professora contratada, trabalhei em escolas municipais e estaduais, como professora de várias disciplinas, física, química e até como coordenadora de área em um CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos). Nesse período de formação iniciei uma especialização para aprimorar os conhecimentos em minha área, na instituição Fapan (Faculdade do Pantanal) em Cáceres, o curso de Auditoria, Perícia e Gestão Ambiental.

Os anos seguintes ao início de minha carreira foram traçados por muitos desafios, greves, desvalorização da carreira, mas nada que impedisse meu amor por lecionar. Com o passar do tempo fui observando que alguns colegas tinham certo receio na abordagem de qualquer conteúdo que fosse relacionado à educação sexual. Alguns se espantavam com o material que eu selecionava para as aulas, e ainda me deparei com algumas gestões que tentavam impedir que certos conteúdos chegassem aos alunos. Todas essas situações me fizeram perceber a carência e necessidade de uma formação na área, para que o professor se sinta preparado para atuar em sala de maneira mais significativa.

Ao ingressar no mestrado já com o projeto sobre a temática de sexualidade, eu juntamente com minha orientadora propomos um curso *on-line* (na intenção de maior abrangência de pessoas) para professores de ciências. Essa formação vem ao encontro as necessidades dos professores, tendo em vista que não há uma formação para cada área dentro da escola, por sinal as formações continuadas que existiam desde a pandemia foram extintas, as nossas formações se resumem agora a cursos *on-line*, que não são para determinadas áreas, trazem sempre uma temática geral, para todos.

Com toda a informatização e as mudanças que ocorrem diariamente nosso objetivo é de trazer para os docentes mais informação sobre o tema, e ainda possibilitar um espaço para debates, conversas, trocas de experiências que por vários motivos, as vezes pessoais, outras culturais ou religiosos, ou ainda por questões de completo desconhecimento científico, nem sempre é trazida ao campo dialógico.

Ainda tenho como expectativa atender a anseios pessoais e profissionais, não só meus, mas de profissionais que acredito também necessitar de um aprimoramento neste tema, e que a partir desse momento de estudo possamos ter novos olhares e práticas para colhermos bons frutos a partir deste trabalho.

Que a partir deste estudo possamos descobrir o que os professores pensam sobre o ensino de educação sexual, e como o professor pode contribuir de maneira mais significativa para a construção de uma sociedade mais informada.

1.2 Estrutura e Organização da pesquisa

Neste item traremos a organização da dissertação, que se encontra dividida em cinco capítulos. O intuito é apresentar a estrutura de forma mais sucinta, facilitar a leitura e possibilitar ao leitor uma visão mais ampla do que encontrará ao longo do trabalho.

O primeiro capítulo compreende a introdução da pesquisa, em que se justifica a relevância da mesma, juntamente com os seus objetivos. Descreve-se uma síntese do referencial teórico que a fundamenta e a estrutura da escrita da dissertação, e ainda no primeiro capítulo, temos a trajetória desta pesquisadora no campo educacional. No segundo capítulo retratam-se as bases teóricas que sustentam o trabalho, ocorre também a discussão sobre o Currículo do Ensino de Ciências, a educação sexual, e por fim a formação continuada do professor, enredo principal deste estudo.

Para melhor ilustrar a organização deste trabalho, apresenta-se na figura 1.1 um esquema da estrutura da pesquisa.

Figura 1.1: Estrutura e Organização da dissertação



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No terceiro capítulo, como ilustra a figura número 1, apresentam-se os aspectos metodológicos, disserta-se sobre a metodologia, a Pesquisa-Formação, descreve-se o perfil dos participantes, os instrumentos e a análise de dados, sendo esta última de cunho qualitativa e interpretativa. Na mesma seção, discorre-se sobre o curso de formação continuada, objeto central da pesquisa.

No quarto capítulo apresentam-se os dados, a análise do questionário inicial e questionário final a respeito da temática do curso, apresentam-se as discussões realizadas sobre eles.

Por fim, no quinto capítulo são apresentadas as considerações finais sobre o estudo desenvolvido. Nesse capítulo retoma-se os objetivos do trabalho, os principais pontos debatidos e as potencialidades e limitações que a formação continuada nos apresentou.

Capítulo 2

Referencial Teórico

Neste capítulo, trata-se das bases teóricas que asseguram a pesquisa. São apresentados os principais referenciais que contribuem para o ensino de ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, a formação inicial, o currículo, a Educação Sexual e a formação continuada de professores.

2.1 O ensino de ciências nos anos finais do Ensino Fundamental

O conhecimento científico está se tornando cada vez mais importante, pois com ele é possível contribuir para a mudança social e tecnológica. Este tipo de conhecimento produzido por uma sociedade corrobora o saber e desafia as estruturas, vistas como verdade absoluta.

Nota-se que o ensino de ciências praticado nas escolas, de modo geral, apresenta os conteúdos de forma individualizada, com enfoque na memorização e não na compreensão dos conceitos trabalhados (Santos, 2014), (Krasilchik, 2008). Até mesmo quando são realizadas atividades práticas, essas seguem um roteiro engessado que visa apenas ilustrar um determinado conteúdo (Krasilchik, 2008).

Apesar da educação para a cidadania ser uma temática antiga e estar presente nos documentos oficiais da educação (LDB, PCN, Orientações Curriculares), nota-se que esta educação voltada para a cidadania não está presente no componente curricular ciências.

Embora a ideia de que a educação científica pode ser uma das bases fundamentais para a educação cidadã, ainda são necessárias mudanças na forma como esse componente

curricular vêm sendo trabalhado.

Dessa maneira, a Biologia e as demais ciências acabam tornando-se disciplinas com muitos nomes, ciclos e tabelas a serem decorados e, portanto, uma disciplina considerada “chata” pelos discentes. Por conseguinte, os estudantes vêm, cada vez, mais perdendo o interesse por essa matéria. (Fernandes, 1998).

É possível observar que o ensino de ciências nas escolas costuma abordar os conteúdos de forma fragmentada, com uma ênfase na memorização em detrimento da compreensão dos conceitos trabalhados, (Krüger e Harres, 1999), nas quais o professor dispende cerca de 85% do tempo discorrendo sobre o tema (Krasilchik, 2008).

Vemos que o conhecimento escolar predominante entre os professores está baseado em uma concepção empirista da ciência, do ensino tradicional e em uma teoria de aprendizagem por apropriação formal de significados (Porlán, Rivero e Pozo, 1998). Assim, Demo (2010, p.15) concluiu que “Hoje, o desafio é produzir conhecimento, e não mais apenas transmitir”.

Para que o ensino de ciências alcance seu verdadeiro propósito, a ação do educador deve estar fundamentada em um processo científico capaz de submeter o aluno à exposição cultural, demonstrando que a produção do conhecimento científico e tecnológico constitui uma atividade humana, socio-historicamente determinado (Viecheneski, Lorenzetti e Carletto, 2012).

São fundamentais reflexões que partam das práticas sociais, dos interesses culturais dos sujeitos e que levem a efetivas transformações no modo de viver, através do emprego da interdisciplinaridade. Para isso, é imprescindível um trabalho interdisciplinar, que envolva um planejamento conjunto, participação ativa e integrada entre professores e alunos. Deve-se buscar métodos que incentivem os estudantes a buscar informações e, a partir dessas, construir suas ideias e conceitos, tornando-se, assim, protagonistas na construção do seu conhecimento (Pinheiro et al., 2007).

Embora a ciência tenha surgido para resolver problemas da sociedade, o conhecimento científico na escola era apresentado como algo totalmente abstrato, sem qualquer vínculo ou aplicação na vida cotidiana. Os educadores se limitavam a apresentar os resultados, e não os processos que conduziam a tais resultados.

Via de consequência, os alunos acabavam vendo as ciências como algo sem sentido, não aplicado à sua vida prática. Dessa maneira, para a maioria dos alunos, aprender o

conhecimento científico somente servia para permanecer na escola. (Gomes, Cavalli e Bonifácio, 2008).

Outro agravante é que, com a popularização das universidades e a crescente busca por um curso de nível superior, muitas vezes, as escolas de Ensino Médio focam em avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), adaptando, assim, o currículo oficial com mais enfoque aos conteúdos exigidos pelos vestibulares ou pelo ENEM, procurando vincular o conteúdo de ciências a esses exames, deixando de lado as necessidades cotidianas dos alunos (Carvalho e Rezende, 2013).

Nessa toada, há necessidade de o conhecimento científico ser visto com atenção especial e não secundarizado, na perspectiva de garantir o pleno desenvolvimento do aluno, preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme estabelecido para a educação básica na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.934/96 (Brasil, 1996).

Quando pensamos em uma educação que prepare para a qualificação do trabalho, também devemos pensar no prosseguimento dos estudos desses alunos. Sabe-se que o ensino de Ciências traz conhecimentos que podem ser usados no cotidiano, por exemplo, a diferença entre as vacinas fabricadas contra o vírus da Covid 19. Nessa perspectiva, percebe-se a relevância dessa disciplina, que quando trabalhada a partir do protagonismo do aluno, se torna atrativa ao olhar do estudante, trazendo mais significado em sua aprendizagem.

Em países como Inglaterra e França, as políticas internas para o ensino de Ciências foram estabelecidas desde o século XVIII. Percebe-se, então, nesses países, uma cultura científica consistente, já no Brasil, somente a partir da década de 1960 é que este se consolidaria mais significativamente (Delizoicov e Angotti, 1990).

Alguns autores ressaltam que, desde a implementação do ensino de Ciências, com a instituição do Curso Ginásial pela Lei 4.244 (BRASIL, 1942), ocorreram várias mudanças que culminaram na inclusão da disciplina de Ciências nas duas últimas séries do Ensino Fundamental (EF) (Krasilchik, 1987), (Delizoicov e Angotti, 1990), (Nascimento, Fernandes e Mendonça, 2010).

A importância e o reconhecimento do ensino de Ciências só se consolidaram com o entendimento de que Ciência e Tecnologia eram essenciais para o progresso. Assim, com o intuito de buscar o desenvolvimento do país e a formação do cidadão, com a promulgação

da LDB/61, esse ensino ganhou status de disciplina no currículo da educação básica. Neste período, os programas de ensino eram rígidos e pautavam-se numa concepção de ciência neutra, que seria desenvolvida por meio de aulas práticas (Rodrigues, 2007).

Com as transformações políticas do período da ditadura militar e com a promulgação da LDB para o Ensino de 1º e 2º Graus - Lei nº 5.692 de 1971 (Brasil, 1971), o ensino de Ciências Naturais passou a compor o núcleo comum dos currículos das escolas de 1º grau. Deixando de enfatizar a cidadania, seu papel passou a ser o de formar o cidadão, e perdurou até a nova LDB, em 1996. Resultado de um movimento para a reestruturação da educação nacional, foi promulgada a LDB nº 9.394, cujo objetivo é desenvolver o pensamento lógico, o método científico e as tecnologias resultantes de sua aplicação (Brasil, 1996).

No fim da década de 1990, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (E.F.), os quais orientaram a reestruturação dos currículos em todo país. Estes documentos trouxeram orientações pedagógicas na perspectiva de um ensino consonante ao objetivo de formação integral do educando em sua formação básica. Assim, o ensino de ciências no E.F., priorizando os conhecimentos mais próximos do cotidiano do estudante, assume o papel de colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações. O PCN ressalta, ainda, a necessidade de superar as práticas tradicionais de ensino que são pautadas no uso e na descrição de teorias, com um ensino livresco e mnemônico, e experiências sem a reflexão dos aspectos éticos, políticos, econômicos e culturais da sociedade.

No próximo tópico abordaremos sobre a educação sexual no componente curricular Ciências nos anos finais do ensino fundamental.

2.2 A educação sexual

É fundamental para o professor de ciências entender a história da sexualidade, para que ele possa exercer uma boa prática em sala de aula. Alguns estudos realizados por pesquisadores, no Brasil, trazem que os primeiros trabalhos com o tema foram realizados entre os anos de 1920 e 1930.

A educação sexual teve seu início marcado por mudanças ao longo do tempo. Anteriormente, a abordagem desse tema nas escolas foi caracterizada por uma abordagem

restrita à fisiologia e à reprodução humana, com ênfase na transmissão de informações biológicas. No entanto, a partir das últimas décadas do século XX, experimentaram novas perspectivas no campo da educação sexual, que buscavam uma abordagem mais ampla e inclusiva. Houve uma mudança de paradigma, reconhecendo a sexualidade como uma dimensão integral da vida humana, abrangendo aspectos emocionais, sociais, culturais e éticos. Esse movimento foi impulsionado por diversos fatores, como os avanços dos estudos de gênero, o movimento pelos direitos sexuais e reprodutivos e a demanda por uma educação que promova a saúde sexual e a prevenção de doenças.

O ano de 2010 reacendeu o debate sobre a educação sexual no espaço escolar através da distribuição, por parte do Governo Federal, de um artefato didático que se propunha a subsidiar professores/as no processo de orientação pedagógica acerca do tema educação sexual. Esse evento foi acompanhado de inúmeras críticas por parte de setores conservadores do Poder Legislativo e da sociedade civil, que culminou no recolhimento do material e na procrastinação da discussão sobre o assunto.

Dentro dessa perspectiva, Foucault (2017) afirma que é uma característica das sociedades modernas incentivarem o discurso sobre o sexo, entretanto, valorizando-o como "o segredo". Contudo, parece coerente destacar que as iniciativas didático-pedagógicas de inclusão da temática na pauta de discussão na escola ainda apresentam resistências para a eficaz implementação.

O espaço escolar caracteriza-se como plural tanto do ponto de vista de seus membros, estudantes, professores/as, dirigentes e funcionários/as, bem como do ideológico, pois neste pode ser encontrada uma diversidade de ideias e ações que podem legitimar ou subverter a ordem dominante. Entretanto, historicamente, a escola, por intermédio de seus/as componentes, tem reproduzido os interesses do Estado e da sociedade como um todo.

Um exemplo do controle do Estado sobre uma esfera da educação sexual pode ser observado pela experiência da Revolução Cubana, cujos jovens homossexuais eram expulsos da escola mediante humilhações e apedrejamento caso fossem flagrados em atos comprometedores. A partir de então, o jovem recebia uma carta que o impedia de matricular-se em qualquer outra escola do Estado. Ser homossexual em Cuba "representava uma das maiores desgraças que podem acontecer a um ser humano" (Arenas, 2009).

Já no Brasil nas primeiras décadas do século XX, a ideia sobre educação sexual

não mudou significativamente, permanecendo o forte conteúdo repressivo por trás do educativo (Ribeiro, 1990). Após alguns anos, o país avançava com a tentativa de inclusão da temática “educação sexual” nas escolas, buscando o controle das doenças sexualmente transmissíveis, com destaque para a sífilis. A partir dos anos de 1970 surgiram debates e projetos legislativos voltados para o assunto. Era também, no Brasil, o momento de luta contra a ditadura, além disso, a busca por direitos civis e políticos e a discussão sobre educação sexual e reprodução também envolvem a reivindicação do direito de escolher ter ou não ter filhos e de ter autonomia em relação aos serviços de saúde (Almeida, 2009). A partir dos anos de 1990 (em grande parte pelo aparecimento do vírus HIV) o Brasil passou por mudanças significativas em relação à cultura sexual e de gênero, bem como na escala de valores em relação à sexualidade (Calazans, 2005). Podemos afirmar que o país chega ao final do século XX com um sistema normativo aprimorado de proteção aos adolescentes, que deve ser utilizado na defesa de políticas públicas para melhorias no atendimento à saúde, incluindo saúde sexual e reprodutiva, assim como acesso à informação e aos recursos necessários para a adoção efetiva de métodos contraceptivos (Pirotta e Pirotta, 1999).

A partir de então, no espaço escolar no Brasil, constatou-se a necessidade de se discutir os aspectos da educação sexual através dos temas transversais que se configuram como uma tentativa de voltar a prática educacional para a construção de uma realidade social, política e ambiental cidadã, sendo seus conteúdos e objetivos incorporados nas áreas de conhecimento existentes e no trabalho educativo escolar. Esse pressuposto baseia-se na ideia de que a escola não muda a sociedade, mas pode transcender o espaço de reprodução para o espaço de transformação, uma vez que as práticas pedagógicas são sociais e políticas. (Brasil, 1997)

Nesse sentido, as diversas áreas do conhecimento que são ministradas no espaço escolar precisam atentar-se para a questão da educação sexual. No entanto, isso pressupõe que o corpo docente necessita estar preparado para implementar o processo educativo na construção dessa cidadania. Isto indica que os/as interlocutores/as da ação pedagógica, de modo especial, os/as professores/as precisam de embasamento teórico e didático coerentes com as demandas sociais dos/as estudantes.

Segundo Moizés e Bueno (2010), destacar o/a professor/a como agente central na consecução dos objetivos da transversalidade do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) faz refletir sobre sua real condição de trabalho e a qualidade de sua formação

profissional, uma vez que sua capacitação para o desempenho eficaz e emancipador sobre a educação sexual na escola se constitui em um grande desafio.

Embora o estudo da sexualidade seja um assunto que tenha ganhado visibilidade a partir dos estudos de Freud, no início do século XX, e Michel Foucault, na década de 1980, sua abordagem ainda está voltada para características normativas marcadas, principalmente, por aspectos biológicos (Costa e Coelho, 2011). A superação dos pressupostos biomédicos para um modelo que considere a educação sexual como o resultado de múltiplos fatores socioculturais, incluindo em seu escopo de análise a perspectiva das relações de gênero de forma transversal, ainda é incipiente.

A partir dessa perspectiva, a educação sexual não pode permanecer como assunto restrito das ciências biológicas, valorizando os aspectos físicos e os hábitos saudáveis, em um discurso essencialista. Não se pode tratá-la ao nível do senso comum, expondo concepções superficiais e pessoais como verdadeiras, acabadas, adotando seus valores como universais, enfim, abordando esse tema de maneira simplista, primária e, sobretudo, empírica (Jardim e Brêtas, 2006).

Não há nada de natural na construção do homem e da mulher, pois é um processo que acontece no âmbito cultural ao longo de toda a vida, e continua, indefinidamente, através de várias aprendizagens e práticas, empreendido de modo explícito ou dissimulado por um conjunto de instâncias sociais e culturais como: família, escola, igreja, instituições legais e médicas. É no interior de uma cultura específica que características materiais adquirem significados, produzindo diferença naturalizada através de processos discursivos e ensinada pela mídia, igreja, ciência e leis (Louro, 2008).

Segundo Britzman (2009), dentro do espaço escolar, as abordagens educacionais sobre a homossexualidade são apáticas, tendem a considerá-la uma anomalia, o amor homossexual não é discutido, está centrado na descoberta de estereótipos e, dessa forma, a ordem hierárquica é mantida por meio de um discurso de tolerância que reforça a intolerância. O desejo é fragmentado, o debate centra-se em torno das causas da orientação sexual em um duelo opositor entre natureza e cultura, sem considerar que a diversidade humana das preferências sexuais, estilos de amar e modos de ser são um fato da vida.

Além da consideração de que a diversidade sexual faz parte da experiência humana, é importante salientar que a constituição do/a sujeito/a homossexual, heterossexual é também histórica. Foi a partir de 1870 que os psiquiatras começaram a utilizar a homos-

sexualidade como objeto de análise médica. Desse modo, o termo heterossexualidade teria sido criado por volta de 1892 e designava, na ocasião, o amor patológico e desmedido por pessoa do sexo oposto; somente posteriormente adquiriu o sentido de norma e de referência para a orientação sexual (Dinis e Cavalcanti, 2008), (Foucault, 2017).

Um aspecto congruente em ambas as categorias de análise é a oposição binária entre os gêneros e a afetividade: homem/mulher e homossexual/ heterossexual. Louro (2008) indica que são constantes a polaridade e a dicotomia nas análises e compreensões das sociedades, uma vez que homens e mulheres, usualmente, são concebidos como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica de dominação-subordinação. Entretanto, essa forma de pensar não reconhece ou representa muitas pessoas que vivem suas feminilidades e masculinidades de formas diferentes das hegemônicas. O grande desafio talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero são constantemente atravessadas e que o lugar social no qual alguns/mas sujeitos/as vivem é a fronteira, a posição de ambiguidade entre as identidades de gênero/sexuais (Louro, 2008).

Até o final da década de 1960, houve poucas modificações nessa área. Foi a partir de 1970 que se fortaleceu a discussão da educação sexual nas escolas de nível fundamental e médio. O motivo para tal é que o mesmo era visto como importante para a formação global do indivíduo. Em meados de 1980 a demanda por trabalhos na área da educação sexual nas escolas aumentou. A razão foi a crescente taxa de gravidez indesejada e o risco de IST (Infecção Sexualmente Transmissível). Segundo Aquino e Martelli (2012):

Entre 1978 e 1979 foram realizados congressos sobre Educação Sexual nas escolas de iniciativa privada. Nesse momento, foi possível perceber o interesse dos profissionais da educação sobre o tema, visto que os eventos reuniram cerca de duas mil pessoas. No final da década de 70, novas entidades foram criadas com o objetivo de controle populacional, dentre elas, a BEMFAM (Sociedade Civil Bem Estar Familiar no Brasil), a qual organizou o 1º Seminário Técnico de Educação Sexual. Em 1983 ocorreu o 1º Encontro Nacional de Sexologia organizado pela Federação Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia. Todavia, essas entidades ratificavam a visão da sexualidade reduzida ao sexo, à contracepção e aos conceitos biológicos, objetivando em geral o controle preventivo de doenças e a gravidez precoce (Aquino e Martelli, 2012, p.4).

Os debates nesse período foram incentivados pelo aparecimento da AIDS e a disseminação de outras doenças sexualmente transmissíveis entre os adolescentes e jovens.

Em 1997, o tema educação sexual foi inserido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De acordo com Arruda et al. (2010):

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em 1997, inicia-se uma nova era no que diz respeito ao ensino aprendizagem sobre sexualidade e saúde reprodutiva. A Orientação Sexual – nome utilizado por alguns grupos e assumido pelo Ministério da Educação – torna-se um tema transversal, ou seja, passível de ser abordado em todas as disciplinas (Arruda et al., 2010, p.10).

Os conteúdos eram estruturados em três eixos conceituais: Corpo – Matriz da sexualidade; Relações de Gênero e Prevenção às Infecções Sexualmente Transmissíveis/AIDS. Estes eixos possuem uma estreita ligação, sendo considerados essenciais no que se refere ao trabalho com o ensino sobre sexualidade.

Atualmente o tema é proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Uma das competências a ser contemplada é “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). Na unidade temática “Vida e Evolução”, a educação sexual é um dos objetos de conhecimento a ser estudado.

Sob a perspectiva do que foi dito acima, é importante ressaltar que, de acordo com Foucault (2017), a produção de saberes sobre a educação sexual é um instrumento utilizado pelo poder para controlar e regular os corpos e as condutas das pessoas. Essa relação entre saber, poder e sexualidade cria um sistema de normas e padrões que moldam as práticas sexuais e estabelecem o que é considerado aceitável ou desviante. O poder, ao exercer influência sobre os discursos e práticas relacionadas à sexualidade, acaba por criar uma ordem social que favorece certos tipos de sujeitos e exclui ou marginaliza outros. Essa produção de indivíduos dóceis e conformados às normas protegidas facilita o controle e a manipulação por parte das estruturas de poder.

Quando falamos em pesquisas sobre educação sexual nas escolas, pelos relatos, é possível constatar que muitas pessoas aderem a padrões sociais considerados ”normais”, não por opções pessoais baseadas em sentimentos ou prazeres, mas devido à imposição cultural e pressão exercida por uma sociedade que se declara democrática e livre de preconceitos, mas que, na verdade, é guiada por princípios estabelecidos por interesses de uma minoria.(Mamprin, 2009)

A educação sexual e as discussões sobre gênero e identidade não devem ser equivocadamente consideradas como doutrinação moral ou ideológica, mas sim como parte importante do desenvolvimento da cidadania. Suprimir ou reprimir as diversas formas de expressão da sexualidade humana em uma sociedade não faz com que ela deixe de existir; apenas a oculta. (Furlanetto et al., 2018)

Segundo Miranda e Campos (2022), os obstáculos à implementação da Educação Sexual geralmente estão ligados a preconceitos profundamente enraizados na sociedade, frequentemente associados a valores religiosos e uma percepção restrita sobre o assunto, que muitos pais e educadores experimentaram (Miranda e Campos, 2022)

Sendo o currículo parte integrante e tão importante na educação, na seção seguinte serão abordados os PCN e a BNCC.

2.3 Currículo

O currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. Ou seja, é um dos modos pelo qual a linguagem produz o mundo social, e, por isso, o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo. O currículo prescrito é determinado em nível nacional por meio de documentos oficiais, como leis, normas e diretrizes nacionais, bem como por livros didáticos e propostas curriculares. Além disso, ele também é definido em nível local, nas escolas, por meio dos planos de ensino e planos de aula elaborados pelos professores. Para alguns autores, o currículo não pode ser analisado fora de constituição social e histórica, uma vez que ele vem carregado de ideologia, cultura e poder. Esta é a visão de alguns autores que, como Paulo Freire, defendem que

A escola tem o dever de respeitar os saberes com os quais os educandos, sobretudo os de classe popular, chegam a ela. Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? Porque não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Freire, 1996, p.33).

Para iniciar tal argumentação, vamos apresentar algumas definições de currículo para compreendermos as teorias que permeiam entre nós, educadores. De acordo com Lopes (2006):

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora.[..] (Lopes, 2006, p.4).

Dessa forma, o currículo escolar sempre teve uma relação significativa entre a escola e a sociedade ao longo da história. Conforme Paraíso e Santos (1996) apontam, desde que foi introduzido no campo pedagógico, o termo "currículo" tem sido definido de várias maneiras.

Inicialmente significava um arranjo sistemático de matérias, ou um elenco de disciplinas e conteúdos. Posteriormente, o currículo foi entendido como um conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta. Além disso, o currículo também já foi definido como conjunto de experiências trabalhadas pela escola ou conjunto das atividades e dos meios para se alcançarem os fins da educação. (Paraíso e Santos, 1996, p.82-84).

Tais definições devem orientar as ações dos profissionais da educação sobre currículo, além de incentivar o valor formativo do conhecimento pedagógico para os professores, o que realmente importa para estes. Compreender a teoria sobre currículo nos leva a refletir sobre sua finalidade, a quem este serve e as políticas de ensino para o desenho curricular.

O currículo também é inseparável da cultura. A teoria tradicional de currículo, de uma forma geral, está focada em aspectos técnicos e é baseado em uma abordagem fabril, que visa monitorar e controlar os indivíduos envolvidos no processo educacional. Portanto, pode-se argumentar que as teorias tradicionais enquadram o currículo dentro dos moldes do sistema capitalista. Parafrazeando Silva, o currículo é concebido nesses termos. Nas palavras de Silva (2010, p. 148):

O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente- as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

Quanto à teoria crítica, essa considera o currículo uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Sem esquecer que, neste caso, há um envolvimento

político, pois o currículo, como a educação, está ligado à política cultural. Todavia, são campos de produção ativa de cultura e, por isso mesmo, passíveis de contestação.

Esse encontro entre ideologia e cultura se dá em meio a relações de poder na sociedade (inclusive, naturalmente, na educação). Por isso, o currículo se torna um terreno propício para a transformação ou manutenção das relações de poder e, portanto, das mudanças sociais.

Conforme Moreira e Silva (1997), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. O currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno. Assim, é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá.

Ainda segundo Moreira e Silva (1997), a partir da década de 80, no campo do currículo no Brasil, é possível perceber um hibridismo de discursos críticos e pós-críticos, especialmente em virtude do foco político na teorização crítica e do foco no pós-modernismo. Em relação às teorias pós-críticas, estas são utilizadas em virtude de sua análise mais instigante da cultura, capaz de superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura, particularmente da cultura escolar.

Ao analisar o contexto histórico do currículo e do pensamento pedagógico brasileiro, pode-se evidenciar que ambos estão permeados de ideologias, valores e concepções diferenciadas em relação ao processo educacional. Isto posto, é imprescindível que a escola como um todo perceba as nuances presentes nas concepções do currículo e do pensamento pedagógico, podendo, desta maneira, ter claro nas suas práxis pedagógicas qual a tendência e qual o currículo que almeja nos processos de ensino e de aprendizagem.

Debates sobre o currículo e sua conceituação são necessários para entendermos como ele é definido e quais teorias o sustentam na educação. Um currículo não é um grupo de conteúdos organizados em um índice, ao contrário, a construção de um currículo requer: a) uma ou mais teorias sobre o conhecimento escolar; b) o entendimento de que o currículo é produto de um processo de conflito cultural entre os diferentes grupos de educadores que o desenvolvem; c) conhecer apenas alguns processos de escolha de conteúdo e não todos (disputas de poder por grupos). (Lopes, 2006)

Segundo o PCN, também é importante que o aluno compreenda a saúde pessoal, social e ambiental como bens individuais e coletivos que devem ser proporcionados por meio de diferentes agentes; seja capaz de formular indagações, diagnosticar e sugerir soluções para problemas da sua realidade, a partir de elementos da Ciências Naturais, utilizando, assim, conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos durante o estudo em campo.

Ainda de acordo com os PCNs, os alunos também devem saber usar conceitos científicos básicos, relacionados à energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida; saber combinar leituras, observações, experimentações e registros para coleta, comparação entre explicações, organização, comunicação e discussão de fatos e informações. (Brasil, 1998)

Sobre os eixos temáticos presentes nos PCNs, existem quatro, a saber:

Figura 2.1: Quadro Eixo PCN - Parte 1

EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS CENTRAIS
Terra e Universo	Observação direta, busca e organização de informações sobre a duração do dia em diferentes épocas do ano e sobre os horários de nascimento e ocaso do Sol, da Lua e das estrelas ao longo do tempo, reconhecendo a natureza cíclica desses eventos e associando-os a ciclos dos seres vivos e ao calendário; busca e organização de informações sobre cometas, planetas e satélites do sistema Solar e outros corpos celestes para elaborar uma concepção de Universo; caracterização da constituição da Terra e das condições existentes para a presença de vida; valorização dos conhecimentos de povos antigos para explicar os fenômenos celestes.
Vida e Ambiente	Coleta, organização, interpretação e divulgação de informações sobre transformações nos ambientes provocadas pela ação humana e medidas de proteção e recuperação, particularmente da região em que vivem e em outras regiões brasileiras, valorizando medidas de proteção ao meio ambiente; investigação da diversidade dos seres vivos. Compreendendo cadeias alimentares e características adaptativas dos seres vivos, valorizando-os e respeitando-os; comparação de diferentes ambientes em ecossistemas brasileiros quanto a vegetação e fauna, suas inter-relações e interações com o solo, o clima, a disponibilidade de luz e de água e com as sociedades humanas; investigação de diferentes explicações sobre a vida na Terra, sobre a formação dos fósseis e comparação entre espécies extintas e atuais.

Fonte: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 25 de abr. 2022

Figura 2.2: Quadro Eixo PCN - Parte 2

<p>Ser Humano e Saúde</p>	<p>Distinção de alimentos que são fontes ricas de nutrientes plásticos, energéticos e reguladores, caracterizando o papel de cada grupo no organismo humano, avaliando sua própria dieta, reconhecendo as consequências de carências nutricionais e valorizando os direitos do consumidor; compreensão de processos envolvidos na nutrição do organismo estabelecendo relações entre os fenômenos da digestão dos alimentos, a absorção de nutrientes e sua distribuição pela circulação sanguínea para todos os tecidos do organismo; caracterização do ciclo menstrual e da ejaculação, associando-os à gravidez, estabelecendo relações entre o uso de preservativos, a contracepção e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, valorizando o sexo seguro.</p>
<p>Tecnologia e Sociedade.</p>	<p>Investigação de tecnologias usuais e tradicionais de mesma finalidade, comparando-as quanto à qualidade das soluções obtidas e outras vantagens ou problemas ligados ao ambiente e ao conforto, valorizando os direitos do consumidor e a qualidade de vida; comparação e classificação de diferentes equipamentos de uso cotidiano segundo sua finalidade, energias envolvidas e princípios de funcionamento, estabelecendo a sequência de transformações de energia, valorizando o consumo criterioso de energia, os direitos do consumidor e a qualidade de vida; comparação e classificação de diferentes materiais segundo sua finalidade, a origem de sua matéria- prima e os processos de produção, investigando a sequência de separação e preparação de misturas ou síntese de substâncias, na indústria ou artesanato de bem de consumo, valorizando o consumo criterioso de materiais; investigação dos modos de conservação de alimentos cozimento, adição de substâncias, refrigeração e desidratação quanto ao modo de atuação específico, à importância social histórica e local, descrevendo processos industriais e artesanais para este fim.</p>

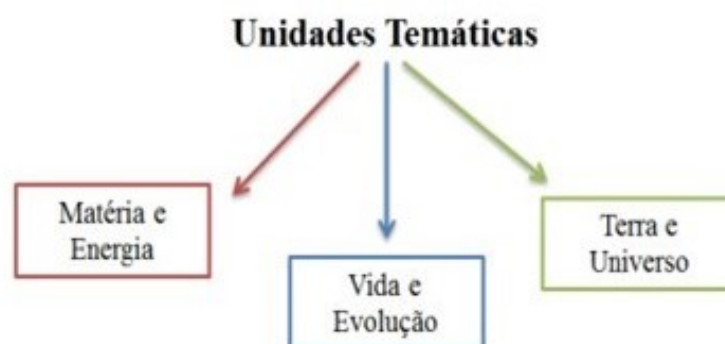
Fonte: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 25 de abr. 2022

Tendo em vista o exposto acima no quadro, sobre o que abrange a educação sexual para os anos finais do Ensino Fundamental, tema desta pesquisa, percebe-se que a temática não contempla muitos assuntos pertinentes à vivência do aluno, o que pode lhe causar um déficit de aprendizado tanto no currículo como para situações cotidianas.

Já a BNCC é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Nesse documento, o ensino de Ciências no nível fundamental organizou-se a partir de três temáticas, a saber:

Figura 2.3: Unidades Temáticas de Ciências no Ensino Fundamental



Fonte: Brasil, 2018

Ainda como referência a BNCC (Brasil, 2018), o objetivo do estudo de Ciências (dentro da disciplina) é: discutir alimentos, medicamentos ou combustíveis, ou debater transportes, saneamento, informação ou armamentos envolvendo conceitos e questões das Ciências da Natureza, tanto quanto cogitar sobre a manutenção da vida na Terra ou sua existência fora dela, sobre a evolução das espécies ou do universo. Isso por si só justifica, na formação escolar, a presença dessas ciências, que têm em comum a observação sistemática do mundo material, com seus objetos, substâncias, espécies, sistemas, fenômenos e processos, estabelecendo relações causais, fazendo e formulando hipóteses, propondo modelos e teorias e tendo o questionamento como base da investigação e a experimentação como critério de verificação.

Pode-se observar uma busca da fundamentação e execução do conhecimento científico que o ensino de Ciências procura desenvolver nos anos finais do Ensino Fundamental, aliando-se às unidades temáticas da BNCC e necessidades que são elucidadas no cotidiano escolar. No 8º Ano do Ensino Fundamental, na Unidade temática Vida e

Evolução, encontramos os objetos de conhecimento “Mecanismos reprodutivos e sexualidade”, sustentando a necessidade da abordagem do conteúdo nos demais anos. Após esse breve relato do currículo no ensino de ciências, abordaremos sobre a formação inicial do professor de ciências ao longo do tempo.

2.4 A formação inicial do professor de ciências

A formação inicial do professor de ciências é importante para o desenvolvimento de um ensino de qualidade nesta disciplina. Através de um curso de licenciatura em ciências, os futuros professores são preparados para transmitir os conhecimentos científicos da melhor forma aos alunos.

Mais uma vez realçando a importância de uma formação de qualidade, os cursos de formação de professoras¹ para as anos iniciais do Ensino Fundamental (o curso de Pedagogia) destinam poucas horas para ciências, produzindo uma formação insatisfatória para essa disciplina (Freire, 2000).

Até meados da década passada, um significativo contingente de professoras que atuam nessa etapa da escolarização tinha apenas formação de nível Médio, isto é, cursaram o Magistério como habilitação para lecionar. Embora esses cursos não tivessem um currículo padronizado, geralmente, davam pouca ênfase às disciplinas científicas, e, quando o faziam, abordavam apenas suas metodologias de ensino. Portanto, a formação dessas professoras em conteúdos de ciências era proveniente, em sua grande maioria, dos conhecimentos que haviam adquirido quando cursaram o Ensino Fundamental. (Silva, 2005), (Freire, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), promulgada em 1996, instituiu a formação obrigatória em nível superior para professores que trabalham no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, e que, anteriormente, estavam habilitadas a partir dos cursos de Magistério - Ensino Médio. A nova legislação fez com que muitos governos, estaduais e municipais, firmassem convênios com as Universidades para formar professores que já trabalhavam no Ensino Fundamental e não tinham graduação no ensino superior.

¹Existem várias razões que explicam a maior presença de professoras no ensino fundamental. Uma delas é a preferência natural de muitas mulheres em trabalhar com crianças mais novas, considerando que as mulheres historicamente foram as principais cuidadoras e educadoras de crianças.

Com esse objetivo, uma parceria entre a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e as Secretarias de Educação dos Municípios da região metropolitana de Campinas resultou no oferecimento de um curso de formação para Licenciatura Plena em Pedagogia denominado Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (PROESF) no ano de 2002. Tratou-se de um programa simultaneamente de formação inicial e de formação continuada, pois um dos requisitos para o ingresso era estar exercendo função docente na educação infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal curso buscava melhorar a qualidade do ensino, valorizando a formação dos profissionais da educação, o qual estabeleceu diretrizes para os cursos de licenciatura, incluindo carga horária mínima, formação pedagógica, estágio supervisionado e conteúdos específicos de cada disciplina.

Esse curso ainda abrigava a disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Ciências e Meio Ambiente, que teve uma abordagem inovadora ao privilegiar, entre outros aspectos, o ensino centrado nos fenômenos e se propor a auxiliar a professora a desvelar a Ciência e a revelar plenamente o ambiente. (Amaral, 1998).

Um próximo passo dado na trilha de criação de um currículo nacional foi a construção dos Planos Nacionais de Educação (PNE, 2001-2010 e 2014-2024). O primeiro, embora não aborde uma base nacional comum curricular, estabelece metas e objetivos para diversos níveis e modalidades de ensino, além de prever a contribuição de setores como empresas e organizações da sociedade civil para seu cumprimento. Já o documento de 2014 estabelece 20 metas para a educação e as estratégias definidas para alcançá-las objetivam tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio (BRASIL, 2014, p. 51, 53).

Uma das mudanças que impactou o ensino de Ciências foi a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. A BNCC estabeleceu os conhecimentos essenciais que todos os alunos devem adquirir ao longo de sua formação escolar. O documento traz uma abordagem mais integrada e contextualizada, favorecendo a compreensão dos conceitos científicos por meio de situações reais e práticas experimentais. Os professores de ciências são instruídos a adotar uma abordagem mais investigativa, dando ênfase à participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, embora haja poucos estudos que examinem o impacto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas

práticas pedagógicas.

A Lei 13.415/2017², conhecida como Lei do Novo Ensino Médio, e o Decreto 9.057/2017³ foram responsáveis por instituir um novo modelo de Ensino Médio no Brasil, que trouxe algumas mudanças. Antes, as disciplinas de Ciências eram, em geral, abordadas de forma fragmentada, o que dificultava a compreensão dos alunos sobre os conceitos e seu contexto aplicado. Com o novo modelo de Ensino Médio, as ciências foram tratadas de maneira integrada, trazendo os conhecimentos da Biologia, Física e Química de forma articulada e interdisciplinar. Com isso, as séries do Ensino Médio (do 1º ao 3º ano), que antes estavam fragmentadas em disciplinas específicas como Biologia, Física e Química, passaram a ter uma abordagem mais ampla e integrada das Ciências. Dessa forma, facultou aos alunos a oportunidade de compreender melhor os fenômenos naturais, compreender a aplicação dos conceitos científicos na sociedade e desenvolver habilidades importantes para o mundo atual, como o pensamento crítico, a análise de dados e a resolução de problemas. Assim, a instituição do novo Ensino Médio por meio da Lei do Novo Ensino Médio e do Decreto 9.057/2017 trouxe uma nova perspectiva para a disciplina de Ciências, que ainda carece de investigação para saber seu verdadeiro impacto.

Dessa forma, se torna notória a importância de uma formação continuada de qualidade e voltada especificamente para o ensino de ciências, e ainda para a temática de educação sexual. Vendo a importância da temática, discorreremos sobre a formação continuada do professor de Ciências no Ensino Fundamental.

2.5 A formação continuada do professor de Ciências

Enfatizamos inicialmente o sentido de formação, como uma ação e efeito de formar, portanto, representa um comportamento propício ao desenvolvimento profissional dos professores. Dessa forma, ao participar de atividades e cursos, o professor estará investindo na sua carreira como educador, processo que o acompanha por toda sua trajetória pessoal e profissional, o que demanda construir conhecimentos necessários para um desempenho qualificado.

Desse modo, além das Instituições de Ensino promoverem essa formação, os docentes têm também um grande desafio pedagógico frente à aprendizagem dos seus alunos

²Sugiro acessar: (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)

³Sugiro acessar: (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm)

do processo educacional. Nessa direção, Nóvoa (1991) destacou três aspectos do docente: pessoal, profissional e organizacional, considerados por ele como base para alcançar um processo de formação continuada de qualidade. O desenvolvimento pessoal do professor mediante formação crítico-reflexiva; o desenvolvimento profissional, ou seja, produzir a profissão docente (identidade) a partir de questionamentos sobre a autonomia e profissionalismo do docente face ao controle administrativo e burocracias estatais; e o desenvolvimento organizacional, onde as inovações não ocorrem sem que ocorram transformações na organização escolar:

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1991, p.25).

A partir de meados da década de 1990, no contexto das reformas educacionais, a formação de profissionais da educação, em especial dos professores, passou a ter maior importância. Tais reformas foram, e ainda são, influenciadas por diretrizes de organizações internacionais.

A formação continuada é fundamental para o crescimento profissional ao longo da carreira docente, visto que proporciona um novo significado à prática pedagógica e redefine o papel do professor. Ao trazer novas questões da prática e buscá-las tanto na teoria quanto na própria prática, é possível articular novos conhecimentos na construção da docência, promovendo um diálogo com os diversos envolvidos no processo formativo. (Imbernón, 2011).

Para Ferreira (2003), a escola está seguindo um caminho que precisa ser repensado em relação à formação dos professores. É fundamental que essa formação seja contínua, a fim de que possam proporcionar aos alunos resultados positivos e utilizar práticas pedagógicas atualizadas e modernas junto com outros educadores atualizados.

García (1999) também aponta um repertório de conhecimentos necessários aos professores, incluindo: o conhecimento psicopedagógico, que se refere ao conhecimento relacionado ao ensino, à aprendizagem e aos alunos (princípios gerais de ensino, gestão de classe, técnicas didáticas, teorias do desenvolvimento humano, avaliação, filosofia da

educação, aspectos legais da educação); o conhecimento do conteúdo, isto é, o conhecimento sobre a matéria que ensinam; o conhecimento do contexto, ou seja, das características socioeconômicas e culturais do bairro, das expectativas dos alunos, da cultura da escola e de suas normas de funcionamento, entre outros aspectos; e o conhecimento sobre os alunos (sua procedência, os níveis de rendimento em cursos prévios, sua implicação na escola), o qual se adquire em contato com os alunos e com as escolas reais.

Desse modo, ela deve ser integrada em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, articulada ao desenvolvimento organizacional da instituição de ensino, baseada nas necessidades e interesses dos participantes e adaptada ao contexto em que estes trabalham, oferecendo-lhes a possibilidade de questionarem suas próprias crenças e práticas.

Imbernón (2011) ainda nos diz que a formação do professor deve estar intrinsecamente conectada ao desenvolvimento curricular, integrando sua prática, seu embasamento teórico e considerando os aspectos envolvidos na construção e aprimoramento do trabalho educacional, como a escola, os alunos e as políticas educacionais. A formação contínua é essencial para questionar e validar o conhecimento profissional aplicado na prática.

Ao considerar esta visão de formação de professores, como o especialista Antônio Nóvoa, outros autores buscam esta linha e validam os mesmos problemas (Tardif, Esteves, Wünsch, Romanowski e Martins). Há grandes paralelos que podem ser observados no pensamento e na escrita, que nos fazem refletir que é o momento de pensarmos em uma formação apropriada para os professores.

Segundo Tardif (2012), a relação entre professor e conhecimento não se limita à função de transmitir o conhecimento já formado. A prática docente integra diferentes tipos de conhecimento e mantém diferentes relações com eles.

O pensamento de Freire (1996), no que se refere à formação docente, contempla uma compreensão de formação continuada que objetiva possibilitar que os saberes desse profissional sejam apropriados para o alcance de uma autonomia que, de fato, o conduza à prática criticamente reflexiva. Para o autor:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática,

enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (Freire, 1996, p.39).

A ideia de formação continuada reafirma a compreensão de um estado de incompletude, condição de inacabamento do ser humano, que está presente no pensamento de Freire (1996).

Nesse sentido, a formação continuada representa um processo que favorece o sucessivo desenvolvimento profissional do professor em uma interligação entre sua formação inicial, as vivências de aprendizagem nas instituições formadoras e a continuada, que se configuram como decorrentes de um processo que se realiza durante o exercício da profissão.

Para Demo (2010), “investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente”. Esse investimento é feito por meio da formação continuada dentro e fora da escola. Por exemplo: na escola, por meio do diagnóstico de problemas em sala de aula, reuniões de ensino e troca de experiências com professores, situações cotidianas de ensino e de aprendizagem; fora da escola, a valorização do conhecimento pode ser alcançada por meio de palestras, cursos e outras ações.

Diante do exposto, nota-se a necessidade de formação continuada para a carreira do docente, constantemente. E quando pensamos na área de ciências, verifica-se que a carência de uma formação é ainda maior, pois na escola percebemos que o foco das formações ocorre nos componentes curriculares Português e Matemática. Já relatava Zabala (1998), que a formação dos professores de Ciências possui a especificidade dos conteúdos – conceituais, procedimentais e atitudinais específicos das Ciências da Natureza. Ainda há autores, tais como Mortimer, Machado e Romanelli(2000), que salientam a importância de diálogo entre o discurso científico e a vida cotidiana.

Para Barbosa (2021) existem oportunidades nos processos formativos de professores de ciências para o desenvolvimento de novos conhecimentos, os quais provavelmente serão aplicados no seu trabalho como educador.

Carvalho e Gil-Pérez (1995, p. 14) relatam que:

nós, professores de Ciências, não só carecemos de uma formação adequada, mas não somos sequer conscientes das nossas insuficiências. Como conseqüência, concebe-se a formação do professor como uma transmissão de conhecimentos e destrezas que, contudo, tem demonstrado reiteradamente suas insuficiências na preparação dos alunos e dos próprios professores.

A previsão de formação continuada muitas vezes é feita de forma generalizada, sem focar em conteúdos específicos como a educação sexual. Isso pode ser um problema, uma vez que este se configura como um tema fundamental e que precisa ser abordado de maneira adequada nas formações de professores e educadores.

Segundo Souza e Pinto (2014), concordamos que de forma ampla, pode-se considerar educador todo indivíduo que, de forma intencional, exerce influência para obter resultados educativos, independentemente da maneira como essa influência ocorre. No entanto, em nossa opinião, é a intenção de educar que define o educador, pois o ato educativo, em sua essência, é intencional e voluntário, conforme definido pelo “Dicionário de Pedagogia Laboral”. Portanto, discordamos de considerá-lo excessivamente abrangente, o conceito de educador de Stuart Mill, e também o de Kerschensteiner, pela mesma razão, pois, dado que a intencionalidade é a característica essencial do ato educativo, não se pode considerar educador, em nenhum sentido desse termo, aquele que, só pelo exemplo de sua vida ou mesmo pela sua conduta social ou sua palavra, exerce, inconscientemente, sobre os seus semelhantes uma influência benéfica, em consonância com os ideais da obra educativa. Preferimos, adotar o mesmo ponto de vista de Gottler, considerar a atividade dessas pessoas como fatores da educação, categoria em que estão, também, evidentemente incluídas todas aquelas circunstâncias que Stuart Mill inclui no conceito de educador.

Já sobre o termo professor, “Dewey questiona qual é o papel do professor no empreendimento educacional e logo responde que é fornecer um ambiente que estimule as respostas do aluno e direcione o curso da ação. É tudo o que o professor pode fazer. Em oposição a esse ponto de vista, o professor Horne objetivamente afirma que o novo tipo de professor entende que sua missão é simplesmente modificar estímulos e oferecer um meio conveniente. Todos os professores sempre fizeram isso em certo grau, mesmo quando escreviam em folhas de árvores e faziam cálculos na areia. No entanto, em uma abordagem personalista da educação, diferente da pragmatista, o professor não só fornece o ambiente, mas também faz parte do ambiente.”

Ainda sobre o termo professor, altera estímulos, porém é um estímulo. A interação entre professor e aluno não é apenas indireta, por meio de uma situação criada por aquele, mas também direta, decorrente do interesse manifesto por quem a demonstra. E as respostas dos alunos não se limitam a reagir somente aos estímulos de uma situação impessoal, mas sim aos estímulos pessoais de um guia e amigo. Com base em um conceito

de educação como uma influência positiva, que atua não apenas no ambiente, mas também diretamente sobre o educando, através das cinco funções de estimular, orientar, instruir, exercitar e corrigir, atribuímos à missão educativa uma dignidade e uma responsabilidade muito maiores do que a simples vigilância, como alguns pedagogos modernos lhe conferem.

É preciso que as formações continuadas incluam discussões sobre como abordar a educação sexual de forma inclusiva, respeitando a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais.

Ao contemplar a temática, nas formações continuadas, os educadores estarão melhor preparados para lidar com as questões que surgem no dia a dia escolar, promovendo uma educação que respeite os direitos sexuais e reprodutivos dos estudantes e que contribua para a construção de uma sociedade mais igualitária e livre de preconceitos. Assim sendo, a formação continuada do professor é importante porque amplia o conhecimento, leva à reflexão, à solução de problemas, o mantém atualizado, engajado, aprende e ensina, se auto avalia.

Dessa forma, faz-se urgente promover e implementar ações que alcancem o maior número possível de agentes educacionais, em nível da formação continuada, com o objetivo de alcançar a qualidade social nas escolas públicas, proporcionando aos professores a oportunidade de estimular seus espaços de aprendizagem a refletir sobre o ensino, os métodos e o currículo.

Capítulo 3

Aspectos Metodológicos da Pesquisa

Nesta seção do trabalho, encontram-se os aspectos metodológicos. Nele, justificam-se a abordagem e a natureza de pesquisa escolhida. De início, discutem-se os procedimentos, a metodologia e a dinâmica adotada para a produção de dados. Em seguida, apresentam-se os universos e os sujeitos participantes da pesquisa, as fases que incluíram o desenvolvimento da proposta de formação continuada e, por fim, como os dados foram produzidos, organizados e analisados.

3.1 Metodologia da Pesquisa

Neste capítulo, serão apresentados os métodos utilizados neste trabalho, bem como a justificativa para a escolha dessa abordagem e natureza da pesquisa. Inicialmente, serão discutidos os procedimentos, a metodologia e a dinâmica adotada para a produção de dados. Em seguida, serão apresentados os universos e os sujeitos que participaram da pesquisa, e as fases que envolveram o desenvolvimento da proposta de formação continuada.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECEM - Nível Mestrado Acadêmico, no final do ano de 2021, foram cursadas as disciplinas no decorrer do ano de 2022, ao final deste mesmo ano foi feita a qualificação do projeto, para que houvesse as sugestões dos professores da banca, e então a submissão ao CEP (Comitê de Ética e Pesquisa). Após o projeto retornar duas vezes para adequações, em janeiro do ano de 2023 foi aprovado, para que então pudéssemos iniciar este estudo. Então foi o momento de sentar e organizar o curso, os encontros,

os palestrantes (tendo em vista que as temáticas já haviam sido definidas). Com tudo organizado, o curso foi inserido no Sigeventos (Sistema da Unemat) para a certificação dos participantes e até mesmo dos palestrantes. Foi feito um folder para propaganda do evento e um Google Formulário para a inscrição no curso. Foram alcançadas 127 inscrições neste primeiro formulário, mas para acontecer a certificação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), era necessário que os participantes se inscrevessem também pelo site oficial da Universidade (o Sigeventos¹).

Os participantes tiveram certa dificuldade de usar e/ou se inscrever nesta plataforma, tanto que o quantitativo de participantes com relação ao Google Formulário foi bem menor, após a formação, apenas 40 participantes obtiveram a certificação. Foram feitos vídeos, prints, áudios pelo grupo de WhatsApp, de alguns participantes até nos foi passado login e senha para realizar a inscrição. Levando em conta todos esses fatores, o quantitativo de inscrição foi baixo, comparado com o número de participantes no formulário. Acreditamos que a complexidade do sistema dificultou um pouco aos docentes, principalmente aqueles que não têm muito domínio dos meios tecnológicos.

Esta pesquisa compreendeu um conjunto de ações instrutivas sobre educação sexual, que forneceu aos professores participantes oportunidade de compartilhar sentidos e experiências. O trabalho centrou-se em proporcionar uma formação continuada a professores sobre educação sexual. Apesar do conteúdo abordado se referir aos últimos anos do EF, houve grande participação de professores do Ensino Médio e ainda dos anos iniciais, pelo fato de a formação ser *on-line* e aberta.

Um estudo realizado por Lira e Jofili (2010) relatou que professores desconheciam a proposta de tema transversal para a temática educação sexual e outros estudos relatam a falta de preparo e a insegurança de professores na abordagem do tema. Neste sentido o que se perpetua é uma prática histórica sobre este tema, onde o professor aborda itens como: aparelho reprodutor, reprodução, doenças sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos, mantendo o “currículo sexual oculto” o que acaba por contribuir com o aumento do preconceito, e discriminações em relação à diversidade sexual.

Assim sendo, este trabalho teve como um dos intuitos levar aos docentes mais informação sobre os diversos temas relacionados à educação sexual. Considerando os caminhos percorridos, entende-se o enfoque qualitativo para este estudo, em que procurou-

¹Sugiro acessar: <https://eventos.unemat.br/sigeventos/login.xhtml>

se realizar análises descritivas de dados com foco no processo, significado e conhecimento e não apenas nos resultados. Segundo Minayo (2001, p. 22), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como já dito, anteriormente, considerando os caminhos aqui traçados, entende-se que o enfoque qualitativo é o pertinente a este trabalho e, portanto, foi aqui escolhido para guiar as nossas ações. Para Oliveira (2016), a abordagem qualitativa pode ser entendida como um processo de reflexão e análise da realidade que se dá por meio de métodos e técnicas para a concepção do objeto de estudo em seu contexto histórico. E nada além de uma reflexão coletiva e dialógica perante a lacuna da formação continuada em estudos da sexualidade, teria o poder de alavancar a mudança necessária no ambiente escolar. Em relação à abordagem qualitativa, Sampieri, Collado e Lucio (2013) afirmam o seguinte:

O enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, ponto de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente a sua realidade (Sampieri, Collado e Lucio, 2013, p.376).

Para mais, em alguns momentos e procedimentos nos inspiramos na Pesquisa-Formação, visto que se mostra compatível com o trabalho. A pesquisa-formação é definida como sendo uma metodologia que contempla a possibilidade de mudança das práticas, bem como dos sujeitos em formação.

Ainda de acordo com as palavras de Santos (2014, p. 88), “a educação tem sido uma área em emergência, principalmente no que se refere à construção de novos ambientes e cenários de pesquisa, formação e prática docente”. Nesse sentido, priorizaram-se tais emergências ao longo das ações formativas conduzidas neste trabalho, sobretudo nas discussões que permearam os processos da formação continuada.

A Pesquisa-Formação acaba sendo utilizada nos campos da educação, levando em consideração seu processo e suas características, como o processo formativo, a aquisição de novos conhecimentos adquiridos ao longo da implementação das ações do estudo. Sendo

assim, neste trabalho, procurou-se um engajamento para o processo de formação e o estreitamento das relações com os participantes, para a melhor interpretação do fato pesquisado. A fim de buscar informações sobre a prática de um grupo de professores, nos deparamos com um processo de duas vias: a pesquisa e a formação. De acordo com a visão de Nóvoa (2004, p. 22-23), formar implica em se formar também; além disso, a pessoa é tanto objeto quanto sujeito da sua própria formação.

A pesquisa-formação é uma metodologia que combina aspectos da pesquisa científica com a formação de profissionais. Suas principais características são: abordagem teórico-prática, participação ativa dos profissionais, colaboração entre diferentes disciplinas, enfoque na solução de problemas concretos, reflexão crítica e autoavaliação além de flexibilidade e adaptabilidade.

Além do caráter de ação dialética, de busca de transformação, Josso (1991) destaca como característica dessa proposta metodológica o sentido de “experiência” – a pesquisa-ação e a pesquisa-formação geram uma experiência que apresenta uma natureza específica.

Neste sentido destaca-se a importância a participação dos docentes, sujeitos da pesquisa, e também da pesquisadora, visando a possibilidade de mudanças nas práticas de ambos, para tanto a metodologia de pesquisa-formação das pessoas do e para o coletivo objetiva a construção de consensos, nos quais a permanente circulação das informações se caracterize pela criação de condições, para que todos os participantes tenham equitativas possibilidades de comunicar-se. Prada (2005, p. 631) ensina que um dos objetivos da formação continuada é o fortalecimento da autonomia do docente, nesse sentido, a formação continuada se conduz mediante a promoção de situações em que os próprios educadores possam desenvolver e produzir saberes sobre suas práticas, articulando-os com as teorias educacionais mediante processos de investigação e colaboração em seus espaços de trabalho.

Josso (2004) ainda nos tras a importância da qualificação da pesquisa-formação porque, nele

[...] a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar, no seu percurso de vida, como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual. (Josso, 2004, p.71).

A pesquisa-formação considera que tanto os pesquisadores como os demais colaboradores pesquisados são sujeitos em formação. Além disso, trata-se de uma metodologia do trabalho que interfere na realidade dos sujeitos. Neste trabalho, procurou-se superar os desafios encontrados na metodologia aplicada, visando o compartilhamento das experiências entre os participantes da formação em benefício da qualidade da educação.

Nesse sentido Josso (2004, p. 247) ainda nos fala que o processo de pesquisa-formação possui tanto benefícios para a formação dos membros envolvidos, como também desafios que surgem da necessidade de combinar pesquisa e formação. Em outras palavras, para que a pesquisa avance, é fundamental que cada indivíduo tenha interesse em aprender e contribuir para a produção de conhecimento.

Sobre a produção dos dados, esta ocorreu: primeiramente, a partir das respostas obtidas em um questionário direcionado aos professores cursistas, antes do início dos encontros formativos (questionário inicial); durante os encontros, nos quais as falas desses professores foram gravadas e transcritas; ao término dos encontros, considerando-se as respostas obtidas no questionário final. É importante ressaltar que também foi feita a análise do chat durante o momento das falas, e este não continha muitas informações que envolvessem os temas das análises, por isso não foi citado dentro da produção de dados. A análise de tais falas e respostas dos questionários foi feita sob a perspectiva da análise interpretativa de Severino (2007)

Interpretar é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor (Severino, 2007, p.59).

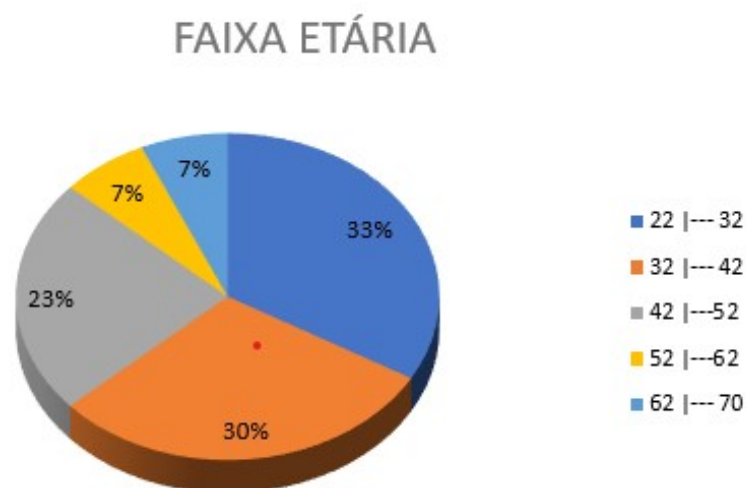
Neste momento de análise, foi fundamental permanecer em alerta em relação às influências subjetivas e aos palpites baseados no conhecimento geral, a fim de evitar que interfiríssem na interpretação correta do texto.

Após a observação desses dados, foram realizadas leituras para análise e interpretação, os quais foram agrupados em eixos, dispostos na sessão “ Análises de dados”

3.2 Descrição dos participantes da pesquisa

Nesta seção será apresentada a descrição dos participantes deste estudo. Através do questionário inicial (respondido por mais ou menos 30 professores), buscamos conhecer os participantes do curso. Foram produzidos gráficos com algumas dessas informações, que seguem listados abaixo:

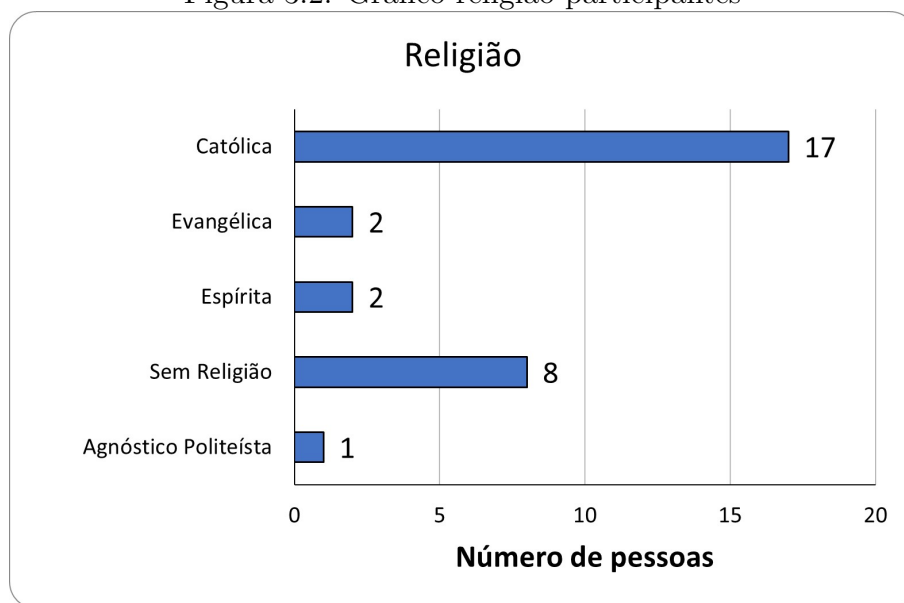
Figura 3.1: Gráfico faixa etária participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Dos participantes que responderam o questionário inicial 33% tinham entre 22 e 32 anos, 30% entre 32 e 42 anos, 23% entre 42 e 52 anos e 7% entre 52 e 70 anos de idade. Nessa informação pode-se observar a distinção de idades entre os participantes, podendo este ser um fator que talvez venha interferir na abordagem da temática educação sexual.

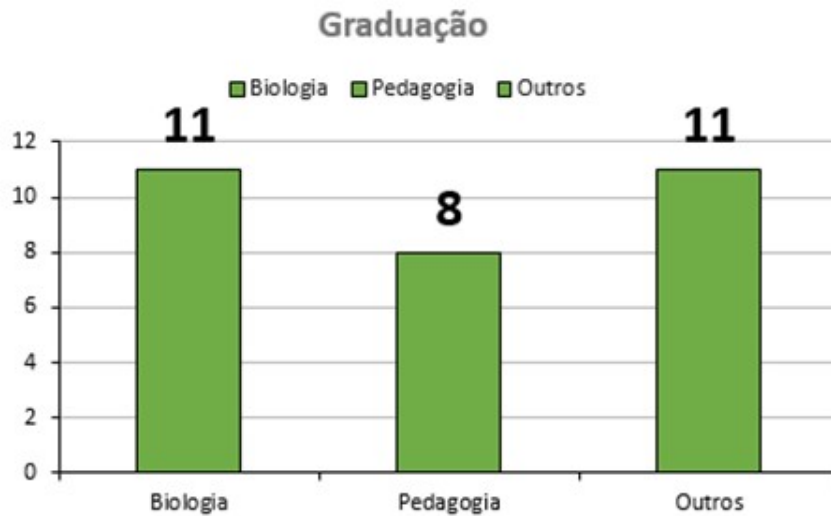
Figura 3.2: Gráfico religião participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Buscamos também saber se estes participantes possuíam alguma religião, pois acreditamos que suas crenças e culturas pessoais possa ser um fator que venha ou não interferir na abordagem da temática, já que algumas religiões possuem ensinamentos específicos sobre educação sexual, que podem ser diferentes das abordagens educacionais. Isso pode levar um professor a evitar ou modificar certas informações quando se trata de educação sexual, com base em suas crenças religiosas. Dos participantes, 17 disseram ser da religião católica, 2 de religião evangélica, 2 de religião espírita, 8 se denominaram sem religião e 1 agnóstico politeísta.

Figura 3.3: Gráfico área de graduação dos participantes

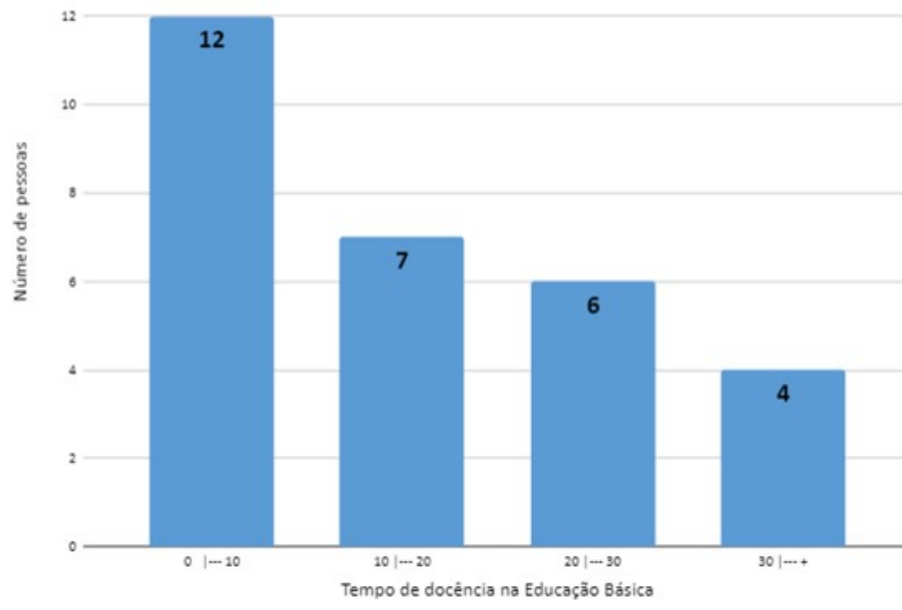


Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Outros: Compete a profissionais formados nas áreas de Português, Geografia, Matemática, História, Física, Inglês, História, Química, Espanhol.

Também foi perguntado aos participantes qual a sua graduação, e nesta pergunta foi possível observar quantidade de participantes das demais áreas de formação, a princípio por ser uma temática abordada pela disciplina de Ciências ou até mesmo Biologia (no Ensino Médio) acreditávamos que teríamos pouca abordagem por parte das outras áreas, mas através dessa pergunta foi possível observar a diversidade da área de formação desses profissionais, tivemos 11 professoras da área de Biologia, ou Ciências Biológicas, oito da área de pedagogia e 11 formados entre as áreas de Português, Geografia, Matemática, História, Física, Inglês, História, Química, Espanhol. Talvez isso se dê por esses profissionais perceberem a necessidade dos alunos, e que as dúvidas e questionamentos podem chegar até eles, como profissionais de outras disciplinas, e não apenas ao professor da disciplina que leciona o conteúdo, um curso na temática de educação sexual os deixaria mais preparados para enfrentar as situações do dia-a-dia da sala de aula.

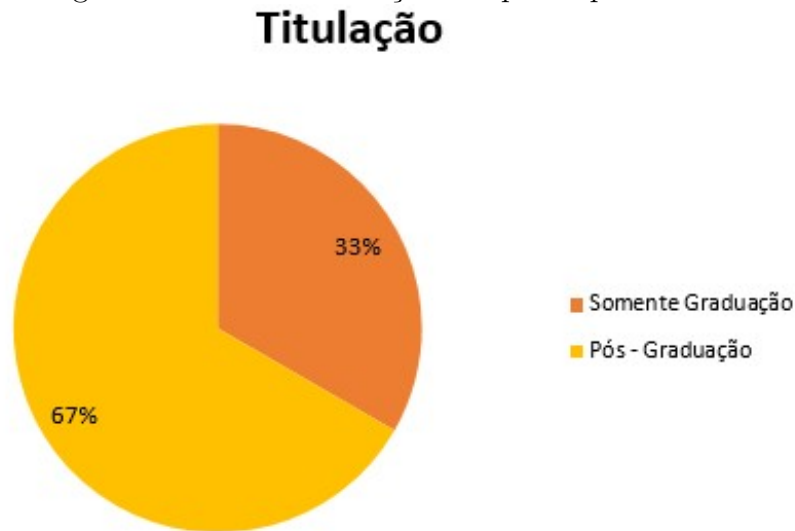
Figura 3.4: Gráfico tempo de docência na educação básica



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Outra gráfico gerado foi o de tempo de docência na educação básica. Acreditamos que esta questão também possa vir a interferir na abordagem da temática, pois à medida que os professores ganham experiência e se tornam mais familiarizados com as necessidades e características dos alunos, eles podem ajustar sua abordagem para se adequar ao público em sala de aula, o tempo de docência pode dar ainda aos professores a oportunidade de buscar constantemente atualização e desenvolvimento profissional na área. Apesar que o tempo de docência não é o único fator que influencia a abordagem do conteúdo de educação sexual, outros fatores, como o treinamento prévio do professor nessa área, seus valores pessoais e ainda a cultura da escola em que trabalha, também desempenham um papel importante na maneira como o tema é abordado. No gráfico podemos observar que 12 dos participantes tinham até 10 anos de docência na educação básica, sete desses participantes tinham de 10 a 20 anos de sala de aula, seis participantes tinham de 20 a 30 anos de educação básica e quatro desses participantes têm mais de 30 anos de sala de aula.

Figura 3.5: Gráfico titulação dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Ainda foi pedido aos participantes que informassem a respeito da sua titulação, pois em geral, a titulação do profissional está relacionada ao nível de conhecimento na área específica de estudo. Um profissional com maior especialização, geralmente tem mais familiaridade com o tema. Apesar de que a titulação não é o único fator a ser considerado na abordagem da temática educação sexual, experiência prática, habilidades interpessoais, valores pessoais e sensibilidade cultural também desempenham um papel importante na forma como um profissional poderá abordar o tema. Dos participantes da pesquisa, 33% tinham apenas graduação e 67% dos participantes tinham alguma pós-graduação, entre elas, especialização, mestrado e até doutorado.

Figura 3.6: Gráfico total de participações por pessoa por encontro



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O gráfico acima traz o total de participação por pessoa nos encontros. Este gráfico apresenta a adesão dos participantes nos encontros, no qual pode-se observar que uma grande parte destes teve adesão dos 6 encontros. A maioria dos participantes teve uma taxa de frequência e comprometimento significativamente alta ao completar o curso, importante ressaltar que esses resultados podem indicar um alto nível de interesse, motivação e dedicação por parte dos participantes, e até mesmo a necessidade de aperfeiçoamento no tema.

3.3 Metodologia de Ensino

Nesta seção serão apresentadas as técnicas e abordagens utilizadas durante o planejamento do curso e a execução deste. Ao final desta sessão também está trazido um breve resumo de como se deu cada encontro.

Como já mencionado anteriormente, o curso foi pensado como projeto para desenvolvimento da pesquisa do Mestrado. A iniciativa em fazê-lo partiu das necessidades e anseios observados no decorrer de minha trajetória como docente. Então ao me inscrever para o Programa de Mestrado, fiz o projeto voltado para Educação Sexual. Ao ingressar no Programa, após alinhamentos com a orientadora, decidimos por uma formação sobre educação sexual, a partir daí fomos decantando e definindo as temáticas.

Um dos primeiros procedimentos para realização da pesquisa, foi a aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), após esta etapa, convidamos palestrantes que poderiam participar dos encontros. Foi feito o contato com as pessoas que gostaríamos que palestrassem no curso com certa antecedência, em dezembro de 2022, para averiguação um horário em suas agendas. Após o primeiro contato via telefone, o convite foi formalizado através de um e-mail, como o que segue na figura 3.7 logo abaixo, nesse e-mail foi informado os devidos objetivos que pretendia alcançar com o curso, de forma que os palestrantes ficariam mais direcionados a trabalhar. Pode-se observar que a data do convite difere da data do encontro, devido à inserção no Sistema Sigeventos, para certificação do curso, houve um pequeno atraso no início do curso.

Figura 3.7: Convite do curso aos participantes.



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Após o convite aos palestrantes, foi elaborado um folder, conforme consta na figura 3.8, para divulgação do curso para os participantes. Este convite possuía um link de um formulário no Google para uma pré-inscrição, com o intuito de averiguarmos a quantidade de pessoas interessadas em fazer o curso.

Figura 3.8: Convite do curso aos participantes.

As pesquisadoras **Marcela Zoratti de Souza** e **Gláudia Landin Nogueiras** - UNEMAT - PPGECM - Barra do Bugres - convidam as professoras e os professores para participar da formação continuada

Convite
Curso de formação continuada
on-line das 18h às 20h

Última semana de inscrição

Estudos e propostas pedagógicas no Ensino de Sexualidade nos anos finais em escolas de Mato Grosso: sentidos e desafios na formação continuada de professores

PPGECM UNEMAT

Período 17/02 até 14/03/23
Link: <https://forms.gle/Dh5ZRkCHczb2UjPR7>

INSCRIÇÕES

1º Encontro 14/03/2023
Apresentação do Projeto de Pesquisa e do Curso e da Formação Continuada

2º Encontro 28/03/2023
Eixos temáticos da BNCC

3º Encontro 11/04/2023
Identidade de Gênero e Orientação Sexual

4º Encontro 25/04/2023
Novas abordagens sobre sexualidade

5º Encontro 09/05/2023
Violência Sexual Contra a Mulher

6º Encontro 23/05/2023
O ciclo menstrual e seus desafios para comunidades carentes



Folder de Propaganda.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

É importante salientar que houve dois momentos de inscrição, o primeiro pelo Google Formulários da figura acima, e no segundo momento pelo Sigeventos, site de cursos da UNEMAT responsável pela certificação em eventos da Universidade. No formulário

houve 127 inscritos, já a inscrição no Sigaeventos apresentou muita dificuldade aos participantes, motivo pelo qual a maioria dos inscritos no formulário anterior não conseguiu consolidar sua inscrição. Mesmo com toda ajuda fornecida houve apenas 40 inscritos no site de eventos da UNEMAT, o que nos frustrou, pois apenas esses 40 teriam a certificação do curso. Foi relatado às pessoas que não conseguiram se inscrever no Sigaeventos que mesmo assim poderiam participar do curso, só não teriam a certificação.

O curso ainda ofertou a acadêmicos de Ciências Biológicas a oportunidade de atividades de extensão, tivemos a participação de três acadêmicos como membros da equipe organizadora, para obteção de carga horária.

Figura 3.9: Descrição de participantes de atividade de extensão

Descrição da Atividade: 3. ORGANIZADORA DO EVENTO	Período Realização: 04/04/2023 a 09/05/2023	Carga Horária: 18 h		
Participantes Relacionados:				
1. MARCELA ZORATTI DE SOUZA - PÓS-GRADUANDO		18 h		
2. CLÁUDIA LANDIN NEGREIROS - COORDENADOR(A)		18 h		
Descrição da Atividade: 4. ORGANIZAÇÃO DO EVENTO	Período Realização: 04/04/2023 a 09/05/2023	Carga Horária: 18 h		
Participantes Relacionados:				
1. ALEXSSANDRO RODRIGUES DE SOUZA - ALUNO(A) EM ATIVIDADE CURRICULAR		18 h		
2. BRUNO BORGES BARROSO - ALUNO(A) EM ATIVIDADE CURRICULAR		18 h		
3. CLARICE DOS SANTOS CAVALHEIRO - ALUNO(A) EM ATIVIDADE CURRICULAR		18 h		
4. WALLYSON SILVA DOS SANTOS - ALUNO(A) EM ATIVIDADE CURRICULAR		18 h		
5. DENILSON LIMA BORGES - ALUNO(A) EM ATIVIDADE CURRICULAR		18 h		
Descrição da Atividade: 5. PALESTRANTE	Período Realização: 09/05/2023 a 09/05/2023	Carga Horária: 3 h		
Participantes Relacionados:				
1. ROSANGELA LUCIA STRIEDER - PÓS-GRADUANDO		3 h		
2. CARLA CRISTINA PADILHA CASSANICA CORDEIRO - COLABORADOR(A)		3 h		
3. CAMILA REGINA LIMA GUIMARÃES - COLABORADOR(A)		3 h		
4. ADRIANA PINHEIRO DOS SANTOS - COLABORADOR(A)		3 h		
5. ADRIANA BARBOSA SALES - COLABORADOR(A)		3 h		
6. PEDRO ARAUJO CAMPOS - COLABORADOR(A)		3 h		
PARTICIPANTES DA AÇÃO DE EXTENSÃO				
Clique aqui para visualizar os participantes desta ação de extensão				
DISCENTES COM PLANOS DE TRABALHO				
Nome	Vínculo	Situação	Início	Fim
Discentes não informados				
AÇÕES VINCULADAS AO CURSO				

Fonte: Sistema Siga-Unemat (2023)

Após a finalização das inscrições foi montado um grupo de WhatsApp pelo acadêmico Denilson Lima Borges, para um contato mais próximo dos participantes do grupo, e também para enviarmos os links e os materiais das reuniões. Também foi criado um marcador no gmail para facilitar o envio dos e-mails a todos os participantes do curso. Este foi criado pela acadêmica Clarice dos Santos Cavalheiro, que também atuou na atividade de extensão.

3.3.1 Os encontros formativos

Abaixo traremos um breve relato de cada encontro, também falaremos um pouco dos palestrantes e seus respectivos currículos, o número de participantes por encontro e algumas imagens capturadas durante os encontros.

Figura 3.10: Quadro geral do curso

Data dos encontros formativos	Tema dos encontros	Palestrante
1º Encontro: 04/04/2023	Apresentação do Projeto de Pesquisa e do curso de formação de professores	Marcela Zoratti de Souza Cláudia Landim Negreiros
2º Encontro: 11/04/2023	Eixos Temáticos da BNCC	Pedro Araujo Campos
3º Encontro: 18/04/2023	Identidade de Gênero	Adriana Barbosa Sales
4º Encontro: 25/04/2023	Novas abordagens sobre educação sexual	Carla C. Padilha Cassanica Cordeiro Rosangela Lucia Strieder
5º Encontro: 02/05/2023	Violência doméstica e abuso sexista de crianças e adolescentes	Adriana Pinheiro dos Santos
6º Encontro: 09/05/2023	O ciclo menstrual e seus desafios para comunidades carentes	Camila Regina Lima Guimarães

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

1º Encontro: 04/04/2023 – Neste primeiro encontro, tivemos aproximadamente 44 participantes (de várias cidades do Estado de Mato Grosso, e também de outros estados como São Paulo e Rondônia). A duração aproximada foi de três horas. De início foi feita a apresentação do projeto de pesquisa e do curso de formação de professores. Tivemos neste e em todos os encontros o suporte para qualquer eventualidade relacionada a Tecnologias Digitais com Miriam de Lima Hellmann. Iniciamos a noite com a fala desta pesquisadora, como a organizadora do evento. Em sequência, a professora orientadora Claudia Landin Negreiros teve seu momento de fala, no qual nos trouxe uma apresentação sobre o Programa de Mestrado, e depois outra apresentação com algumas questões provocativas sobre o ser mulher na sociedade. Finalizada sua fala trouxemos os slides de explicação do projeto, após os slides foi feita uma nuvem de palavras com o

tema educação sexual, onde tivemos as palavras em evidência: fundamental, importantes, respeito e essencial.

Figura 3.11: Nuvens de palavras



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Ao se fazer uma breve análise da nuvem de palavras, percebemos a relevância que estes profissionais dão ao conteúdo de educação sexual e que esta deve ser abordada de forma adequada e abrangente. A palavra “respeito” indica que os participantes têm consciência da importância de um ambiente seguro e inclusivo para a educação sexual. A importância de abordar o tema com respeito, garantindo a dignidade e a autonomia dos indivíduos.

Após a nuvem de palavras, foi transmitido um vídeo de aproximadamente dez minutos com o título “O tabu da Educação Sexual”. Após o vídeo abrimos para a participação dos professores, sobre o vídeo ou sobre a temática do curso, obtendo a fala de oito participantes.

Ao final do curso foi falado sobre o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) que seria enviado para ser assinado e, após este, o questionário inicial sobre o curso. Ambos foram enviados via grupo de WhatsApp e também por e-mail, assim como também os materiais utilizados no encontro, como vídeos, e textos relacionados a temática do ensino de educação sexual. Cada encontro teve seu próprio folder, elaborado pelo acadêmico Alexandro Rodrigues de Souza, o qual realizou atividades de extensão no

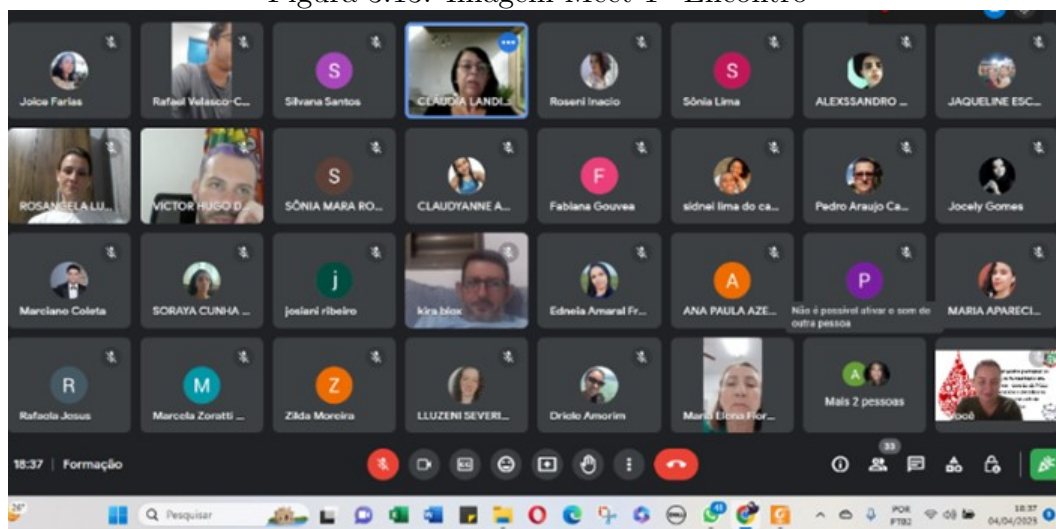
curso, contendo data e horário da formação, além do link Google Meet da reunião. Ainda no intuito de estimular a participação dos docentes no curso e também para apresentação da temática, foi feito um folder como o que está na figura 3.12.

Figura 3.12: Folder 1º Encontro



Fonte: Souza (2023)

Figura 3.13: Imagem Meet 1º Encontro



Fonte: Acervo pessoal (2023)

2º Encontro: 11/04/2023 - Neste encontro, tivemos aproximadamente 42 pessoas, e sua duração passou das três horas. Seu tema foi “Eixos Temáticos da BNCC”.

Tivemos como palestrante Prof. Me. Pedro Araújo Campos, Técnico em Multimeios Didáticos na Escola Estadual Djalma Ferreira de Souza, na cidade de Cuiabá, graduado em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas - IB/UFMT (Instituto de Biociências da Universidade Federal do Mato Grosso). Em 2019 foi lotado na Seduc (Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso), na coordenadoria do Ensino Fundamental, onde passou a compor a equipe de redação do documento de referência curricular etapa Ensino Médio. Em 2020 passou a integrar a equipe da coordenadoria do Ensino Médio, onde ficou até 2022. Em 2022 compôs a equipe de gestão da política de tecnologia em espaço educacional.

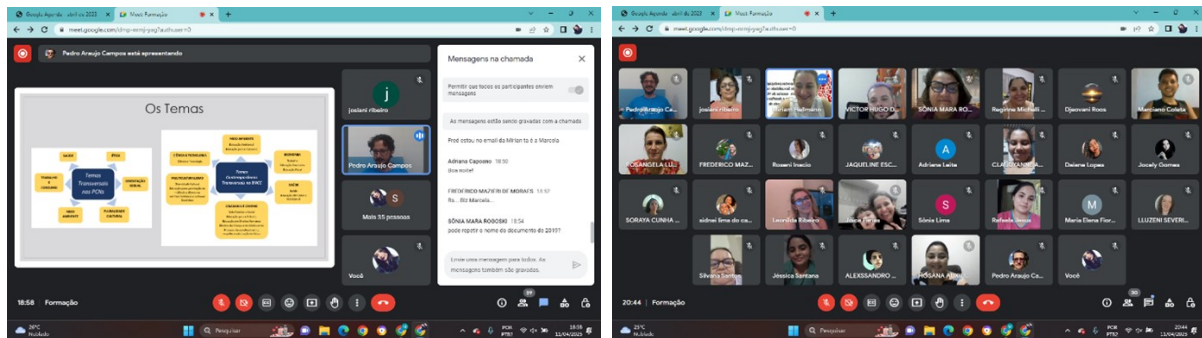
Iniciamos o encontro com as boas-vindas aos participantes e posteriormente ao palestrante. Após as devidas apresentações, o palestrante iniciou sua fala. Alguns participantes pediram vez para falar sobre fatos ocorridos nas escolas onde lecionam, e o orador respondia a todas as solicitações dos participantes. Ao final de sua palestra, muito elogiada pelos ouvintes por ser abrangente e esclarecedora, houve mais perguntas, questionamentos e/ou troca de experiências. No total, houve a participação de aproximadamente dez docentes.

Figura 3.14: Folder 2º Encontro



Fonte: Souza (2023)

Figura 3.15: Imagens Meet 2º Encontro



(a) Apresentação

(b) Participantes

Fonte: Acervo pessoal (2023)

3º Encontro: 18/04/2023 - Esse encontro foi iniciado de maneira diferente dos demais. Uma participante da formação sugeriu que fizéssemos um vídeo com as frases mais marcantes do 2º encontro. Fizemos, então, o vídeo, e todos os 32 participantes desse dia gostaram de terem suas frases relembradas. Nesse dia, a temática abordada foi Identidade de gênero e orientação sexual, com a Palestrante Prof. Dra. Adriana Sales, professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC- MT. Ela é graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (2000), com Estágio em cultura e civilização em Paris/França. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis. Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em psicologia da UNESP, Campus de Assis/SP. Pesquisadora do grupo de pesquisa PsiCuQueer - Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Cultura Queer, UNESP/Assis; Colaboradora do Grupo de Estudos em Gênero, sexualidade e interseccionalidades - GENI, na UERJ. Ativista social do movimento trans brasileiro desde 1998, atuando junto à Associação Nacional de Travestis e Transexuais – ANTRA.

A palestrante iniciou sua fala por volta das 18:50, durante sua apresentação. Com falas autênticas, conseguiu chamar a atenção dos participantes, trazendo consigo várias provocações a respeito das Sexualidades (termo utilizado pela palestrante durante sua fala), o que chamou bastante a atenção. Segundo ela, não existe apenas uma sexualidade. Então por que usar a palavra no singular? Esta fala me marcou, assim como várias outras que ela proferiu. Após sua fala, vários participantes fizeram perguntas ou fizeram referência a algum fato ocorrido em sala de aula sobre a temática.

Figura 3.16: Folder 3º Encontro



Fonte: Souza (2023)

Figura 3.17: Imagem Meet 3º Encontro



Fonte: Acervo pessoal (2023)

4º Encontro: 25/04/2023 - Neste encontro tivemos aproximadamente 39 participantes, foi abordada a temática Violência sexual contra mulher (abordando desde o abuso infantil até a idade adulta da mulher). A palestrante que abordou o tema foi Adriana Pinheiro dos Santos, investigadora da Polícia Judiciária Civil do Estado de Mato

Grosso há 14 anos, lotada na Delegacia de Barra do Bugres desde 2012, graduada em Letras 2006 pela Unemat Cáceres e Bacharel em Direito pela Unemat Barra do Bugres em 2021. A investigadora atua em casos específicos de violência doméstica e abuso sexual de criança e adolescentes, e é especializada no atendimento às vítimas de violência doméstica. Responsável pela Sala da Mulher na Delegacia de Barra do Bugres.

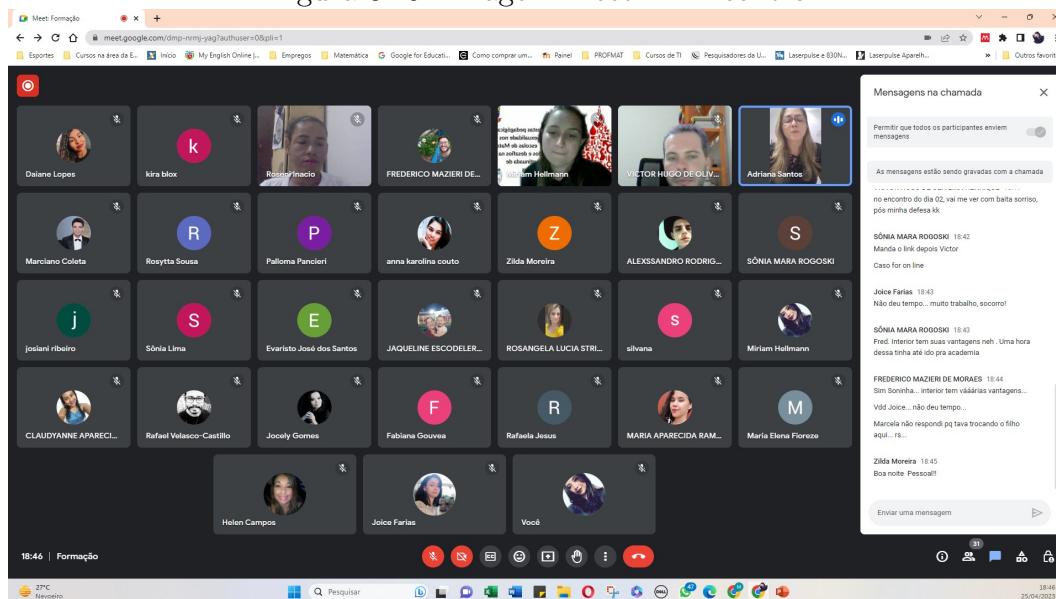
Este encontro foi marcado por falas intensas, tivemos alguns relatos de participantes, a respeito de abuso infantil e violência contra a mulher. As participantes se mostraram à vontade e confiantes em falar sobre algo tão íntimo e tão doloroso. A palestrante trouxe aos participantes muitas informações importantes sobre como agir em casos de violência contra crianças/adolescentes ou até mesmo sobre violência contra a mulher. Houve perguntas durante a fala da oradora e após esta, várias participantes envolveram-se nas discussões.

Figura 3.18: Folder 4º Encontro



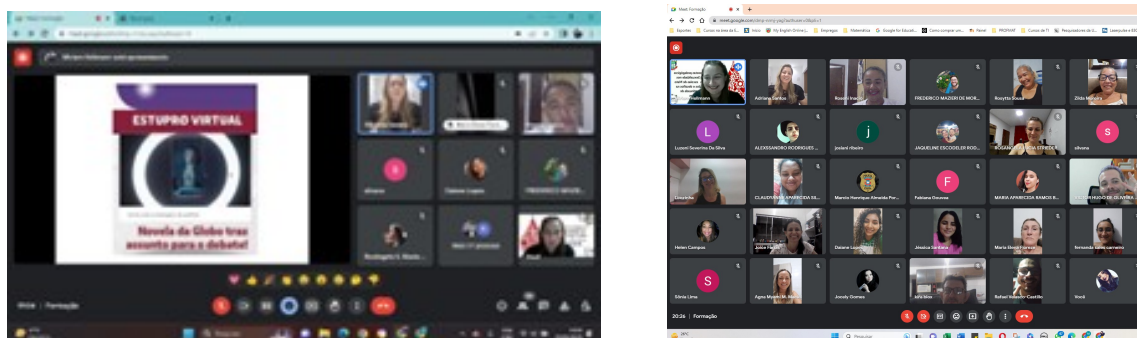
Fonte: Souza (2023)

Figura 3.19: Imagem Meet 4º Encontro



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Figura 3.20: Imagens Meet 4º Encontro



(a) Apresentação

(b) Participantes

Fonte: Acervo pessoal (2023)

5º Encontro: 02/05/2023 - O encontro foi bem dinâmico, com a temática “Novas Abordagens sobre Sexualidade”. Neste encontro houveram duas palestrantes, Prof. Ma. Carla Cristina Padilha Cassanica Cordeiro, formada em Ciências Biológicas pela Unemat - Tangará da Serra-MT (2016) e especialização em ensino de Biologia (2017), mestra em Ensino de Ciências e Matemática pelo PPGECM, Unemat- Barra do Bugres-MT, atualmente trabalha com assessoria acadêmica. E a professora Rosângela Lucia Strieder, Mestra no Programa de Pós Graduação no Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) pela UNEMAT (2022), graduada em Matemática pela UNIPAR (Universidade do Paraná), com especialização em Pedagogia Empresarial pela IMP e Educação

Especial e Inclusão pela Faculdade Integradas de Várzea Grande (FIVE). Professora efetiva de Matemática na Rede Estadual de Educação do Mato Grosso (2010).

Neste encontro tivemos a participação de 39 professores. As palestrantes iniciaram com uma apresentação de slides, o que agregou várias plataformas e aplicativos pedagógicos para abordagem do conteúdo educação sexual em sala de aula. Algumas plataformas foram utilizadas durante o próprio curso para exemplificar a utilização aos docentes. Trouxeram também jogos de tabuleiros com os sistemas reprodutores masculino e feminino, esquematizados em cartolinas, e um jogo de dominó com o conteúdo “Puberdade”. Neste encontro, os participantes foram tirando suas dúvidas e/ou fazendo comentários durante a fala das palestrantes, e não no final como nos demais temas, por ser uma temática mais prática.

Figura 3.21: Folder 5º Encontro

NOVAS ABORDAGENS SOBRE SEXUALIDADE

02/05 18:30 - 21:30 CLIQUE 2021

5º ENCONTRO

Rosângela Lucia Srieder

- Formada em Ciências Biológicas pela Unemat - Tangará da Serra-MT
- Especialização em Ensino de Biologia
- Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo PPGEOM, Unemat - Barra do Bugres-MT
- Atualmente trabalha com assessoria acadêmica

Carla Cassanica

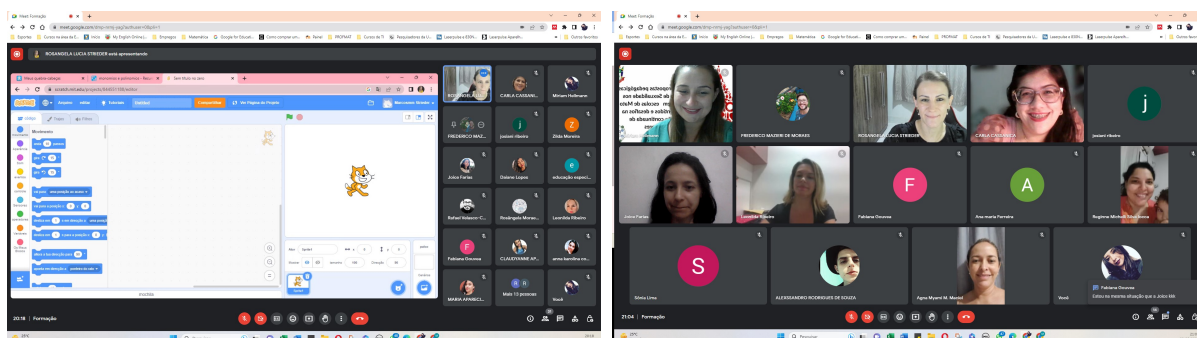
- Mestranda no PPGEOM pela UNEMAT.
- Graduada em Matemática pela UNIPAR.
- Especialização em Pedagogia Empresarial pela IMP e Educação Especial e Inclusão pela FIVE.
- Professora efetiva de Matemática na Rede Estadual de Educação do Mato Grosso.

PPGEOM

FIVE

Fonte: Souza (2023)

Figura 3.22: Imagens Meet 5º Encontro



(a) Apresentação

(b) Participantes

Fonte: Acervo pessoal (2023)

Figura 3.23: Imagem Meet 5º Encontro



Jogo de quebra-cabeça abordado no encontro.

Fonte: Acervo pessoal (2023)

6º Encontro: 09/05/2023 - O 6º e último encontro teve como temática “O ciclo Menstrual e Seus Desafios para Comunidades Carentes”. A palestrante da vez foi Camila Regina Lima Guimarães. Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (2003), com especialização em Gestão Social: Políticas Públicas, Redes e Defesa de Direitos (2013), atualmente é Assistente Social efetiva da Secretaria Municipal de Assistência Social de Tangará da Serra – MT.

Iniciamos o encontro com 39 participantes, a palestrante trouxe muitas provocações a respeito da temática, provocações que ficaram refletidas na participação de pessoas que ainda não haviam se manifestado durante os encontros anteriores. As participantes relataram situações ocorridas em suas escolas, onde não sabiam como agir. Neste

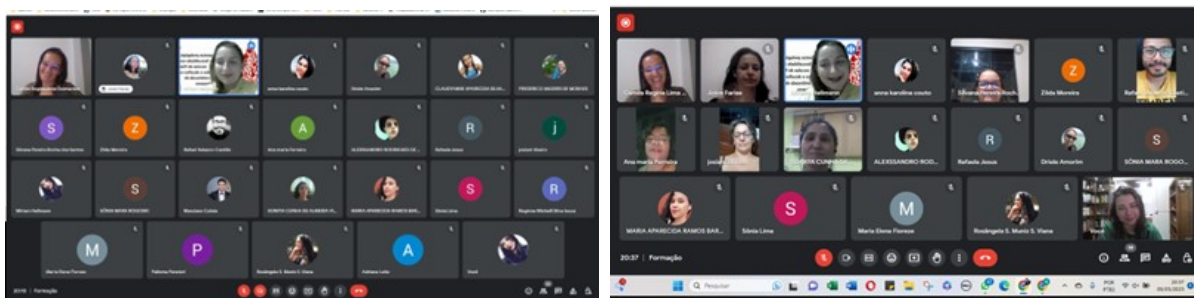
momento ficou explícita a necessidade de discussões como esta. Após o final deste último encontro, foi disponibilizado no grupo de WhatsApp e também no e-mail dos participantes um questionário final sobre a formação.

Figura 3.24: Folder 6º Encontro



Fonte: Souza (2023)

Figura 3.25: Imagens Meet 6º Encontro



(a) Participantes

(b) Participantes

Fonte: Acervo pessoal (2023)

Capítulo 4

Resultados e discussões

Neste capítulo, são apresentados os resultados e as discussões, partindo dos três eixos que surgiram a partir do trabalho. Para uma melhor organização dos dados optamos em apresentá-los na seguinte ordem: as informações do questionário inicial, as informações obtidas no curso (falas dos participantes) e por fim o questionário final sobre este estudo.

4.1 Eixos de análise

Apresentaremos aqui os três eixos emergentes da pesquisa, sendo estes: a falta de formação continuada, dificuldades de abordagem do tema em sala de aula e os preconceitos que assombram o tema. Partindo do questionário inicial, dos encontros do curso e o questionário final. A partir das falas dos participantes durante o curso, foi feita a transcrição de cada uma destas, para que fossem observados os temas que mais prevaleceram nas falas. Diante dessas análises temos os eixos que serão apresentados.

4.1.1 A falta de Formação continuada

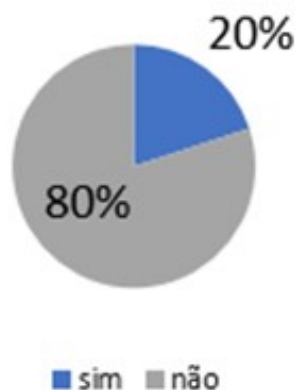
Conforme explicitado na metodologia, no primeiro encontro foi disponibilizado aos participantes um questionário inicial para que estes respondessem. Nesse questionário foram obtidos alguns dados a respeito do perfil dos participantes, estes já apresentados no tópico acima, “descrição dos participantes da pesquisa”, as outras perguntas que abrangem o Eixo I deste estudo serão apresentadas nesta seção. O questionário inicial foi respondido por 30 pessoas.

1. Durante a sua formação acadêmica, você se lembra de alguma disci-

plina que abordou a temática da sexualidade voltada para o contexto escolar e a sala de aula?

Figura 4.1: Gráfico questionário inicial

Disciplina que abordou a temática da sexualidade voltada para o contexto escolar e a sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Neste contexto percebe-se a falta do conteúdo educação sexual dentro das instituições de formação, o que de certa forma vai comprometer essa abordagem quando este profissional estiver atuando em sala de aula. É necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada.

A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. É necessário que os professores possam reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus. Tal postura cria condições mais favoráveis para o esclarecimento, a informação e o debate sem a imposição e valores específicos (Brasil, 1998, p. 303, grifo nosso)

2. Você acha importante que haja formações específicas para os pro-

fessores de Ciências, abordando temas como este? Justifique.

“Acredito que sim, em especial pela carência que temos na graduação, qual graduando em Ciências/Biologia estudou por ex: Michel Foucault? Um clássico para estudos de Gênero e Sexualidade.” P6¹ ²

“Sim, é fundamental que se transmita as informações para que os alunos possa se conhecer e se proteger em relação aos limites e questionamentos que possam surgir ao longo do seu desenvolvimento.” P 20

A formação continuada de professores é o alicerce que sustenta a construção de uma educação de excelência, pois é por meio do constante aprimoramento que os educadores se tornam agentes transformadores, capazes de impactar positivamente a vida de seus alunos.

Educar sexualmente é muito mais que ensinar os conteúdos de biologia e fisiologia da sexualidade; - educar sexualmente é criar oportunidades para o aluno expressar seus sentimentos, angústias e dúvidas, refletir sobre suas atitudes e rever preconceitos; - para educar sexualmente é preciso saber ouvir; - o aluno deve ser visto como sujeito ativo no processo ensino aprendizagem e deve ter muito espaço para falar e ouvir seus colegas; - o professor deve ser a pessoa que cria as condições para o aluno aprender, ao invés de ser um simples transmissor de conhecimentos. (Figueiró, 2006, p. 7).

O conhecimento pedagógico vai além do conhecimento do conteúdo, representando uma combinação entre o domínio do assunto e a habilidade de ensiná-lo. Esse tipo de conhecimento é construído de forma contínua e não é adquirido de

forma mecânica e linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo (García, 1992, p.57).

No contexto deste trabalho, a partir do primeiro encontro do curso de formação e também do questionário inicial, encaminhou-se a um diagnóstico a respeito da realidade vivenciada pelos professores participantes sobre o ensino de educação sexual. Dessa forma, foi possível conhecer os maiores desafios enfrentados, bem como as expectativas para o

¹as falas foram transcritas da forma como os participantes escreveram, não sendo realizadas correções, conforme a norma culta da Língua Portuguesa.

²P6: Professor 6

aprimoramento das práticas de ensino da temática. Algumas reflexões foram tecidas contribuindo para articulações do curso.

Neste momento do trabalho, analisou-se recortes das falas dos professores que dão indicativos para compreender as percepções desses participantes em relação à formação continuada vivenciada por eles, ou até mesmo a falta desta no cotidiano docente. Nos trechos a seguir, os professores comentam sobre a necessidade de formação continuada.

“..mas o volume diário de pequenas coisas e grandes coisas realmente demonstra o tamanho da necessidade desse tipo de debate e que ele não se encerre nesse tipo de conversa, que não se encerre na pesquisa da Marcela e que cara, precisamos muito falar sobre tudo isso, e a palavra que eu coloquei na nuvem de palavras é respeito, e eu acho que esse é o tom da conversa.”(P1 - E 04/04/2023)³.

“..Não é de hoje, é algo recorrente. E a gente precisa mudar essa realidade, né? E como mudar isso? Discutir, debater em sala de aula, eu acho que vai muito além dos muros da escola. Tá muito dentro da família de políticas públicas que precisam. Desenvolver nos bairros, enfim. Em todas as esferas, né? E a formação do profissional, né?” ... “Mas é difícil para nós enquanto educadores, a gente tem que se reinventar, né? E a pergunta é, como? A gente precisa de formação, né? Então, é importante a universidade chegar até as escolas e fazer um trabalho de formação. Mesmo com esses profissionais.” (P2 - E 04/04/2023).

“... esse grupo tem um umas pessoas bem interessante mesmo, até a gente vê pelos comentários né, acho que é assim que a gente cresce, sabe, eu gosto muito da parte de formação continuada, discussão de grupos, ainda mais como a Marcela colocou abrindo a reunião, não só para as nossas cidade de Tangará né, para outros é bom essa experiência essa troca de vivência, acho que amplia bastante o nosso conhecimento, as vezes o argumento de uma pessoa até desconstrói aquilo que eu achava que era verdade.” (P3 - E 11/04/2023).

Durante as discussões e interações no âmbito da formação continuada, as vozes dos participantes demonstram a importância desse processo. Suas experiências, relatos e reflexões revelaram os impactos da formação continuada em suas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional. Fica visível, por meio dessas contribuições, que a formação continuada desempenha um papel importante na construção de uma educação

³P1: Professor 1. E: Encontro

de qualidade e no fortalecimento da capacidade dos professores em atender às demandas contemporâneas da sociedade.

O Plano Nacional de Educação trata da formação continuada dos professores como uma das formas de valorização e melhoria da qualidade da educação:

É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais docentes [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior (Brasil, 2001, p.40).

A fala do P2 evidencia que existe a necessidade de desenvolver a temática educação sexual na escola. O direito do aluno de ter acesso a informações sobre educação sexual na escola é fundamental para o seu desenvolvimento e para a construção de relações interpessoais respeitadas. A escola desempenha um papel crucial ao fornecer conhecimentos claros, que ajudem os estudantes a compreender seu próprio corpo, as mudanças da puberdade, a saúde sexual e reprodutiva, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero. Ao fornecer essas informações de forma adequada, a escola contribui para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e capazes de tomar decisões informadas sobre sua saúde e bem-estar. Além disso, ao tratar a educação sexual como um direito, a escola ajuda a combater estigmas e preconceitos, promovendo uma cultura de respeito, inclusão e igualdade entre os estudantes.

Há ainda uma pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que destaca as altas taxas de homofobia presentes nas escolas. Essa homofobia não se restringe apenas aos alunos, mas também se manifesta entre os professores, pais e responsáveis. Houve em 2004 um documento elaborado pelo MEC, denominado Escola sem Homofobia⁴ com um plano de ações para promover na escola valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual (Brasil, 2004).

⁴Por meio de um convênio firmado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi elaborado o material que seria distribuído às instituições de todo o país. Entretanto, uma polêmica impediu sua circulação. Em 2011, quando estava pronto para ser impresso, setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional iniciaram uma campanha contra o projeto. Nas acusações feitas, o "kit gay-- como acabou pejorativamente conhecido – era responsável por "estimular o homossexualismo e a promiscuidade." O governo cedeu à pressão e suspendeu o projeto. Fonte: <<https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>>

V – Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual:

- Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual.
- Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade;
- Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;
- Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;
- Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana;
- Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB. Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas. [...] (Brasil, 2004, p. 22-23).⁵

Infelizmente, com as pressões políticas, religiosas, o documento foi retirado de circulação, e não utilizado pelas escolas.

A falta de formação adequada sobre educação sexual pode colocar os professores em situações constrangedoras e desafiadoras. Sem uma base sólida de conhecimentos e estratégias pedagógicas, os educadores podem sentir-se despreparados para lidar com as dúvidas, perguntas e discussões que surgem naturalmente quando o tema é abordado em sala de aula.

“... é um assunto extremamente delicado que a gente precisa muito desse tipo de formação, pra gente lidar com ele.” (P4 - E 11/04/2023).

“...Que eu escrevi no quadro e assim despercebida por não saber mesmo, escrevi a palavra “homossexualismo” e eu recebi uma carta de uma menina do terceiro ano do ensino médio, me falando que esse termo não era um termo que se usava mais, que remetia a doença, fiquei super constrangida, quase enfiei minha cara na minha bolsa e aí eu fiquei muito constrangida e a minha ânsia em ter essa formação é justamente pra esse conhecimento.” (P4 - E 11/04/2023).

A falta de orientação sobre como lidar com essas situações pode levar a respostas inadequadas, silêncio desconfortável ou até mesmo evasão do assunto, o que pode prejudicar o aprendizado dos alunos. Além disso, a ausência de formação sobre educação sexual

⁵O documento foi anterior à primeira conferência nacional em 2008, onde aconteceu a mudança para a sigla LGBT.

pode gerar insegurança e receio por parte dos professores, que podem temer o preconceito, retaliações ou críticas de pais ou da comunidade escolar. É essencial que os educadores recebam suporte, orientação e formação adequada para que possam abordar o tema de forma sensível, inclusiva e respeitosa, garantindo um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor para todos os estudantes.

Daí a necessidade de ser discutida na escola, fazer parte do currículo de forma contínua, pautando-se numa educação mais igualitária e voltada aos direitos humanos. Figueiró (2011, p.20) considera que “especialmente o educador que se dispõe a realizar um trabalho de educação sexual, é muito importante submeter-se a um processo pessoal, contínuo, de reeducação sexual, revendo seus valores e aprimorando seus conhecimentos”, para tanto justificando-se a importância da formação continuada.

Maistro (2006) ressalta que a abordagem da educação sexual não deve ser limitada apenas às disciplinas de ciências e biologia, mas sim reconhecida como parte integral da vida de qualquer ser humano. Nesse sentido, é essencial envolver todos os atores do ambiente escolar nesse processo. A busca contínua por informações, debates e discussões é de suma importância para aprimorar nosso conhecimento e nossa capacidade de lidar com as situações que surgem em nosso cotidiano. Devemos constantemente aperfeiçoar nossa postura diante das questões relacionadas à educação sexual, buscando compreender, acolher e promover a diversidade e o respeito mútuo. A educação sexual transcende a simples transmissão de informações e requer uma abordagem abrangente e inclusiva, que envolva todos os aspectos da vida e seja voltada para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Esse trecho ajuda a compreender a procura de profissionais docentes pela formação, mesmo sendo de áreas que não a Ciências da Natureza, área “responsável” por aplicar a temática, como apresentado na sequência a seguir:

“Começa por aí, no nome da chamada também estava entre parêntese o nome que ela gostaria de ser chamada, eu sempre respeitei... tinha professor, um professor um pouco mais rígido, assim que tem uma mentalidade diferente, ele não aceitava e chamava ela pelo nome de certidão.” (P4 - E 11/04/2023).

Durante muito tempo, pessoas que se identificam como parte da comunidade LGBTQIAPN+ (pessoas que são lésbicas, gays, bi, trans, queer/questionando, intersexo, assexuais/arromânticas/agênero, pan/poli, não-binárias e mais) enfrentaram situações de

discriminação, exclusão e até mesmo maus-tratos dentro e fora da escola. Esses comportamentos prejudiciais foram alimentados por preconceitos, tabus que persistiram ao longo da história e foram transmitidos pela sociedade. No entanto, é imprescindível que o tratamento e a abordagem em relação às pessoas LGBTQIAPN+ no ambiente escolar mudem. Todos devem ser tratados com respeito e dignidade, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. É crucial que a escola promova um ambiente seguro e inclusivo, livre de discriminação, no qual a diversidade seja celebrada. Isso requer a busca contínua de informações, o incentivo a debates e discussões abertas, além do combate ativo aos estereótipos e preconceitos que ainda persistem na sociedade. Todos os envolvidos no processo educacional devem se inserir nessa transformação, contribuindo para a criação de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso para todos. Louro et al (2007) nos relatam que:

Para o campo educacional, a afirmação desses grupos é profundamente perturbadora. Não dispomos de referências ou de tradições para lidar com os desafios aí implicados. Não podemos mais simplesmente “encaminhá-los” para os serviços de orientação psicológica para que sejam corrigidos, nem podemos aplicar-lhes um sermão para que sejam reconduzidos ao “bom caminho”. Mas, certamente, é impossível continuar ignorando-se (Louro, Felipe e Goellner, 2007, p. 49-50).

É de grande importância abordar o tema de forma inclusiva e abrangente, especialmente quando se trata de alunos que se identificam com orientações sexuais ou identidades de gênero consideradas “diferentes” em relação à heteronormatividade⁶. Ao falar abertamente sobre a diversidade sexual, a escola desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade, do respeito e da compreensão mútua. Sobre o tratamento dado pela instituição escolar a questões como gênero e homossexualidade, Louro (2001):

O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/às homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos,

⁶A heteronormatividade é a ideia de que apenas relacionamentos heterossexuais - isto é, entre pessoas de sexos opostos - são considerados corretos ou normais. Como a própria construção da palavra sugere, o conceito coloca a heterossexualidade como norma na sociedade.

evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie de garantia da "norma" (Louro, 2001, p.89).

A temática educação sexual, quando abordada de forma positiva e inclusiva, leva os alunos que se identificam como LGBTQIAPN+ ou que estão em processo de autoconhecimento a se encorajarem e a se expressarem, buscando suporte em um ambiente seguro. Além disso, essa abordagem contribui para o combate à discriminação, ao preconceito e à violência com base na orientação sexual ou identidade de gênero. Louro (1997) ainda nos diz que a importância do conceito de gênero se afirma visto que:

(...) obriga aqueles que o empregam a considerar as distintas sociedades e os distintos momentos históricos com os quais estão lidando. Afasta-se ou tem a intenção de afastar proposições essencialistas sobre os gêneros; a perspectiva está voltada para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a demandar uma visão plural, enfatizando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero não apenas diferem entre sociedades ou momentos históricos, mas também dentro de uma determinada sociedade, quando consideramos os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a compõem (Louro, 1997, p.23).

Ao compreenderem a diversidade sexual desde cedo, os alunos também desenvolvem empatia e respeito pelos outros, aprendendo a valorizar a individualidade e a aceitarem a diferença como parte integrante da sociedade. Isso não apenas cria um ambiente escolar mais inclusivo, mas também prepara os estudantes para lidar com a diversidade e a pluralidade de perspectivas ao longo de suas vidas.

Portanto, ao falar sobre a educação sexual de forma inclusiva, a escola desempenha um papel importante na promoção da igualdade, da diversidade e do respeito pelos direitos humanos. Essa abordagem ajuda a criar uma sociedade mais justa e acolhedora para todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

O que se pode perceber é que as últimas décadas "trouxeram mais à tona" a questão LGBTQIAPN+, porém o que também se percebe é a intolerância de alguns, principalmente quando se fala em política. Tal como certos grupos políticos, ditos conservadores e/ou religiosos, cuja posição é atacar essa parcela da população. No que se

refere aos processos de discussão para os planos de educação verifica-se um interesse em barrar qualquer possibilidade de diálogo nas escolas, conforme Neves (2016) “podemos entender que a ignorância existente sobre esses estudos, que muitas vezes é até proposital, se converte em organização de discurso que desinforma e distorce saberes para constituir outros, ou pela manutenção do mesmo”.

Durante a participação dos docentes, foram observadas falas também a respeito de colegas que venham a se negar a fazer formação sobre a temática, ou até mesmo negar a temática.

“... nem que eu me negue à formação às vezes de alguma coisa, mas eu tenho que procurar porque querendo ou não uma hora as coisas caem no nosso colo e a gente tem que dar conta de resolver, ali em equipe né porque você não vai fazer sozinho também, você procura ajuda na escola às vezes uma pessoa um pouco mais é fluente que você né no assunto, mas você tem que ter a humildade de levar a pessoa para sala falar que você não tem conhecimento suficiente e que seu colega vai te auxiliar para resolver tal problema, tal situação que surge. Então aí é aonde a gente começa né a ver o valor da formação continuada.” (P3 - E⁷ 11/04/2023)

“O meu questionamento também né, eu queria compartilhar às vezes a minha frustração com vocês é como que nós vamos atingir esses colegas que acreditam que isso não é uma abordagem necessária, porque eu já ouvi dentro dos locais de trabalho aonde eu já tive, já passei por algumas escolas, que não se deve trabalhar isso na escola e aí dentro da nossa área educacional, como que por exemplo alguém ou um indivíduo, que está e trabalha pelo ensino se nega a compartilhar ou a ou a querer se informar desse tipo de temática.” (P5 - E 11/04/2023).

Negar-se a participar de uma formação sobre educação sexual pode gerar uma série de dificuldades para o profissional. Primeiramente, ao ignorar a importância de abordar esse tema, o educador corre o risco de perpetuar estigmas e preconceitos, reforçando a exclusão e a marginalização de alunos que tem uma sexualidade diferente. Além disso, a falta de conhecimento e sensibilidade para lidar com as questões relacionadas à diversidade sexual pode resultar em um ambiente escolar hostil, onde os estudantes se sentem inseguros e não acolhidos, prejudicando seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Ao se negar a se capacitar nessa área, o profissional pode perder a oportunidade de promover a

⁷O E se refere aos encontros formativos.

inclusão e a igualdade, bem como de contribuir para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos com as diferenças.

Nóvoa (1991) traz que a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Para que uma formação continuada seja efetiva, é importante que o professor esteja totalmente comprometido com seu próprio desenvolvimento profissional, pois é por meio desse comprometimento que a reflexão sobre sua prática pedagógica se torna possível. Seguindo essa perspectiva, Freire (2011) afirma que "na formação permanente dos professores, o momento mais significativo é o da reflexão crítica sobre a prática.

Agora serão apresentados os dados do questionário final, que foi respondido por 29 participantes, e desenvolvido com o intuito de averiguar a opinião dos participantes a respeito da formação.

1. A formação agregou algo para sua abordagem do conteúdo em sala de aula?

"Com certeza. Cada encontro contribuiu de maneira ímpar para minha dinâmica de sala de aula. O diálogo é essencial." P6

"Sim. A formação propiciou o esclarecimento de questões pouco levantadas no espaço escolar. Apontou possibilidades de trabalho em casos complexos que precisam de direcionamentos, como por exemplo, nos casos de abuso infantil. Também abriu espaço para relatos de experiências sobre os temas destacados. Além disso, houve envolvimento dos participantes em diferentes momentos do curso, em especial, apresentando a contribuição das ferramentas tecnológicas como forma de ampliar o trabalho pedagógico." P10

2. Ocorreram mudanças em sua maneira de ensinar o conteúdo Sexualidade após a formação do tema? Qual(is)?

"No momento ainda não. Mas houve uma abertura na visão. " P19

"Sim ... devido as informações sobre os órgãos responsáveis pelos assuntos abordados" P25

"Sim. Acredito que é preciso sempre adotar falas com naturalidade e segurança partindo das orientações curriculares, mas principalmente valorizando o diálogo dentro

das faixas etárias de forma a contribuir com a conscientização da valorização de questões pertinentes a integralidade da pessoa.” P6

“Ainda somente na maneira de pensar. Além de ter feito mil planos. Porém ainda não tive tempo de aplicar. Mas em conversar informais com os alunos, sempre abordamos alguns assuntos.” P5

3. De maneira geral, você considera que as atividades elaboradas na formação continuada auxiliarão na compreensão do conteúdo pelos alunos?

“Sim. Sobretudo, pela temática relacionada a minha formação.” P5

“Com certeza.” P11

“Não. Será necessário uma transposição didática para conversar com eles e elas sobre os assuntos expostos na formação.” P9

“Sim, considero pois todas as temáticas foram muito bem aplicadas e desenvolvidas, onde compreendi mais do assunto. E uma vez aprendido, fica mais fácil trabalhar em sala, ou até mesmo no dia a dia.” P10

A mudança na prática pedagógica de um profissional docente, não ocorre do dia para a noite. Essa mudança ela pode ser influenciada por vários fatores, entre eles a reflexão do profissional sobre sua prática e o conteúdo abordado, acesso à formação, acesso a recursos, nem todo o profissional necessita de disposição para refletir, aprender, experimentar e receber apoio para mudar sua prática pedagógica de forma eficaz.

Segundo Freire (1996, p.46), é essencial que os professores se engajem em uma formação contínua, colocando a ênfase na reflexão crítica sobre sua prática. Ao analisar criticamente as experiências vividas no presente ou no passado, é possível aprimorar as futuras práticas. Por isso, os docentes devem abandonar a ideia de conforto proporcionada por uma prática constante e imutável, e dedicar-se a (re)planejar suas ações dentro da sala de aula, visando alcançar de forma mais efetiva seus alunos.

Já para Libâneo (2005), é importante perguntar: que tipo de reflexão o professor precisa para alterar sua prática

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (Libâneo, 2005,p.76).

A resposta do P9 na pergunta 3 se torna bem destacada entre as demais, pois

entre todos que responderam o questionário final, ele foi o único a responder que para as atividades elaboradas na formação continuada só auxiliarão na compreensão do conteúdo pelos alunos com uma transposição didática. Às vezes, a formação continuada por si só não fornece todos os recursos necessários para que os professores possam abordar efetivamente temas delicados como Educação Sexual. É importante que os professores estejam abertos ao aprendizado constante, de forma a estar preparados para lidar com as dúvidas, questões e desafios que possam surgir ao discutir a temática com os alunos.

Pereira (2011) destaca que,

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos. (Pereira, 2011, p.69).

4.1.2 Dificuldades de abordagem do tema em sala de aula

São diversos os fatores pelos quais um docente pode ter dificuldades na abordagem da temática educação sexual em sala de aula, entre esses, tabus e preconceitos, falta de preparo dos professores, resistência por parte da família, ou até mesmo por próprias concepções pessoais do professor. Neste momento do trabalho abordaremos este eixo de análise, partindo do questionário inicial, das falas durante os encontros e por fim o questionário final.

12. Na sua opinião, esta é uma temática fácil ou difícil de ser abordada?

Por quê?

“Fácil não é, mas não impossível. Acredito que com formação e autoformação seja possível romper as barreiras preconceituosas que cercam a temática.” P12

“Um pouco delicada.” P30

“A sexualidade como um todo, pois existem muitos paradigmas que devem ser quebrados.” P6

14. Você tem dificuldades na abordagem do tema? Se sim qual(is) a(as) dificuldade(s)?

“Tenho em relação aos tabus pelos pais e pelas mães e pela própria escola.” P17

“Não tenho ou não teria tanta dificuldade em abordar a temática. Tenho dificuldade em lidar com os diálogos durante a abordagem com pessoas resistentes.” P22

“Dificuldade não ... mas as vezes um cuidado de como introduzir tal situação....tal imagens para não correr o risco de ser mau interpretada”. P15

Em relação a educadores e a abordagem da temática, Figueiró (2006) relata que:

[...] a atuação como educador sexual não é tão simples como possa parecer, e que não basta ter recebido uma “preparação” prévia – para alguns, não basta nem mesmo estar um grupo de “assessoria”, em que se pode contar com supervisão e apoio [...] quando o educador tenta dar início a uma prática, vários fatores dificultadores entram em jogo – ao que parece, a maioria deles de caráter emocional, mesmo quando a dificuldade parece ser apenas técnica, relacionada à escolha de estratégias de ensino [...] (Figueiró, 2006, p.27-28).

O PCN ainda ressalta a importância da formação para o professor ter condições de abordar o conteúdo:

É necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada. A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. [...] (Brasil, 1998, p.303).

Durante os encontros os participantes tiveram várias falas com relação às dificuldades de abordagem do tema, dentre elas as imposições da gestão da unidade escolar, pois muitos gestores têm medo da abordagem do tema, da reação dos pais, ou de uma exposição da escola, e acabam dificultando a abordagem do tema pelo professor. Muitas vezes o professor ainda esbarra na falta de conhecimento sobre a temática, ou na falta de materiais para se trabalhar uma boa aula, diante dessas e outras situações agora abordaremos as falas dos participantes durante os encontros.

“E outra coisa que me marcou foi também a fala de alguns deles né, que as vezes na fala deles, eu perguntava se eles tinham alguém pra falar sobre isso em casa, e eles

falavam. Não em casa a gente não pode falar disso! Então, eu acho que a escola ela é um espaço fundamental para abordar esse tema, porque a maioria dos jovens, adolescentes, o pai sabe que namorava que vai ter relação, mas existe o tabu na família, e não é nem conversar sobre sexo, são os temas gerais que estão envolvidos na sexualidade”.(P 06 E: 04/04/2023)

“A gente tenta se posicionar. Às vezes a gente leva para a sala de aula. E muitas vezes a gente é julgado por levar também. Eu ano passado acabei sendo julgada numa escola por levar o tema para uma sala de primeiro ano. Quando expliquei a respeito da sexualidade dentro de sala. Método contraceptivo, essas coisas. E um pai acabou me questionando, falando que aquilo não era material para se levar pra dentro de sala de aula. Então a gente pensa muito a respeito. Hoje mesmo eu me pontuo muito. E penso muito quando vou falar a respeito, porque acabou gerando um medo Na minha pessoa de falar sobre o tema em sala de aula, né”? (P 17 E:04/04/2023)

Para Hoz (1998) a educação sexual é um tema abrangente, que engloba diversas dimensões da experiência humana, e, por isso, é fundamental que tanto a família quanto a escola desempenhem um papel na sua abordagem.

Neste trecho trazemos duas falas dos participantes em que um diz que a turma não tinha abertura para falar da temática em casa, inclusive ressalta: ”Não, em casa a gente não pode falar disso!” O outro participante fala sobre ter abordado a temática e um pai tê-lo contestado sobre o tema, que aquilo não era conteúdo para ser abordado em sala de aula. Diante dessas falas percebemos que muitas são as dificuldades que os professores encontram ao tentar abordar o tema. Ainda tivemos outra fala no mesmo sentido:

“Existe um grande número de pais que rejeitam esse tipo de assunto, não trabalham em casa e rejeita que a escola também trabalhe”. (P 04 E:11/04/2023)

Novaes (1996, p. 196) ainda diz que, um dos maiores desafios para os pais é a falta de compreensão e aceitação da realidade do jovem, bem como a resistência em entender como os jovens enxergam o mundo e reagem à distância que os separa dos adultos.

Os pais na maioria das vezes não detêm o conhecimento científico para abordar o tema, quando tentam, podem deixar muitas lacunas e estas gerarem ainda mais curiosidade por parte dos adolescentes, o que pode levá-los a procurar a informação em fontes que não sejam totalmente confiáveis, ou ainda se tais dúvidas forem retomadas com pessoas, ainda podem gerar brecha para situações indesejadas.

Observamos as dificuldades com relação à abordagem do conteúdo, não somente por parte dos pais, mas também pela própria instituição escolar.

“O PPP da escola, e a gente vê o quanto ele é arcaico, o que está lá escrito muitas vezes é cópia de algum lugar, que foi tirado de algum lugar, que “acharam bonito” e não a realidade da escola. A gente precisa mudar isso, temos na escola uma diversidade muito grande de pessoas que circulam na escola, os nossos estudantes temos as diversidades e nem todos estão amparados, o PPP precisa dessa mudança”. (P12 E: 18/04/2023)

Para Nachard (2002, p. 5) uma das tarefas da escola é proporcionar um ambiente para que diferentes perspectivas, princípios e convicções em relação à sexualidade possam ser livremente compartilhados e discutidos.

Ainda de acordo com Louro (2001), a eleição da desconstrução como procedimento metodológico indica uma abordagem que pode ser extremamente útil para desafiar e questionar binarismos conceituais e linguísticos estabelecidos, tais como homem/mulher, masculinidade/feminilidade, heterossexualidade/homossexualidade, e outras formas de polaridade que são tidas como seguras, mas que devem ser alvo de crítica e desconstrução. Nesse sentido, a escola não pode se furtar a abordar um assunto tão fundamental para o desenvolvimento dos alunos e para a construção de uma sociedade mais justa.

Quando a escola dificulta de alguma forma uma abordagem de algum conteúdo, ainda se tratando da educação sexual, algo tão latente na vida dos alunos, perpetua-se o tabu em torno do assunto e compromete-se o desenvolvimento saudável e seguro dos estudantes. A falta de informação apropriada e orientação adequada sobre sexualidade pode resultar em uma série de consequências negativas para estes jovens, como gravidez indesejada, doenças sexualmente transmissíveis e relacionamentos abusivos. Para promover uma educação inclusiva e abrangente, é necessário que as escolas superem as barreiras e proporcionem um ambiente seguro e acolhedor para discutir a temática, promovendo a conscientização, a responsabilidade e o respeito mútuo. No mesmo sentido trazemos o próximo eixo, este que nos traz a discussão sobre os preconceitos com relação ao tema. Vamos observar as falas e o posicionamento dos participantes da formação.

4.1.3 Os preconceitos que assombram o tema

Neste eixo das análises, abordaremos a temática dos preconceitos que assombram o tema. Entre as falas dos participantes as quais percebeu-se a necessidade da formação

continuada para uma melhor abordagem da temática e também as dificuldades enfrentadas pelos profissionais na abordagem do tema em sala, dificuldades estas provenientes da falta de apoio das famílias para se trabalhar a temática, ou até mesmo a falta de apoio dentro do ambiente escolar. A própria dificuldade de abordagem do tema pode ser proveniente do preconceito, este existente dentro da instituição escolar, ou enraizado no próprio docente, que tem resistência em abordar o tema.

Marcon, Prudêncio e Gesser(2016) acreditam que, embora as políticas públicas no Brasil tenham avançado na discussão de sexualidade e diversidade sexual em busca da garantia dos direitos sexuais e reprodutivos em uma educação inclusiva, as práticas pedagógicas em diversidade sexual ainda têm "fomentado a patologização e o preconceito às pessoas que divergem do modelo heteronormativo de sexualidade".

"Gente, em outra cidade um episódio que teve que pintar uma parede de uma escola, por conta de um arco-íris, um fenômeno da física, um fenômeno de reflexão e refração da luz, então assim, nós estamos vivendo coisas muito loucas, muito doidas". (P 01 E: 11/04/2023)

"Eu Acredito que isso é uma temática que pode e deve ser abordado por outras áreas entre educação, o meu grande questionamento e às vezes meu a lidar com os meus pensamentos, cá com os meus botões é: como nós vamos talvez fazer uma abordagem para os nossos colegas educadores, que não se interessam pelo tema e acreditam que ele é desnecessário" (P 16 E: 11/04/2023)

Também é incoerente com o papel da escola de formar cidadãos a falta de uma educação sexual direta. Afinal, a escola é uma instituição democrática onde temas relacionados à cidadania devem ser discutidos. A educadora Louro (2014) argumenta que a escola é o local onde aprendemos a olhar e a nos olhar, a falar e a ouvir, a calar. É um espaço de formação de pessoas. No entanto, ao longo da história, a instituição escolar também foi marcada pelo seu papel de segregar, dividindo as pessoas por suas condições.

Diferenças, distinções, desigualdades. . . A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos - tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou a separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também fez diferença de ricos e pobres e ela imediatamente separou meninos as meninas.(Louro, 2014, p.61).

A maioria dos professores demonstraram que possuem muitas dúvidas e dificuldades acerca da diversidade sexual devido ao desconhecimento e a outras questões que impedem a busca de informação, tais como o preconceito, a influência religiosa ou até mesmo a falta de tempo de procurar informações sobre. Foram relatadas algumas situações de preconceitos e discriminações ocorridas no âmbito escolar.

“Eu escrevi no quadro e assim despercebida por não saber mesmo, escrevi a palavra “homossexualismo” e eu recebi uma carta de uma menina do terceiro ano do ensino médio, me falando que esse termo não era um termo que se usava mais, que remetia a doença, fiquei super constrangida, quase enfiei minha cara na minha bolsa e aí eu fiquei muito constrangida”. (P 04 E:11/04/2023)

“ Ano passado porque nós tínhamos dois alunos trans, um não se importava, ele usava o banheiro masculino e o outro... a outra não aceitava e usava o banheiro feminino e houve várias problemáticas sobre isso sabe, pais... reclamação de pais, as próprias alunas se sentindo incomodadas e tal. E você, Pedro, citou que existe uma legislação pra isso eu sabia que existia é... uma legislação em votação, não sabia se ela já tinha sido homologada e está... né valendo, ela já está valendo” Eu vou pesquisar, porque essa questão na escola ano passado foi algo bem difícil, para todos, inclusive para a gestão? (P 11 E:11/04/2023)

Percebe-se pela fala dos participantes as dúvidas que surgem durante o momento da aula ou até mesmo em outras situações como o uso do banheiro para alunos trans dentro da escola. Durante a fala do P 04 pode-se perceber seu constrangimento ao ser corrigido pela aluna sobre a nomenclatura correta. A forma equivocada de tratar um assunto ligado à orientação sexual do aluno pode gerar diversas situações, entre elas a discriminação, pois quando não sabemos tratar esses assuntos, corremos o risco de perpetuar estereótipos negativos e disseminar informações equivocadas que acabam contribuindo ainda mais para exclusão social.

Ainda percebemos na fala dos participantes, o preconceito vivido até mesmo por parte dos professores, quando se trata de uma temática relacionada a educação sexual.

“ Hoje aconteceu uma situação com uma colega de trabalho, ela estava na sala de aula e após um intervalo, ela não conseguiu trabalhar de tanta cólica. Cólica menstrual, e ela teve que se retirar da sala, e ir para casa, porque ela estava sem condições que a cólica era muito intensa, e os alunos começaram a rir sabe, todos rindo, depois que ela saiu da sala, como se ela não tivesse o direito de estar menstruada, e como se ela não

tivesse o direito de sentir cólica, então foi necessária uma conversa com os adolescentes.
(P 17 E: 09/05/2023)

Nesse sentido, Furlani defende que:

[...] A sexualidade se manifesta na infância, na adolescência, na vida adulta e na terceira idade. Esperar para abordar a sexualidade, apenas na adolescência, reflete uma visão pedagógica limitada, baseada na crença de que a “iniciação sexual só é possível a partir da capacidade reprodutiva [puberdade]” (Furlani, 2009, p.45).

Trabalhar sobre a educação sexual desde cedo é muito importante, pois quando as crianças começam a aprender sobre o corpo, relacionamentos e sexualidade de forma saudável e inclusiva, elas têm a oportunidade de desenvolver uma compreensão ampla e respeitosa sobre as diferenças individuais, elas passam a entender que cada pessoa tem sua própria identidade de gênero e orientação sexual.

Outra situação que pode ser recorrente nas escolas são alunas adolescentes grávidas, tema que gera preocupação e discussão, principalmente quando se trata das consequências que essa situação pode acarretar na vida escolar dessas jovens. Uma das consequências mais evidentes é o impacto na frequência e no aproveitamento escolar. Muitas adolescentes grávidas acabam abandonando os estudos devido à falta de estrutura para conciliar a maternidade com suas responsabilidades acadêmicas. A necessidade de cuidar de um bebê, muitas vezes sozinhas, dificulta a continuidade dos estudos, levando ao atraso escolar ou até mesmo à evasão escolar. Além disso, as alunas adolescentes grávidas podem sofrer com a discriminação e o preconceito por parte de colegas, professores e até mesmo da comunidade escolar.

A P14 nos traz a fala: *“Eu tenho bastante alunas grávidas, E o que ela falou de repetir o padrão social, acho que é o que mais preocupa. E a função da gente enquanto escola. Já tá grávida, né? Então, tem que estimular a continuar estudando. É mostrar que não é isso que vai definir a vida delas, porque elas já estão Conformadas. Essa é a palavra. Eu tenho adolescentes que ela já não tem nem sonhos. Do que vai ser? Depois passa aquela gestação toda ali depressiva, né? A barriga vai crescendo com o passar do tempo, elas ficam com vergonha. Já gera umas piadinhas desconfortáveis, às vezes não tem apoio familiar”.*(E: 09/05/2023)

Belo e Silva(2004) analisaram um estudo com gestantes adolescentes do município

de Campinas e constataram que, apesar de essas jovens possuírem um bom conhecimento sobre métodos contraceptivos, 67,3% delas não utilizaram nenhum método em sua primeira relação. As principais razões para a não utilização dos métodos contraceptivos foram: falta de pensamento sobre o assunto na hora (32,4%); desejo de engravidar (25,4%); falta de expectativa de ter uma relação sexual naquele momento (12,7%); falta de conhecimento sobre métodos contraceptivos (11,3%); relutância dos parceiros em usar (8,5%); não se preocupar em engravidar (5,6%); e achar que o uso de contraceptivos é caro ou inconveniente (5,6%). Esses dados evidenciam que, mesmo quando há conhecimento e acesso a métodos contraceptivos, pode haver uma ambivalência em relação ao uso, uma vez que sua utilização implica em assumir e expressar a própria sexualidade, o que pode ser um desafio para os adolescentes, especialmente para as mulheres, como já mencionado anteriormente. Além disso, outros fatores cognitivos e afetivos também podem estar envolvidos.

A educação sexual é uma temática muito ampla, que abrange muitos conteúdos. A falta de contato com a educação sexual pode resultar em adultos preconceituosos e intolerantes, o desconhecimento pode gerar medo, ignorância e vulnerabilidade. Ao abordar a temática, a escola contribui para a formação de alunos conscientes e autônomos em relação às suas escolhas sexuais. A pessoa que não tem contato com a educação sexual pode se tornar um adulto que simplesmente nega a existência da temática.

“Ano passado eu tive um problema que tem a lei de importunação sexual e ano passado eu estava trabalhando. Fiz muitos cartazes com os alunos, falei, não vamos colocar a lei. De importunação é crime, vamos espalhar pela escola. Vamos fazer uma campanha. E eu fiquei chocado aqui no outro dia que eu cheguei. A gestão ter arrancado, todos os cartazes. E eu fui questionar o porquê da retirada, né? E aí ele me falou, não, que aquilo ali, o que que os pais iam pensar? Que os pais iam pensar que estavam tendo casos na escola e um retira seus filhos da escola e eu falei, não, pelo contrário. Nós estamos protegendo. É uma maneira de evitar que isso aconteça”. (P23 E: 25/04/2023)

Além da falta de preparo técnico-científico, ocorre também o uso de valores e crenças pessoais como base para informações e orientações destinadas aos jovens, o que acaba por promover uma educação deficiente (Maia, 2004). É importante ressaltar que os gestores das escolas também são professores, e cabe a estes profissionais darem autonomia e oportunidade para o professor trabalhar as temáticas necessárias para o crescimento

dos alunos. Às vezes as gestões escolares esbarram nas opiniões políticas ou religiosas, que não estão desvinculadas da escola, e acabam por se posicionar de forma a “abafar” qualquer conteúdo que remeta à educação sexual.

A fala do P 28 também remete as questões de aceitação da temática. *“Sou uma pessoa, é, travesti né, não sou trans, trabalho na educação já a 18 anos, e como o colega colocou, enfrento muitas e muitas dificuldades, principalmente, não só por aceitação dos outros, mas também por questões de desenvolver trabalhos dentro da escola, a gente tem essas barreiras né?! Porém a gente tenta enfrentar da melhor forma, porque hoje a gente sabe que trabalhar sexualidade e trabalhar gênero, é bem complicado por conta das questões do conservadorismo.”* (E:04/04/2023)

Na fala do P28 percebemos que as questões do preconceito em relação à educação sexual não está restrita apenas aos alunos, mas também inclui profissionais docentes. Em diversos casos, esses profissionais podem ter visões preconceituosas em relação ao tema, seja por motivos religiosos, políticos ou até mesmo por falta de conhecimento e formação adequada na área. Alguns educadores podem possuir crenças religiosas que influenciam suas percepções sobre sexualidade, o que pode levar a uma abordagem tendenciosa ou até mesmo à exclusão de certos temas considerados controversos ou contrários às suas convicções. Esse tipo de preconceito pode limitar a educação sexual nas escolas e negar aos estudantes acesso a informações importantes para o desenvolvimento saudável e consciente de sua própria sexualidade.

Enxergamos a instituição de ensino como um ambiente que deve valorizar a educação para a cidadania e a mudança na sociedade. De acordo com Diniz e Lionço, é preciso reconhecer que ao criar e compartilhar saberes, a escola também influencia na formação de indivíduos e identidades, pois ela:

[...] Reproduz padrões sociais, iníquios, perpetua concepções e valores hegemônicos, naturaliza relações autoritárias, reitera hierarquias opressivas, sanciona clivagens sociais e legitima a acumulação desigual de recursos e prestígio. (Lionço e Diniz, 2009, p.162).

É importante reconhecer que a educação é um produto da cultura. É histórica e culturalmente construída como disciplina, normalização e disciplina. Reprodutores da desigualdade. Texto “Educação de Desempenho: Uma Teoria” de Meyer (2003). E a “política” marca os espaços escolares e as práticas educativas identitárias. Este é o

padrão pelo qual as pessoas heterossexuais, de classe média, judaico-cristãs, são aceitas e validadas. Por isso O ambiente escolar como espaço de diferença é reduzido a uma instância social da qual os indivíduos participam.

Valores e padrões comportamentais são criados e transmitidos nas escolas. Por meio de conteúdo educacional formal, bem como de interações cotidianas. Colegas, educadores que encarnam todos os preconceitos e desigualdades existentes. Está espalhado pela sociedade e legalizado pelo peso das instituições de ensino e das sanções coletivas.

Na comunidade escolar. Guacira Lopes Louro observou isso, mas não conseguiu determinar a causa. Escola de poder e responsabilidade que explica ou define a identidade social Na sua forma final é “[...] proposta, imposta e A proibição faz sentido, tem um “efeito de verdade” e é uma parte importante da história. Pessoal.” (Louro, 1997, p. 21). Guasira López Louró explica a ideia da escola da seguinte forma:

As práticas de discriminação por gênero, etnia e orientação sexual estão presentes em todos os setores da sociedade brasileira, inclusive na escola. O Brasil tem realizado esforços para combater essas desigualdades, assinando documentos em favor da igualdade de direitos e implementando projetos, programas e leis que promovem a equidade de gênero como princípio fundamental para o respeito à diversidade. No entanto, apenas leis e projetos não serão suficientes se não houver mudanças estruturais nas atitudes diárias de homens e mulheres. Considerando a escola como um ambiente importante para a transformação social, é crucial promover ações que incentivem reflexões individuais e coletivas, inclusive combatendo a discriminação contra o corpo docente que possui orientação sexual homossexual. (Louro, 1997, p. 21)

O enfrentamento dessas barreiras requer a promoção do diálogo, a oferta de formação adequada e o respeito à diversidade de crenças e opiniões, visando sempre garantir uma educação sexual inclusiva, consciente e emancipatória para os estudantes e até mesmo para toda comunidade escolar.

Considerações finais

Os resultados e análises apresentados neste estudo são baseados em dados produzidos durante o curso de formação continuada, realizado em seis encontros no google meet. A pesquisa procurou responder à seguinte questão: De que maneira a proposta de formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento da prática pedagógica em relação ao tema “educação sexual”, considerando as perspectivas e os desafios encontrados pelos professores cursistas?”

Partindo deste questionamento, através da formação, os participantes puderam compartilhar experiências, dividir angústia, se informar ainda mais sobre o assunto. Entre os pontos sobre os quais trataram os momentos tínhamos: 1 - Identificar a percepção dos professores cursistas sobre a importância da formação continuada para o ensino da temática de educação sexual, bem como os desafios enfrentados na implementação dessa prática pedagógica 2 - favorecer estudos das unidades temáticas da BNCC de Ciências que contemplam o tema educação sexual no Ensino Fundamental, anos finais, e também temas não abordados no documento que se mostram pertinentes no cotidiano dos alunos. 3 - viabilizar espaços de reflexão, participação e formação docente. 4 - refletir sobre as práticas pedagógicas para a compreensão dos sentidos e desafios que cada professor encontra em sua atividade docente. Para que fosse possível alcançar tais objetivos, os dados obtidos foram analisados sob perspectiva da análise interpretativa.

A formação continuada proporcionou um ambiente propício para a troca de ideias, o compartilhamento de práticas e a reflexão sobre questões relevantes no contexto educacional. Além disso, surgiram diversas oportunidades que contribuíram para o processo formativo dos participantes, por exemplo, momentos de reflexão e discussão em grupo, em que os participantes puderam socializar ideias, experiências e conhecimentos adquiridos durante a formação, e também materiais complementares, como vídeos e artigos

científicos. Nessa perspectiva, a formação continuada buscou valorizar a experiência dos professores, permitindo que eles participassem do contexto ao qual estavam inseridos.

A pesquisa teve seu eixo em torno das questões da formação continuada e da educação sexual. No contexto atual, a educação exige um novo tipo de professor, capaz de se adaptar às demandas e desafios da “nova sociedade”, sociedade esta que, cada vez mais, tem mais informações, muitas vezes, essa quantidade excessiva de informações pode ser esmagadora e difícil de filtrar. Com a expansão da tecnologia e o acesso à internet, temos acesso imediato a notícias, opiniões, dados e entretenimento a qualquer momento. No entanto, essa abundância de informações também pode levar à sobrecarga mental, falta de foco e até mesmo à propagação de notícias falsas.

Diante tantas mudanças no cenário educacional, vemos que a formação continuada permite que o educador se mantenha alinhado as transformações sociais e também tecnológicas, melhorando a qualidade do ensino.

Durante a análise dos dados, foi observado que a formação continuada teve como pontos fortes a facilitação do diálogo entre os participantes, bem como a troca de materiais, e conseguiu estimular reflexões sobre questões relevantes na educação sexual. Durante os encontros formativos, foi percebido que os argumentos e observações apresentados pelos professores demonstravam os seus diferentes perfis e, assim, foi possível constatar as diferentes familiaridades em relação ao conteúdo, no entanto, houve consonância entre todos os participantes que desejam aprimorar seus conhecimentos sobre a temática educação sexual.

Entretanto, ressalta-se que esse aprimoramento não depende apenas do profissional que atua em sala de aula; espera-se dos estados e dos governantes políticas atuantes com relação à real implementação da educação sexual dentro das escolas, e que esta ocorra de forma leve e sem preconceitos.

Os dados analisados indicaram possibilidades para a formação continuada e permitiram a compreensão de diferentes realidades, promovendo a reflexão conjunta e oportunidades para a criação de diálogos, com sugestões de soluções para os desafios enfrentados na rotina do trabalho escolar. É importante ressaltar a importância da socialização das experiências vividas, pois elas forneceram indícios sobre a valorização do trabalho em equipe, além de todo aprendizado com ela. Nesse contexto, percebeu-se que, por meio da troca de experiências, os pontos de vista apresentados pelos professores se complementam,

rompendo com a ideia de que a docência é uma responsabilidade individual e autônoma. A análise dos dados também comprovou que as necessidades de formação para a profissão docente são vastas, se comparadas às demandas trazidas pelos alunos para o ambiente escolar, de acordo com os relatos dos próprios educadores, principalmente em se tratando de uma temática tão espinhosa como a educação sexual.

Outra questão importante a se ressaltar é o momento em que a educação do Estado de Mato Grosso vive nesse momento, tendo em vista que a maioria dos participantes são do nosso Estado. O governador propôs este ano um sistema semelhante à meritocracia, geralmente empregado em empresas particulares, quando ao alcançar certa meta, o funcionário recebe uma gratificação. Os servidores da educação de Mato Grosso, se alcançarem os pontos propostos que incluem uma pontuação para cursos, 0% de faltas e o desempenho dos alunos, recebem uma Gratificação (GR) ao final do ano. Devido a essa nova demanda, os servidores, no ano de 2023, ficaram sobrecarregados com uma demanda de cursos, muito maior do que seria possível pela jornada de trabalho. E mesmo nessas condições conseguimos manter uma média boa de participantes no curso, o que indica a “sede” dos participantes por esse tipo de formação, e ainda que o curso alcançou as expectativas dos docentes.

Acredita-se que a formação continuada desenvolvida nesta pesquisa colaborou para o aperfeiçoamento do ensino de Educação Sexual, possibilitando a troca de experiências e participação colaborativa que contribuirá para o enriquecimento de futuras propostas pedagógicas. A abordagem da temática é de extrema importância, pois contribui para a formação integral dos indivíduos, auxiliando-os a entenderem melhor o próprio corpo, os relacionamentos afetivos, a contracepção, as doenças sexualmente transmissíveis e a importância do consentimento mútuo. Além disso, a educação sexual possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os estereótipos de gênero, a diversidade sexual, a violência de gênero e o respeito às diferenças.

É importante ressaltar que a abordagem dessa temática traz benefícios não apenas para os alunos, mas também para os profissionais que trabalham na escola e se identificam com uma outra identidade de gênero. Isso ficou evidente na fala de P6 durante o 2º encontro. *“Esses encontros são muito mais do que uma formação, é um momento de acolhimento, para nós LGBTQI, eu estou aqui, um lugar tão conservador tão pesado para se viver.”*

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, tornou-se visível a necessidade de uma constante reformulação nos cursos de formação continuada para o ensino de ciências, ou ainda a inserção da educação sexual nas grades curriculares das licenciaturas em geral, tendo em vista que é um conteúdo que surge ao longo de qualquer aula, e não apenas na aula de ciências. É conveniente que o professor se encontre aberto a novos contextos, isso também se aplica a esta pesquisadora, que, ao término deste trabalho, continua a identificar uma carência de discussões sobre esta temática, o que indica a necessidade de se realizar novos estudos no ambiente escolar voltadas para o ensino da educação sexual.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, S. A. d. **Orientação Sexual nas escolas: seria possível se não incomodasse?** Dissertação (Mestrado em Enfermagem) — Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <https://www.metuia.ufscar.br/estado-da-arte/profissionais-produtos-servicos-e-programas-voltados-as-juventudes/2009/sandra-ap-de-almeida.pdf>. Acesso em: 15 de novembro 2023.

AMARAL, I. A. d. Currículo de ciências: das tendências clássicas aos movimentos atuais de renovação. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 104, p. 201–232, 1998. Disponível em: <https://sectologia.blogspot.com/2010/11/curriculode-ciencias-das-tendencias.html>. Acesso em: 12 de dezembro 2023.

AQUINO, C.; MARTELLI, A. C. Escola e educação sexual: uma relação necessária. **Anais. IX Seminário de Pesquisa da Região Sul. UNIOESTE**, 2012. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/732/513>. Acesso em: 25 de outubro 2023.

ARENAS, R. **Antes que anoiteça**. Tradução Irene Cubric. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5342212724_1.pdf. Acesso em: 02 de setembro 2023.

ARRUDA, S. et al. Adolescentes, jovens e educação em sexualidade: um guia para ação [internet]. **Pro Mundo: Fundação Ford**, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://promundo.org.br/recursos/guia-adolescentes-jovens-e-educacao-em-sexualidade/?lang=portugues>. Acesso em: 03 de março 2022.

BARBOSA, J. J. **A formação continuada de professores de ciências em São Lourenço da Mata durante o período pandêmico**. Campina Grande, PB: Editora Realize, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook1/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID7216_14102021161912.pdf. Acesso em: 10 de outubro 2023.

BELO, M. A. V.; SILVA, J. L. P. Conhecimento, atitude e prática sobre métodos anticoncepcionais entre adolescentes gestantes. **Revista de Saúde Pública, SciELO Public Health**, v. 38, p. 479–487, 2004.

BRASIL. **Decreto Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942**.: Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 de setembro 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.**: Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: [s.n.], 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 de agosto 2021.

BRASIL. **Lei no. 9.131, de 24 de novembro de 95**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1995. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil/_03/leis/19131.htm>. Acesso em: 10 de agosto 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil/_03/leis/19394.htm#~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.> Acesso em: 10 de agosto 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: [s.n.], 2001. Disponível em: <<https://http://www.portal.mec.gov.br/arquivospdf/pne.pdf>>. Acesso em: 10 de junho 2021.

BRASIL. **Brasil Sem Homofobia : Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual.** Brasília, DF: [s.n.], 2004. Disponível em: <https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 10 de junho 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Documento enviado ao Conselho Nacional da Educação.** Brasília, DF: [s.n.], 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de agosto 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: [s.n.], 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 15 de setembro 2021.

BRASIL, S. d. E. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: Ciências Naturais.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>. Acesso em: 01 de setembro 2022.

BRITZMAN, D. P. Professor@ se eros. **Educar em revista**, SciELO Brasil, p. 53–62, 2009.

CALAZANS, G. Os jovens falam sobre sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para reflexão. **Abramo HW, Branco PM, organizadores. Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, p. 216–243, 2005.

CARVALHO, A. M. P. d.; GIL-PÉREZ, D. Formação de professores de ciências: tendências e inovações. In: . São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, R. C. d.; REZENDE, F. Políticas curriculares e qualidade do ensino de ciências no discurso pedagógico de professores de nível médio. **Ciência & Educação**, Graduação em Educação para a Ciência, v. 19, n. 03, p. 555–571, 2013.

- COSTA, L. H. R.; COELHO, E. C. d. A. Nursing and sexuality: integrative review of papers published by the latin-american journal of nursing and brazilian journal of nursing. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, SciELO Brasil, v. 19, p. 631–639, 2011.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1990.
- DEMO, P. **Educação e alfabetização científica**. 1^o. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2010.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2014.
- DINIS, N. F.; CAVALCANTI, R. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-posições**, SciELO Brasil, v. 19, p. 99–109, 2008.
- ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 37–48, 2016.
- FERNANDES, H. L. **Um naturalista na sala de aula**. Campinas: Ciência & Ensino, 1998. v. 5.
- FERREIRA, J. C. F. Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual. **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, São Paulo**, 2003. Disponível em: <<https://bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>>. Acesso em: 03 de outubro 2023.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Londrina: Eduel, 2006.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 3^o. ed. Londrina, PR: Eduel, 2011.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade do saber**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, C. Y. **Ensino de ciências: o que pensam os professores polivalentes. 2000. 147 f.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 14^a. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FURLANETTO, M. F. et al. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de pesquisa**, SciELO Brasil, v. 48, p. 550–571, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/FnJLpCKWxMc4CMr8mHyShLs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 de outubro 2023.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual**. 3^o. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GARCÍA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**: Os professores e sua formação. [S.l.]: Publicações Dom Quixote Lisboa, 1992. v. 3. 51–76 p.

GARCÍA, M. **Formação de Professores . Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. 109-132 p.

GOMES, F. d. S.; CAVALLI, W.; BONIFÁCIO, C. Os problemas e as soluções no ensino de ciências e biologia. **1^o Simpósio Nacional de Educação XX Semana da Pedagogia**, Cascavel, 2008.

HOZ, V. G. **Educação da sexualidade**. Lisboa: Die-L, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9^o. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JARDIM, D. P.; BRÊTAS, J. R. d. S. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de jandira-sp. **Revista Brasileira de Enfermagem**, SciELO Brasil, v. 59, p. 157–162, 2006.

JOSSO, M. C. **Cheminer vers soi**. Suisse: Paris et Lausanne: L'Age d'Homme, 1991.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo de ciências no 1^o grau**. São Paulo: Atual, 1987.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4^o. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

KRÜGER, V.; HARRES, J. B. S. Concepções prévias de professores de ciências sobre ensino: referentes para a evolução de seus conhecimentos profissionais. **II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Campinas, 1999. Disponível em: <<https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/encontros/enpec/iienpec/Dados/trabalhos/A55.pdf>>. Acesso em: 14 de abril 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, F. M. N. P.; SANTOS, J. dos. **Educação sexual nas séries iniciais do ensino fundamental**. Sergipe: Faculdade São Luiz de França, 2016. Disponível em: <<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/EDUCACAO-SEXUAL-NAS-SERIES-INICIAIS-DO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>>. Acesso em: 15 de setembro 2021.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Homofobia & educação: um desafio ao silêncio. In: **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. [S.l.: s.n.], 2009. p. 196–196.

- LIRA, A. M. S.; JOFILI, Z. **O tema transversal orientação sexual nos PCN e a atitude dos professores: convergentes ou divergentes?** Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2010. v. 3, n.1. 22-41 p. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/resa2010.v3i1.a21102>. Acesso em: 02 de junho 2023.
- LOPES, A. C. **Pensamento e política curricular—entrevista com William Pinar: Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** [S.l.]: Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero.** In: COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: Dp&a, 2001. 85-92 p.
- LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista estudos feministas**, SciELO Brasil, v. 9, p. 541–553, 2001.
- LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, SciELO Brasil, v. 19, p. 17–23, 2008.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 3^o. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MAIA, A. C. B. **Orientação sexual na escola.** In: RIBEIRO, Paulo R. M. (org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias.** São Paulo: Arte & Ciência, 2004.
- MAISTRO, V. I. d. A. **Projetos de Orientação Sexual na Escola: seus limites e suas possibilidades.** Londrina, PR: Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática), 2006.
- MAMPRIN, A. M. P. A importância da educação sexual na escola para prevenção de conflitos gerados por questões de gênero. **Londrina: Universidade Estadual de Londrina**, p. 1940–8, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1940-8.pdf>. Acesso em: 03 de outubro 2023.
- MARCON, A. N.; PRUDÊNCIO, L. E. V.; GESSER, M. Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, SciELO Brasil, v. 20, p. 291–302, 2016.
- MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**, Vozes Petrópolis, v. 2, p. 9–27, 2003.
- MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria e método.** 18^o. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 02 de junho 2023.
- MIRANDA, J. C.; CAMPOS, I. d. C. Educação sexual nas escolas: uma necessidade urgente. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 12, n. 34, p. 108–126, 2022. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/732/513>. Acesso em: 03 de outubro 2023.

MOIZÉS, J. S.; BUENO, S. M. V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, SciELO Brasil, v. 44, p. 205–212, 2010.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 2^o. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. I. A proposta curricular de química do estado de minas gerais: fundamentos e pressupostos. **Química Nova**, SciELO Brasil, v. 23, p. 273–283, 2000.

NACHARD, L. M. Sexualidade na escola. **VI EnFEFE - Encontro Fluminense de Educação Física Escolar**, Niterói, 2002. Disponível em: <<https://cev.org.br/biblioteca/sexualidade-escola/>>. Acesso em: 10 de outubro 2023.

NASCIMENTO, F. d.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. D. O ensino de ciências no brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista histedbr on-line**, v. 10, n. 39, p. 225–249, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639728>>. Acesso em: 10 de agosto 2021.

NEVES, L. Educação brasileira contemporânea e a discussão sobre as sexualidades não heterossexuais e relações de gênero. **Revista Eletrônica Documento**, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, v. 18, n. 1, p. 166–168, 2016. Disponível em: <<https://www.ufmt.br/ndihr/revista/>>. Acesso em: 02 de junho 2023.

NOVAES, M. H. Perspectivas para o futuro da psicologia escolar. in s. m. wechsler (org.). **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**, Editora Alínea, Campinas, 1996.

NÓVOA, A. **A Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. [S.l.]: Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. “Prefácio”. In: **Josso, M-C. Experiências de Vida e Formação. Pesquisados: contribuição ao debate sobre formação e histórias de vida e de trabalho. prática docente**. Tese (Doutorado) — FAGED/UFBA, Salvador, BA, 2004.

OLIVEIRA, M. M. d. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7^o. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

PARAÍSO, M.; SANTOS, L. Dicionário crítico da educação: Currículo. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 7, p. 82–84, 1996.

PARAIZO, Q. C. **Educação em sexualidade: uma sequência didática para inserção do tema nos anos finais do ensino fundamental**. Dissertação (B.S. thesis) — Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2019. Disponível em: <<http://riut.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/23931>>. Acesso em: 20 de setembro 2021.

PEREIRA, C. J. T. **Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, RO, 2011.

- PINHEIRO, N. A. M. et al. Refletindo acerca da ciência, tecnologia e sociedade: enfocando o ensino médio. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 44, p. 147–165, 2007.
- PIROTTA, W. R. B.; PIROTTA, K. C. M. O adolescente e o direito à saúde após a constituição de 1988. In: **O adolescente e o direito à saúde após a Constituição de 1988**. [S.l.: s.n.], 1999. p. 30–40.
- PORLÁN, R.; RIVERO, A.; POZO, R. Martín del. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, ii: Estudios empíricos y conclusiones. enseñanza de las ciencias. **Revista de Investigación y Experiencias Didácticas**. 16 (2), 271-288, Valência, 1998.
- PRADA, L. E. A. Pesquisa coletiva como um caminho na formação de professores. **Anais do 3º Encontro de Pesquisas em Educação**, UNIUBE, Uberaba: MG, p. 626–637, 2005.
- RIBEIRO, P. Rm educação sexual além da informação. **Temas básicos de educação e ensino**. São Paulo: EPU, 1990.
- RODRIGUES, W. C. **Metodologia científica**. Paracambi: Faetec/IST., 2007. 2–20 p.
- ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, Universidad Católica del Uruguay, v. 6, n. 1, p. 83–96, 2013.
- RUFINO, C. B. et al. Educação sexual na prática pedagógica de professores da rede básica de ensino. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 15, p. 983–991, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/338jUP9>>. Acesso em: 14 de maio 2023.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5º. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.
- SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. 1º. ed. Lisboa: Santo Tirso: Whitebooks, 2014.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho Científico**. 23º. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, K. C. D. d. **A formação no curso de Pedagogia para o ensino de ciências nas séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2005.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVA, T. T. d. **Documentos de identidade: uma introdução as terias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 156 p.
- SOUZA, J. C.; PINTO, A. C. e. S. O educador. **Revista Profissão Docente On-line**, v. 14, n. 31, p. 80–91, 2014. Disponível em: <<https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/966/1121>>. Acesso em: 14 de maio 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2012.

TEODORO, J. O. d. S.; CUNHA, M. M. Orientação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental: práticas e conceitos. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 5, n.2, p. 153–161, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9546>>. Acesso em: 15 de setembro 2021.

VIECHENESKI, J. P.; LORENZETTI, L.; CARLETTO, M. R. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n.3, p. 853–876, 2012. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3470>>. Acesso em: 10 de agosto 2021.

WÜNSCH, L. P. **Formação inicial de professores do ensino básico e secundário: integração das tecnologias da informação e comunicação nos mestrados em ensino**. Tese (Doutorado) — Universidade de Lisboa (Portugal), 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Apêndice A - Questionário Inicial

Formulário Diagnóstico 1º Encontro.

Google Forms: <https://forms.gle/hiaMKYiAjZL3DNQ96>

1. Qual a sua idade?. Possui religião? Sem sim, qual?
2. Qual a sua formação acadêmica? Em que ano a concluiu?
3. Possui Pós-Graduação? Qual? Em que ano terminou?
4. Há quanto tempo atua como professor ou professora?
5. De acordo com sua concepção, o que é sexualidade?
6. Você acha importante que haja formações específicas para os professores de Ciências, abordando temas como este? Justifique
7. Como vc aborda a temática sexualidade em sala (recursos utilizados, como da sua aula) ?
8. Durante a sua formação acadêmica, você se lembra de alguma disciplina que abordou a temática da sexualidade voltada para o contexto escolar e a sala de aula?
9. Você considera importante a discussão sobre sexualidade? Por quê?
10. Na sua opinião, sexualidade é assunto de gente adulta ou pode ser discutida com as crianças e adolescentes? Quem deveria falar sobre o assunto – a família, a escola ou as duas instituições? Por quê?

11. Você alguma vez já discutiu sobre sexualidade com os filhos ou com alguém da sua família? Em que momento?
12. Na sua opinião, esta é uma temática fácil ou difícil de ser abordada? Por quê?
13. Você já presenciou alguma situação na sua sala de aula entre os alunos em que a sexualidade ficou evidente? Qual foi a sua atitude?
14. Você tem dificuldades na abordagem do tema? Se sim qual(is) a(as) dificuldade(es)?
15. Deixe sugestões de temáticas para trabalharmos na formação

Apêndice B - Questionário Final

Questionário Final

Google Forms: <https://forms.gle/swjNdAd4ubsXZuoL7>

1. A formação agregou algo para sua abordagem do conteúdo em sala de aula?
2. A partir da formação, você acha que terá mais condições de abordar o conteúdo sexualidade em suas aulas?
3. Quais suas maiores dificuldades na formação?
4. Ocorreram mudanças em sua maneira de ensinar o conteúdo Sexualidade após a formação do tema? Qual(is)?
5. Aponte pontos positivos e negativos da formação.
6. Como está a sua práxis pedagógica em Ciências após formação?
7. Como foi o convite para participar da formação? Você aceitou de imediato? Sim, ou não? Por quê?
8. Quais reflexões pessoais você retirou do tema estudado?
9. Como avalia as habilidades e competências dos profissionais facilitadores para a organização do curso ?
10. Como avalia sua capacidade de cooperação e integração com os demais participantes durante o curso?

11. Faria outra formação nesse modelo de ensino em EaD? Por quê?
12. Comente quais as sugestões para a melhoria das atividades propostas do curso.
13. De maneira geral, você considera que as atividades elaboradas na formação continuada auxiliarão na compreensão do conteúdo pelos alunos?

Apêndice C - CEP

Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ¿Estudos e propostas pedagógicas no ensino de sexualidade nos anos finais em escolas de Mato Grosso: sentidos e desafios na formação continuada de professores¿

Pesquisador: MARCELA ZORATTI DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 64560522.7.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.895.408

Apresentação do Projeto:

O estudo é conduzido por MARCELA ZORATTI DE SOUZA, mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, na linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática, primeira versão. A pesquisa tem como objetivo geral proporcionar aos professores que ensinam Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, das escolas públicas do estado de Mato Grosso, uma proposta de formação continuada (forma remota) com temas concernentes à sexualidade. A pesquisa se propõe a desenvolver um curso para professores que ensinam ciências. “Totalizando uma carga horária de 20h de formação”(PROJETO COMPLETO,2023, p.11). O curso é constituído de seis (6) encontros. Tal curso de formação pretende responder a seguinte pergunta: “De que maneira a proposta de formação continuada para os professores que ensinam Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, nas escolas públicas do estado de Mato Grosso, pode contribuir para o desenvolvimento da prática pedagógica em relação ao tema sexualidade considerando-se as perspectivas e os desafios encontrados pelos professores cursistas?”(PROJETO COMPLETO 2023,p.9). Para o desenvolvimento desse estudo, a pesquisadora se utilizara da pesquisa-ação de abordagem qualitativa. Os participantes da pesquisa serão professores que ensinam Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas estaduais de Tangará da Serra no Estado de Mato Grosso. As principais técnicas de investigação apresentadas

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavalhada II

CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.895.408

pela pesquisadora serão o questionário por meio da plataforma Google Forms e a observação participante. Serão aplicados 2 questionários, um na inscrição dos participantes para conhecer o sujeito e o outro questionário aplicado ao término da formação. A observação participante será utilizada no decorrer da formação continuada.

Objetivo da Pesquisa:

Primário:

Proporcionar aos professores que ensinam Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, das escolas públicas do estado de Mato Grosso, uma proposta de formação continuada (forma remota) com temas concernentes à sexualidade.

Secundários:

Favorecer estudos das unidades temáticas da BNCC de Ciências que contemplam o tema sexualidade no Ensino Fundamental anos finais e também temas não abordados no documento que se mostram pertinentes no cotidiano dos alunos;

Viabilizar espaços de reflexão, participação e formação docente;

Refletir sobre as práticas pedagógicas para a compreensão dos sentidos e desafios que cada professor busca em sua atividade docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;

- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada II

CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.895.408

coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;

- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	13/01/2023 18:00:59		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	RECURSO_ULTIMO.pdf	13/01/2023 17:59:04	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito
Outros	OFICIO_ULTIMO.pdf	13/01/2023 17:58:55	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito
Outros	PLANO_DE_OBSERVACAO_ULTIMO.pdf	13/01/2023 17:30:13	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito
Outros	QUESTIONARIOS_ULTIMO.pdf	13/01/2023 17:29:46	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ULTIMO.pdf	13/01/2023 17:28:08	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_ULTIMO.pdf	13/01/2023 17:25:13	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ULTIMO.pdf	13/01/2023 17:24:37	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_ULTIMO.pdf	13/01/2023 17:22:28	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavanhada II

CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.895.408

Investigador	PROJETO_ULTIMO.pdf	13/01/2023 17:22:28	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2038608.pdf	24/11/2022 21:34:33		Aceito
Outros	termodasintituicoesenvolvidas_modificad o.pdf	24/11/2022 21:34:10	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito
Outros	CurriculodosistemadeCurrículosLattesCl audiaLandinNegreiros.pdf	26/10/2022 08:55:03	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito
Outros	cnh.pdf	26/10/2022 08:17:58	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito
Outros	CurriculodoSistemadeCurrículosLattesM arcelaZorattideSouza.pdf	25/10/2022 11:33:52	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito
Outros	oktermoparausodeimagemevoz.pdf	25/10/2022 11:26:32	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	okdeclaracaoindividualdopesquisadorpar ticipante.pdf	25/10/2022 11:11:39	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	okDECLARACAODERESPONSABILIDA DEDOPEQUISADOR.pdf	25/10/2022 11:10:20	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	okDECLARACAODERESPONSABILIDA DEDOPEQUISADORRESPONSAVEL.	25/10/2022 11:08:54	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	okDECLARACAODEQUEACOLETADE DADOSNAOFOIINICIADA.pdf	25/10/2022 11:07:22	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito
Declaração de concordância	okDECLARACAODERESPONSABILID ADDOPEQUISADORCOMPROMETE NDOSEAOBSERVAR.pdf	25/10/2022 11:03:38	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	okdeclaracaoinfraestruturaUNEMAT.pdf	25/10/2022 10:59:27	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	okautorizacaoparausodeinfra.pdf	25/10/2022 10:58:49	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	okfolhaderosto.pdf	25/10/2022 10:42:31	MARCELA ZORATTI DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada II

CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



Continuação do Parecer: 5.895.408

CACERES, 15 de Fevereiro de 2023

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavanhada II

UF: MT

Município: CACERES

CEP: 78.200-000

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br