



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Instituto de Ciências Biológicas  
Instituto de Física  
Instituto de Química  
Faculdade UnB Planaltina  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências  
Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências

## Narrativas autobiográficas e formação de educadores sexuais

ANDREIA LELIS PENA

Brasília, DF

2015



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Instituto de Ciências Biológicas  
Instituto de Física  
Instituto de Química  
Faculdade UnB Planaltina  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências  
Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências

## Narrativas autobiográficas e formação de educadores sexuais

ANDREIA LELIS PENA

Dissertação realizada sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luiza de Araújo Gastal e apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências – Área de Concentração: “Ensino de Biologia”, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

Brasília, DF

2015

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Andreia Lelis Pena

### **“Narrativas autobiográficas e a formação de Educadores Sexuais”**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade de Brasília (UnB).

Aprovada em 2 de julho de 2015.

### BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Luiza de Araújo Gastal - IB/UnB  
(Presidente)

Profª Drª Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - UFU  
(Membro Titular)

Profª Drª Maria Rita Avanzi - IB / UnB  
(Membro Titular)

Prof. Dr. Gerson de Souza Mól - IQ / UnB  
(Membro Suplente)

## Agradecimentos

Em primeiro momento preciso ser grata a vida! Como diria Gonzaguinha “Viver e não ter a vergonha de ser feliz / cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz!”

Aos meus pais, Antonio e Rita, que foram generosos ao me permitir viver. Sou grata por todos os ensinamentos.

Aos meus irmãos Adriano e Adelino, é nos momentos de adversidades que entendemos os sentidos e significados da presença dos irmãos em nossas vidas.

Aos meus grandes e eternos amores Adrianny, Ana Luíza, Matheus, Murillo, Leonardo, Lucas e Tássia a existência de vocês fez com que eu pudesse experimentar o amor incondicional, apesar de ainda não ser mãe. Vocês deixam minha vida mais bonita e fazem cada dia valer a pena!

Madrinha Eliane, minha mãe do coração! Sou grata, sou grata, sou grata!

Às minhas cunhadas Maria Elizabeth e Viviane mulheres que complementam com amor, carinho e generosidade nossa família.

Cachoeirinha faltam palavras para agradecer seu apoio, prefiro sentir!

Sou grata por ter uma lista de amigos, irmãos escolhidos pelo coração para agradecer, espero não esquecer ninguém:

Fernanda Miranda obrigada pelas inúmeras noites estudando e escrevendo junto comigo. O seu apoio e disponibilidade fez muita diferença! Sou grata!

Kátia Milene e Juliana Bottechia obrigada por não fugirem da difícil tarefa de ler e propor correções gramaticais e ajustes às normas da ABNT, nessa dissertação.

Deivemar obrigada por me ouvir e pelos conselhos.

Alessandra, Ana Carolina, Danilo e Deise pela generosidade com a qual participaram da minha construção de dados, minha gratidão eterna!

Ao professor e amigo Gerson Mól sou grata por seu apoio em muitos momentos difíceis. Suas palavras e atitudes fizeram com que eu percebesse que “tudo vale a pena, quando a alma não é pequena.” (Fernando Pessoa).

Érica Martins seu apoio na fase de elaboração do projeto foi muito importante.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, sou grata por compartilhar com generosidade seus conhecimentos.

Ao professor Ricardo Gauche por ter intermediado meu encontro com a professora Malu Gastal, orientadora desse trabalho.

A Luciene Mendes, secretaria do PPGEC pela paciência e atenção com os quais auxiliou-me na solução de muitos problemas.

As professoras Mariana Zancul e Juliana Caixeta, por aceitarem compor a banca de qualificação do projeto dessa dissertação e pelas contribuições oferecidas naquela ocasião.

As professoras Maria Rita Avanzi e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, por aceitaram compor a banca de defesa dessa dissertação.

Malu Gastal, minha orientadora, obrigada por sua disposição em orientar essa dissertação, pelas correções, comentários e paciência durante nossos encontros acompanhados por cafés. Posso afirmar que sua colaboração modificou não apenas o texto, mas a professora e o sujeito que o escreveu.

À SEEDF sou grata pela oportunidade de cursar o mestrado contando com o afastamento em tempo integral remunerado para os estudos.

Aos colegas professores da EAPE obrigada pelo apoio nos momentos que antecederam o afastamento para estudos e no retorno dele, com a dissertação ainda por defender.

Aos funcionários da EAPE, dentre eles um obrigada especial a Roselane, chefe do Núcleo de Bolsas e Afastamentos, Convênios, Parcerias e Prêmios pela paciência com a dilatação dos prazos para entrega dos relatórios semestrais.

## Diferentes Seres

Artur da Távola

Diferente não é quem o pretenda ser. Este é um imitador do que ainda não foi imitado, nunca um ser diferente.

Diferente é o que foi dotado de alguns mais e de alguns menos em hora, momento e lugar errados. Para os outros. Que riem de inveja de não serem assim. E de medo de não aguentarem, caso um dia venham a ser. O ser diferente é um ser sempre mais próximo da perfeição.

O diferente nunca é um chato. Mas é sempre confundido com ele por pessoas menos sensíveis e avisadas. Supondo encontrar um chato onde está um diferente, talentos são rechaçados; vitórias são adiadas; esperanças são mortas. Um diferente medroso, este sim acaba transformando-se num chato. Chato é um diferente que não vingou.

Os diferentes muito inteligentes entendem porque os outros não os entendem. Os diferentes raivosos acabam tendo razão sozinhos, contra o mundo inteiro. Diferente que se preza entende o porque de quem o agride. O diferente começa a sofrer cedo, desde o curso primário, onde os demais de mãos dadas, e até alguns professores por omissão (principalmente os mais grossos), se unem para transformar o que é peculiaridade e potencial, em aleijão e caricatura.

O diferente carrega desde cedo apelidos e carimbos nos quais acaba se transformando. Só os diferentes mais fortes do que o mundo se transformaram (e se transformam) nos seus próprios modificadores.

Os diferentes aí estão: enfermos, paralíticos, machucados, gordos, magros demais, bonitos, inteligentes em excesso, bons demais para aquele cargo, excepcionais, narigudos, barrigudos, joelhudos, pé grande, feios, de roupas erradas, cheio de espinhas, de mumunha, malícia ou baba; os diferentes aí estão, doendo e doando, mas procurando ser, conseguindo ser, sendo muito mais.

A alma do diferente é feita de luz além. A estrela dos diferentes tem moradas deslumbrantes que eles guardam para os poucos capazes de os sentir e entender. Nessas moradas estão os maiores tesouros da ternura humana. De que só os diferentes são capazes.

Jamais mexa com o amor de um diferente. A menos que você seja suficientemente forte para suportá-lo.

## Resumo

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada com professores de Ciências e Biologia do Distrito Federal. Utilizei as narrativas autobiográficas como metodologia de investigação-formação (JOSSO, 2010). A sexualidade humana foi abordada em sua perspectiva multidimensional como parte constituinte e indissociável da identidade do sujeito. Figueiró (2001, 2006, 2007, 2009), Furlani (2009, 2011), Nunes (1987, 1996, 2006), dentre outros autores ofereceram alguns pressupostos teóricos sobre a sexualidade e a ES. Foi discutida a importância da escola em assumir seu papel como instituição adequada ao desenvolvimento de propostas em ES emancipatória. Para tanto é necessária a formação do professor. Apoiei-me em Figueiró (2001, 2006, 2007, 2009), Furlani (2009, 2011) e Nunes (1987, 1996, 2006) para discutir a carência formativa do professor e os princípios que deveriam nortear uma proposta que contemple a ES na escola. As contribuições das narrativas autobiográficas ao processo formativo, foram apresentadas tendo como referência os escritos de Josso (2008, 2010). Busquei destacar a importância do narrar, do escutar e do recontar momentos vividos acompanhados de reflexões como instâncias do formar-se. O principal objetivo que balizou essa pesquisa foi analisar como uma proposta de formação continuada, apoiada em uma prática reflexiva e tendo como aporte teórico-metodológico as narrativas autobiográficas, poderia contribuir com o processo de formação de professores de Ciências Naturais e Biologia em Educação Sexual. Para atender a esse objetivo elaborei como curso de formação continuada e proposição didática “Sexualidade Humana e Educação” (Apêndice A). Os resultados das análises mostram que o vivido pelos professores, enquanto estudantes da educação básica e do ensino superior interferem em sua prática pedagógica. A carência formativa do professor em Sexualidade foi utilizada como justificativa para as dificuldades em trabalhar com o tema. As concepções dos professores sobre a Sexualidade sugeriram associação dela com ideias de pecado e proibido. As principais dificuldades apontadas pelos professores fazem referência a reação dos pais, aos múltiplos entendimentos que discussões sobre o tema pode suscitar, o relacionamento do professor com a turma, o possível conflito entre os valores de professores e alunos, a escolha da linguagem a ser utilizada, a interpretação das perguntas e as questões de gênero.

Palavras-chave: Educação Sexual, narrativas autobiográficas, formação de professores.

## Abstract

This is a qualitative research, carried out with science teachers and Biology of the Distrito Federal. I used the autobiographical narratives as research-training methodology (JOSSO, 2010). Human sexuality was approach in a multidimensional perspective as a constituent and inseparable part of the identity of the subject. Figueiró (2001, 2006, 2007, 2009), Furlani (2009, 2011), Nunes (1987, 1996, 2006), among others have offered some theoretical assumptions about sexuality and the sexuality education. This was discuss the importance of school to take on his role as appropriate institution to develop proposals emancipatory sexuality education. For this teacher training is required. I leaned in Figueiró (2001, 2006, 2007, 2009), Furlani (2009, 2011) and Nunes (1987, 1996, 2006) to discuss the lack of teacher training and the principles that should guide a proposal contemplate the sexuality education in school. The contributions of autobiographical narratives to the training process were present with reference to the writings of Josso (2008, 2010). Sought to highlight the importance of narrating, of listening and retelling lived moments accompanied by reflections as instances to form. The main goal sustained this research was to analyze a proposal for continuing education, based on reflective practice and having as theoretical and methodological support autobiographical narratives, could contribute to the process of formation of the Natural Sciences and Biology teachers in sexuality education. To meet this goal elaborated as continuing education course and didactic proposition "Human Sexuality and Education" (Appendix A). The test results show that experienced by teachers, while students of basic education and higher education interfere in their practice. The training of the teacher shortage in Sexuality was use to justify the difficulties in working with this topic. The views of teachers on Sexuality suggested her association with sin ideas and prohibited. The main difficulties pointed out by the teachers refer the reaction of parents, multiple understandings that discussions on the subject may raise the teacher's relationship with the group, the possible conflict between teachers and students values, the choice of language to be used, the interpretation of the questions and gender issues.

Keywords: Sexuality education, autobiographical narratives, teacher training.

## Sumário

Apresentação .....	3
Capítulo 1 - Sexualidade Humana – uma tessitura.....	10
Capítulo 2 - Educação Sexual – caminhos, limites e possibilidades.....	17
2.1. Educação Sexual e Escola.....	22
2.2. Educação Sexual e a Formação do Professor .....	24
Capítulo 3 - Narrativas Autobiográficas – investigação e formação.....	31
Capítulo 4 – Delineando o percurso - Metodologia .....	35
4.1. Tecendo nossas memórias .....	36
4.2. Dando sentido a investigação-formação – o Curso.....	37
4.2.1. A empatia e o desnudar-se: Descrição dos encontros .....	39
4.3. Cartografias da investigação-formação: as categorias.....	45
4.4. Mais um momento com nossas memórias - A Entrevista.....	48
Capítulo 5 – Caminhando, tecendo e analisando histórias de vida: Resultados e discussão.....	50
5.1. A Educação Sexual e seus (des)caminhos durante a educação formal.....	50
5.2. Eu, professor e educador sexual.....	57
5.3. A visão dos professores cursistas a respeito da sexualidade humana.....	63
5.4. Quando a Educação Sexual invade a sala de aula.....	66
5.5. Momentos charneira e a Educação Sexual .....	79
5.6. Educação Sexual, narrativas autobiográficas e o processo de formação .....	82
5.7. Dois momentos densos: Sexualidade, desordem, escola .....	88
Capítulo 6 - Considerações finais.....	99
Referências bibliográficas .....	103
Apêndice A – Proposição Didática – Sexualidade Humana e Educação .....	107
Apêndice B – A entrevista.....	125
Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Via do(a) Aluno(a).....	126
Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Via do(a) Pesquisador(a) .....	127
Anexo C – Narrativa autobiográfica Oz (2007) .....	128
Anexo D – Narrativa autobiográfica Dall’ Alba (2008).....	129

## Lista de Siglas

AIDS	Sigla em inglês para <i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i> , em português SIDA
CEd	Centro Educacional
CESPE	Centro de Seleção e Promoção de Eventos
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
HIV	Sigla em inglês para <i>Human Immunodeficiency Virus</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEC	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SIDA	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
SOE	Serviço de Orientação Escolar
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília

## **Apresentação**

A sexualidade humana começou a provocar inquietações em minha vida desde muito cedo. Recordo-me da segregação familiar no que se refere às questões de gênero. Meninas brincam com bonecas e aprendem desde pequenas os afazeres domésticos. Meninos brincam de carrinho, futebol e podem ir para o rio pescar e nadar. Entender ou questionar tais regras era inadmissível, a autoridade exercida pelos mais velhos não permitia. Mas na cabeça de uma criança curiosa, as perguntas borbulhavam.

Com o despertar de minha adolescência as perguntas mudaram, entretanto continuaram sem respostas. Nesse momento de vida, meu interesse voltou-se para as questões associadas ao desenvolvimento do corpo e ao relacionamento homem/mulher. A chegada da adolescência me incomodou, o corpo foi tomado por dores inexplicáveis, os pensamentos mudaram de rumo, a boneca de antes deixou de agradar, ficou esquecida em uma caixa qualquer. A companhia de alguns garotos da escola provocou sensações diferentes, com quem eu poderia conversar a respeito de tais sensações?

Encontrar respostas para as muitas questões que emergiram em minha adolescência não foi tarefa fácil. Em minha casa não havia qualquer abertura para conversas a respeito de sexualidade humana. Na escola onde eu estudava não foi diferente, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, a única oportunidade de conversar a respeito do tema era durante as aulas que tratavam de doenças sexualmente transmissíveis e aparelho reprodutor. Entretanto, durante essas aulas, não me recordo de existir espaço para questões que fugissem aos temas propostos pelos professores.

Diante das inúmeras perguntas sem respostas e da curiosidade crescente em torno da sexualidade, recorri a revistas comercializadas em banca de jornal. Nessas publicações encontrei informações a respeito dos mais variados temas e o mote para conversar com as amigas da escola. Porém, éramos todas adolescentes, será que poderíamos confiar nas informações das revistas? Pelo menos tínhamos explicações convincentes para muitas dúvidas e curiosidades.

Como acabo de relatar, a curiosidade a respeito da sexualidade humana sempre esteve presente. Leituras a respeito de tal temática foram, e são, uma constante em minha vida. Pensar em ser professora e trabalhar com o tema não. Mas essa curiosidade crescente desde minha infância até o momento atual e minha dificuldade em obter tais informações,

despertaram em mim, professora, o desejo de criar espaços que ofereçam aos jovens a oportunidade de estabelecer um diálogo aberto a respeito da sexualidade humana e, a partir de muitos momentos de diálogo, tornarem-se capazes de fazer escolhas conscientes a respeito do tema. Trabalhar com a formação continuada de professores em Educação Sexual representou a possibilidade de criar condições para que um número maior de jovens tenha acesso a esses espaços, mas a caminhada até o despertar desse desejo não foi simples, nem tampouco tranquila.

Meus descaminhos como profissional da educação começam na 1ª série do ensino médio, quando cursava o magistério. Falo em descaminhos, porque após a primeira experiência com o estágio supervisionado de observação nas séries iniciais do ensino fundamental, comuniquei a meus pais que abandonaria o magistério e migraria para o científico (como era chamado o ensino médio não profissionalizante). Aleguei não ser capaz de atuar como professora. Hoje tenho condições de supor que a tarefa de alfabetizar me pareceu muito difícil.

Comecei o curso de graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Minas Gerais, com a certeza que cursaria apenas o bacharelado, pois já tinha decidido que não seria capaz de gerenciar um ambiente de aprendizagem eficiente e eficaz.

Insisto nos descaminhos, pois, *a priori*, a licenciatura de fato não era uma opção. A mesma foi ocupando espaço em meu currículo e em minha vida desde o quinto semestre, de um curso de graduação que não me obrigaria a optar por uma das modalidades em determinado momento.

No rol de disciplinas optativas, disponível para graduandos em Ciências Biológicas, constava uma que marcaria de forma significativa minha atuação profissional, “Educação, Saúde e Sexualidade”. Durante o quarto semestre de graduação não tive consciência da importância dessa disciplina. Hoje posso afirmar que a semente dessa dissertação foi plantada naquela oportunidade, pois foi quando elaborei e executei um projeto sobre a prostituição na cidade de Uberlândia-MG. Durante a disciplina tivemos a oportunidade de conversar, debater, expor pontos de vistas a respeito de uma diversidade de assuntos relacionados à sexualidade, fomos provocados a discutir questões que, em outra situação, provavelmente nos esquivaríamos, falamos de prostituição, parafilias, gêneros, enfim foram muitos e significativos os debates.

No quinto semestre optei por cursar uma disciplina obrigatória para a licenciatura, Didática Geral. Perceber que as teorias pedagógicas ficam sempre muito bem escritas nos

livros, mas a prática era a prática, muito distante das teorias, foi difícil. Por enquanto essa prática, era aquela de professores universitários, diante da visão de uma acadêmica. Assistia às aulas e questionava, inclusive diretamente para a professora, como era possível conhecer tantas teorias e diante dos estudantes fazer tudo da maneira mais tradicional possível? Terminei o quinto semestre certa de que minha aventura como professora terminaria ali. Foi em função de mais um descaminho que percebi que precisaria terminar a licenciatura.

Enquanto cursava a disciplina de Didática Geral, tive contato com egressos bacharéis em Biologia que retornavam à Universidade para cursar licenciatura, em função de problemas quanto ao mercado de trabalho, o que inevitavelmente provocou momentos de reflexão, os quais fizeram com que concluísse a licenciatura e o bacharelado.

Comecei minha vida profissional como professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG), onde pude me aventurar pela primeira vez com o trabalho em Educação Sexual no *campus* de Formosa<sup>1</sup>. Desenvolvi um projeto de atividade complementar para quatro turmas de graduandos em Pedagogia e uma em Química, do programa do governo do Estado de Goiás “Universidade para os Trabalhadores da Educação”, com o tema Educação Sexual.

As turmas eram compostas por professores da rede estadual de Goiás que não tinham licenciatura, mas atuavam em sala de aula há muitos anos, a média de idade nessas turmas oscilava em torno dos 40 anos. Discutimos diversos assuntos e foi gratificante perceber o reconhecimento de mitos e a ressignificação de algumas concepções sobre o tema, por pessoas que poderiam ser meus pais.

Trabalhando com as turmas do programa do Estado de Goiás tive a primeira oportunidade de refletir quanto à aplicação das teorias pedagógicas na prática de sala de aula. Agora não era mais uma estudante de graduação questionando a prática de uma professora universitária, era a professora universitária refletindo sobre sua própria prática e os conceitos discutidos, aprendidos e reformulados na universidade. Meus estudantes trabalhavam há anos como professores, muitos acabaram me confidenciando que fizeram supletivo de ensino médio para que tivessem a oportunidade de cursar a faculdade. A proposta para trabalhar com esse público precisava ser diferente. Não me recordava se

---

<sup>11</sup> UEG-Formosa: trata-se do campus da cidade de Formosa-GO da Universidade Estadual de Goiás (UEG) instituição estadual de ensino superior, pública, gratuita, criada em 1999 por decreto e que absorveu a então Faculdade De Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad (FECLISF) como um de seus 42 campi, mas em 2015, esse campus completa 30 anos de existência. Para saber mais acesse: <http://www.formosa.ueg.br/>

quer de supor que encontraria estudantes com esse perfil como alvo de minha primeira experiência profissional. Foi um desafio, com resultados gratificantes.

No transcorrer de minha vida profissional, vários foram os momentos os quais pude perceber a importância das disciplinas que compunham a matriz curricular do curso de Ciências Biológicas, inclusive da optativa Educação, Saúde e Sexualidade. Para trabalharmos de maneira a possibilitar que os estudantes sejam capazes de fazer suas próprias escolhas a respeito das questões associadas à sexualidade, penso ser importante que, nós professores, já tenhamos tido a oportunidade de refletir e ressignificar algumas concepções associadas a essa temática. Durante as leituras para elaborar esta dissertação encontrei os escritos de Bruns et al. (1995, p.63) que diziam:

“Entender de sexualidade, sem antes compreender como a mesma se processou, em outras palavras, como a vivenciamos em nós próprios, fica muito difícil. É difícil entendê-la, mas muito mais é oferecer, enquanto educador, algo adequado aos outros, no caso, os alunos.”

Esses escritos apoiaram minhas ideias referentes à necessidade de reflexão. Entendo que conceitos e preconceitos existem e podem ser trabalhados. Nossa capacidade de refletir e, a partir desse processo reflexivo, ressignificarmos algumas concepções, talvez, represente um passo significativo para nós que pretendemos trabalhar com Educação Sexual.

Cheguei a esta conclusão depois de ter elaborado e aplicado o projeto com o tema sexualidade na UEG-Formosa, durante o ano de 2000, e mais tarde, em 2004, um segundo projeto associando sexualidade e adolescência, em turmas de primeiro ano do ensino médio, no Centro Educacional 01 de Planaltina-DF (CEd 1 – Planaltina)<sup>2</sup>. Para a execução deste último projeto, contei com o apoio de cinco professoras. Sim, éramos todas mulheres. Foi quando percebi, nas coordenações de planejamento para realização do projeto, que nossas crenças, convicções e mitos sobrepõem-se ao que é apontado em pesquisas e até mesmo à realidade e às necessidades daqueles estudantes.

Quando trabalhamos com educação, penso ser importante identificar e reconhecer como, nós professores, elaboramos algumas concepções, buscando não comprometer o processo do conhecer dos estudantes. Essa reflexão surgiu naquele segundo momento no qual trabalhei com sexualidade humana, porque era preciso conversar com as colegas de trabalho, deveríamos ter cuidado para que a fala de uma não parecesse antagônica à da

---

<sup>2</sup> CEd 01-Planaltina: Escola da rede pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, onde assumi a disciplina de Biologia em 2003, após aprovada em concurso público. Planaltina é uma das regiões administrativas mais antigas do Distrito Federal. Para saber mais acesse: <http://www.se.df.gov.br>

outra e acabasse por levar o projeto, a todo tempo, em direção a discussões pessoais, fato que poderia comprometer seu andamento.

Os debates entre pares foram constantes e muitos foram os aspectos em que não houve acordo. Nesses casos, cada membro da equipe apresentava e defendia seu ponto de vista com o cuidado de não criticar a colega. Foi o momento de aprendizagem mais significativa, pois os estudantes puderam perceber que, apesar dos diferentes pontos de vista, nós nos respeitávamos. Nesse aspecto minha inquietação faz referência a que tipo de aprendizagem teria ocorrido, se os estudantes tivessem tido a oportunidade de ouvir a apenas um ponto de vista? E, como aconteceu entre pares, se uma das professoras impedisse o debate?

Diante das conversas com as colegas de trabalho, percebi como crenças pessoais podem interferir diretamente nos resultados de um projeto. Desde então, comecei a refletir sobre a importância de pensar primeiro a formação de professores. É desse pensar que surgiu o interesse pelo mestrado e em aprofundar nesta temática.

Trabalhar com a formação continuada de professores foi um desejo construído a partir de minha vivência, das trocas de olhares e concepções ocorridos durante a elaboração e o desenvolvimento de vários projetos na escola, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, na qual trabalhei durante nove anos.

A escolha da Educação Sexual como tema representou uma necessidade, um desejo, da professora/pesquisadora, em despertar entre os pares o interesse em trabalhar tal assunto no ambiente formal de aprendizagem, sistematicamente, em uma perspectiva emancipatória, como proposto por Figueiró (2006a). Portanto, o problema da pesquisa surge da observação crítica da prática da própria pesquisadora e de seus pares.

Esta pesquisa teve por principal objetivo analisar como uma proposta de formação continuada, apoiada em uma prática reflexiva e tendo como aporte teórico-metodológico as narrativas autobiográficas, poderia contribuir com o processo de formação de professores de Ciências Naturais e Biologia em Educação Sexual.

Para alcançar este objetivo geral defini os seguintes objetivos específicos:

Por meio da análise das narrativas autobiográficas, elaboradas pelos professores, e anotações de campo, realizadas pela pesquisadora:

- identificar o papel das experiências pessoais enquanto estudantes em sua atuação profissional.
- identificar a visão que os professores cursistas possuem a respeito da sexualidade humana.

- identificar dificuldades para trabalhar a temática em sala de aula.
- reconhecer como esses professores cursistas trabalham a Educação Sexual no ambiente formal de aprendizagem.
- reconhecer momentos charneira<sup>3</sup> presentes no desenvolvimento da Educação Sexual, enquanto cursavam o ensino fundamental, médio e superior e/ou enquanto professores, buscando estabelecer a relação desses momentos com a prática pedagógica.
- analisar a influência do vivido enquanto estudante da Educação Básica na formação do professor.

No capítulo 1 “Sexualidade Humana – uma tessitura” apresentei a sexualidade humana em sua perspectiva multidimensional como parte constituinte e indissociável da identidade do sujeito. Figueiró (2001, 2006, 2007, 2009), Furlani (2009, 2011), Nunes (1987, 1996, 2006), dentre outros autores ofereceram alguns pressupostos teóricos sobre a sexualidade que penso que deveriam subsidiar os professores que se propuserem a trabalhar a Educação Sexual em ambiente formal de aprendizagem. No subcapítulo “O corpo” discuti o corpo fragmentado apresentado na escola, no qual a sexualidade manifesta-se; apresentei algumas dificuldades de entendimento do todo, que podem decorrer dessa fragmentação.

A Educação Sexual e a formação de professores foram discutidas no capítulo 2 “Educação Sexual – caminhos, limites e possibilidades”, onde apresentei os avanços e retrocessos ocorridos desde as primeiras experiências com a educação sexual em ambiente formal de aprendizagem, no Brasil. No subcapítulo “Educação Sexual e Escola” discuti a importância da escola em assumir seu papel como instituição adequada ao desenvolvimento de propostas em Educação Sexual formal, em uma perspectiva emancipatória de ensino. O subcapítulo “Educação Sexual e formação de professores” apresentou questões levantadas por pesquisadores da área quanto à formação do professor. Apoiei-me em Figueiró (2001, 2006, 2007, 2009), Furlani (2009, 2011) e Nunes (1987, 1996, 2006) para discutir a carência formativa do professor e os princípios que deveriam nortear uma proposta que contemple a Educação Sexual na escola.

No capítulo 3 “Narrativas Autobiográficas – investigação-formação” apresentei as contribuições das narrativas autobiográficas ao processo formativo, tendo como

---

<sup>3</sup> De acordo com Josso (2010) “momentos charneira” são momentos de recordação do sujeito de situações vividas que deixaram um registro formador, um momento que vinculou ou vincula etapas da vida.

referência os escritos de Josso (2008, 2010). Busquei destacar a importância do narrar, do escutar e do recontar momentos vividos acompanhados de reflexões como instâncias do formar-se.

Os pressupostos metodológicos que orientaram essa investigação foram descritos no capítulo 4 “Delineando o percurso - Metodologia”. O capítulo descreveu os caminhos percorridos durante a elaboração, a implementação e análise dos dados produzidos no curso de formação continuada para professores de Ciências e Biologia, “Sexualidade Humana e Educação”.

“Caminhando, tecendo e analisando histórias de vida: resultados e discussões” foram apresentados no capítulo 5. No subcapítulo “A Educação Sexual e seus (des)caminhos durante a educação formal”, apresentei e discuti o vivido pelos professores cursistas e por mim, pesquisadora, enquanto estudantes da educação básica e do ensino superior. “Eu, professor, educador sexual” foi o nome que dei ao subcapítulo, no qual relatei o vivido por nós professores com a Educação Sexual em sala de aula e as possibilidades futuras para o trabalho com a temática. As concepções dos professores cursistas sobre a Sexualidade foram analisadas no subcapítulo “A visão dos professores cursistas sobre a Sexualidade Humana”. Discutir a Sexualidade Humana revelou-se uma tarefa permeada por algumas dificuldades, as quais foram discutidas no subcapítulo “Dificuldades para trabalhar a Educação Sexual em sala de aula”.

Josso (2010) nos apresentou os momentos charneira como momentos significativos durante o processo formativo. Esses momentos foram analisados no subcapítulo “Educação Sexual e momentos charneira”. A contribuição das narrativas autobiográficas para a formação foi discutida no subcapítulo “Educação Sexual, narrativas autobiográficas e o processo de formação”. “Dois momentos densos: Sexualidade, desordem, escola” foi o nome que escolhi para o subcapítulo no qual apresento dois diálogos que encerram em si muitas discussões que permearam os sete encontros do curso de formação.

As considerações finais foram apresentadas no capítulo 6, em que destaco a necessidade de formação continuada para um trabalho em uma perspectiva emancipatória em Educação Sexual e a importância das narrativas autobiográficas e da reflexão no processo de formação.

## Capítulo 1 - Sexualidade Humana – uma tessitura

“Sem pecado, nada de sexualidade,  
e sem sexualidade, nada de história.”  
Soren Kierkegaard

A sexualidade humana pode ser percebida como uma descoberta, um encontro consigo, uma tessitura, uma investigação, um desvelar de si enquanto um ser presente no mundo. Uma dimensão ontológica, que em muito nos distancia do instintivo, do primitivo, requer elaboração e mantém diálogo com a história e com a cultura.

Autores como Werebe (1981), Nunes (1996), Figueiró (2001, 2006, 2009, entre outros) e Louro (2003) por exemplo, concordaram que sexualidade humana é uma expressão utilizada para designar um conjunto de dimensões do humano. Werebe (1981, p.110) escreveu que “a sexualidade constitui uma das formas de expressão da personalidade total do indivíduo.” Figueiró (2001) explica que

[...] não pode ser restringida à sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como uma ‘parte’ do corpo. [...] É uma dimensão essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais. (FIGUEIRÓ, 2001, p. 39).

Em outra obra, a mesma autora apontou a diferenciação entre e sexo e sexualidade, destacando que

sexualidade é elemento integrante de nossa identidade e envolve o amor, o prazer, o toque, o sexo, a afetividade, o carinho, os gestos, o respeito, a alegria de viver e o conjunto das normas culturais relacionadas à prática sexual. O sexo, por sua vez, diz respeito ao ato sexual em si (FIGUEIRÓ, 2009b, p.189-190).

Essa diferenciação provavelmente fez-se necessária, porque era comum o entendimento de que se tratava de sinônimos, de acordo com Nunes (1996). Minha prática pedagógica sugeriu que essa percepção permanece compondo as concepções de alguns professores e alunos no momento atual.

De acordo com Werebe (1981), a sexualidade possui o sexo como uma de suas dimensões associadas à reprodução, em primeira análise. Entretanto é possível perceber que a sexualidade aborda questões que ultrapassam as atitudes e os comportamentos associados ao ato sexual em si. Autoras que trabalham com Educação Sexual, como

Figueiró (2009), Louro (2000) e Furlani (2000), discutem essa questão buscando evidenciar a multiplicidade de dimensões que compõem a sexualidade humana, me inspirei nessas autoras, para iniciar as reflexões em torno da Educação Sexual e chamar a atenção para a complexidade da sexualidade.

A observação do que acontece no mundo nos apresenta a sexualidade inspirando obras de artes plásticas, cênicas (teatro, cinema, televisão e internet), literatura, música, interferindo nos rumos políticos e dos currículos escolares, auxiliando e justificando a constituição de algumas famílias. A escola, como discutido por Furlani (2011), Figueiró (2006) e outros autores, recebe a ressonância dessas inspirações ou talvez provocações, cabendo a ela o importante papel de promover um diálogo sobre esse tema, o que será discutido adiante.

Nunes (1987) nos recorda como a sexualidade é influenciada por questões históricas, culturais, sociais e psicológicas, sendo, portanto processual, mutante, dinâmica, aberta a construção de novos sentidos e significados. Analisando essa característica da transformação da sexualidade, o autor escreveu ainda que “muitas vezes o argumento do “natural” é a forma mais cabal do preconceito ou do conservadorismo” (NUNES, 1987, p. 6). O “natural” faz referência ao animalesco, ao instintivo, ao dominador e o desenvolver da sexualidade pressupõe um processo de organização, comunicação e estruturação de diversas manifestações do humano.

Essa característica de transformação da sexualidade, pode ser percebida por exemplo, quando Nunes (1996) destaca a distinção entre sexualidade e reprodução, lembrei-me da invenção da pílula sendo considerada como a liberação da mulher para o sexo; a maternidade poderia ser uma escolha e não uma consequência inevitável da relação sexual.

O comportamento sexual da mulher mudou com o advento da pílula. Nós passamos a ter condições de controlar a quantidade e o momento para a chegada dos filhos. Importa lembrar que “ser capaz de” não necessariamente implica comportar-se nessa direção, pois ter informação não resulta em mudança de comportamento. Como nos lembra Vitiello (1995), é necessária a reflexão para que informação se transforme em conhecimento, que pode modificar o comportamento. A escola é considerada por Figueiró (2006a) e Tuckmantel (2009) como um espaço privilegiado para promover debates que despertem a autocrítica do estudante no sentido de que a informação transformada em conhecimento promova escolhas conscientes.

O diálogo com todas as transformações históricas e sociais, de acordo com Nunes (1996), não fez com que a sexualidade ocupasse um espaço tranquilo e privilegiado de estudos e discussões. Esse autor afirma que: “a sexualidade é sempre uma área de saber e de investigação essencialmente polêmica, visto envolver-se com elementos de ordem religiosa e ética de diferentes conotações e universos sociais ou subjetivos.” (NUNES, 1996, p. 10).

Nesse sentido, apresentar e discutir a sexualidade sob a perspectiva biológica representa falar desde uma região de conforto para muitos educadores, já que, como assinala Figueiró (2006b), essa é uma dimensão que encontra apoio nos conhecimentos científicos e não deveria suscitar polêmicas. Segundo a autora, para os professores, as eventuais polêmicas seriam resolvidas com respaldo na ciência, que serviria para justificar a abordagem.

A sexualidade revelada pela Biologia é marcada pela apresentação dos sistemas reprodutores e hormonais, representados em um corpo estático e fragmentado que responde quimicamente aos estímulos (FURLANI, 2011; FIGUEIRÓ, 2008).

Chauí (1981) aponta a dimensão biológica da sexualidade como aquela que permite a manifestação de todas as outras. Albuquerque (1995) discute o sexo e a sexualidade tendo o corpo como meio de expressão de ambos, ao escrever que o sujeito,

antes de ser um “ser que conhece”, é um “ser que vive e sente”, que é a maneira de participar, pelo corpo, do conjunto da realidade. Pelo corpo, me engajo diante do real de inúmeras maneiras possíveis: por meio do trabalho, da arte, do amor, do sexo, da ação em geral. (ALBUQUERQUE, 1995, p.46)

Conhecer órgãos, estruturas, hormônios com seus respectivos papéis e função é apontado por Figueiró (2006b) como importante para a vivência da sexualidade. As emoções vividas serão sentidas nesse corpo, portanto é desejável conhecê-lo bem como suas manifestações. Vivenciar a sexualidade inclui perceber a dimensão biológica do ser.

Parafrazeando Josso (2010), quando trata da subjetividade refletida nas narrativas autobiográficas, a sexualidade encerra em si uma existencialidade singular-plural. Manifesta-se na singularidade de cada indivíduo que a elabora a partir do vivido e plural por compor a vida de todos. Como assinala Nunes (1987),

mesmo que a sexualidade, de maneira privilegiada, é este terreno híbrido entre o pessoal e o social, encruzilhada confusa onde se articula o ser e o existir individual e coletivo de cada um de nós. Daí sua grandeza, sublimidade e riqueza. Daí o desafio, a atração, o fascínio que a reflexão provoca. Desafio sempre exigente de coragem, oportunidade

de despir-se, no que nos é possível, dos preconceitos, dogmas e tabus tradicionais. (NUNES, 1987, p.5-6).

Assumir que a sexualidade é uma construção, implica o entendimento de que os sujeitos realizam escolhas, simples ou complexas, fáceis ou difíceis, conscientes ou inconscientes, autônomas ou reguladas. É nos momentos de escolhas que os tabus, mitos, preconceitos e dogmas, apontados por Nunes (1987) e denunciados por Figueiró (2008), desempenham um papel significativo, pois alguns valores e normas morais, presentes na cultura, são apontados como desejáveis para orientar essas escolhas, tendo como perspectiva o convívio social.

No entanto esses princípios não devem ser confundidos ou mascarados por mitos e tabus que impeçam a autonomia de ação nas escolhas relativas a sexualidade.

Os corpos podem ser percebidos de diferentes maneiras, dependendo das lentes culturais, sociais, profissionais e teóricas daquele que o observa. Sofrem modificações, dentro outros motivos para sugerir pertencimento a algum grupo social. Em alguns momentos, corpos que se enquadravam em determinados estereótipos fizeram com que eu imaginasse que um certo sujeito seria fã de *rock in roll* ou *hippie* ou ainda que o sujeito mantinha uma cultura considerada conservadora, dentre tantos outros exemplos. Como sugere o título de alguns livros: “o corpo fala”.

O corpo fala e é falado, uma vez que essas lentes culturais e sociais ao interferirem na leitura que faço do corpo, também interferem em sua construção. Utilizando uma diversidade de estratégias, essas lentes determinam o padrão de beleza, ditam regras, inclusive relacionadas a sexualidade (LOURO, 2003).

Os estudos de Louro (2000a) indicam que muitos preservam a ideia de que a sexualidade é inata, de que a natureza nos presenteou com ela. Essa maneira de entendê-la tem amparo na suposição de que todos os sujeitos reconhecem e vivenciam seus corpos do mesmo modo. Nesse sentido, Silva (2010) discute a participação dos estudos sobre o corpo produzido pela Anatomia. A autora argumenta que essa área de estudos divulga a ideia de um corpo único, essencialmente construído pelo mesmo tipo de matéria. A cultura e o vivido pelo sujeito não interferiam na construção e apresentação desse corpo. Louro (2000a) prossegue seus escritos argumentando contra esse entendimento de unicidade que envolve o corpo e a sexualidade pois,

a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. **Nessa perspectiva nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de**

**natureza.** Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura (LOURO, 2000a, p.6, grifos meus).

Mas o corpo nem sempre foi reconhecido como produto bio-psico-sócio-cultural, como nos conta a mesma autora ao escrever que na tradição do humanismo ocidental aprendeu

a pensar o corpo como o elemento menos nobre de uma série de pares: corpo-alma, corpo-espírito, corpo-mente, corpo-razão. Nesses pares, ele ocupava o lugar da natureza em oposição ao da cultura; o local do primitivo em oposição ao do civilizado; o lado animal e instintivo em oposição ao racional ou ao humano. Para que tais dicotomias “funcionassem” era preciso tomar seus pólos como exteriores um ao outro, como independentes e incontaminados. O corpo, nesta lógica tradicional, não poderia ser pensado como instância da cultura ou como esfera da política. (LOURO, 2002, p.1).

Essa autora continuou analisando que atualmente as discussões a respeito da sexualidade reconhecem o papel da cultura, na definição dos corpos, inclusive na questão de gênero. Entretanto a cultura ainda é considerada,

de certa forma, como algo que se agrega, como algo que é “posto sobre” uma superfície preexistente. É como se os corpos portassem, desde o nascimento, a essência e a certeza dos sujeitos. Como se os corpos possuíssem um núcleo que poderia ser disfarçado ou transfigurado pela cultura, mas que se constituiria, ao fim e ao cabo, essencialmente, em sua verdade (LOURO, 2002, p.1-2).

Os estudos a respeito da sexualidade deram ao corpo características culturais, mas esse fato, aparentemente, ainda não levou a superação daquela dicotomia corpo-mente apresentada por Louro (2002), que considerava o corpo a parte menos nobre do par de opostos. Louro (2000b) escreveu que nós professores adentramos a sala de aula e nos comportamos como se naquele ambiente formal de aprendizagem houvesse apenas mentes completamente desconectadas de um corpo. A autora continua dizendo que, com exceção de educação física, que “adestra o corpo”, as demais disciplinas “parecem ter conseguido produzir seu ‘corpo de conhecimento’ sem o corpo” (LOURO, 2000b, p.60).

Essa mesma lógica tradicional fragmenta o corpo, divide-o em órgãos e sistemas para que ele entre nas salas de aulas como uma realidade biológica e uma facilidade pedagógica. A leitura do texto de Almeida (1985), escrito há quase três décadas, inquietou-me.

(...) numa sala de aula, usando uma dessas reproduções do corpo humano onde se vêem artérias, veias, vasos, *etc.*, o professor explica a algumas pessoas que às vezes conversam, prestam atenção, comem chocolate, viram para trás, falam alto, pedem para sair, chutam a da frente... o professor explica... a circulação do sangue. No esquema a visão é fria, científica. Num corpo estático, o sangue é uma linha de tinta fixa. O professor diz que ele circula e no entanto está tão parado... e os alunos tão agitados... na lousa a vida é um homem-circulação parado... na sala os alunos são homens... sangue e corpo fluem... agitam seus desejos, ódios, vontades, políticas. O professor quer que os alunos prestem atenção ao corpo parado, o professor exige para o entendimento do corpo no desenho exposto que as pessoas tenham a mesma atitude do desenho, paralisem-se numa pose gráfica, escutem palavras lineares. (...) surge entre as pessoas, no encontro político daquela sala, algo respirado nos quartéis e indústrias - a disciplina. E aí, irremediavelmente, pessoas se definem como alunos e professor, a ciência se impõe como verdade e castração (...). O corpo, verdade total, é separado em suas partes. A vida não é... a vida dá lugar às funções. Você não existe. Você é um corpo que funciona. (...) Cada parte do corpo assume a função do todo. A pessoa é composta de aparelhos, sistemas. Blocos fechados. Quando você beija alguém, você toca uma parte do aparelho digestivo?... bem, mas... não se beija em sala de aula... então eu posso falar de lábios, saliva, degustação, língua, ácidos, papilas... amores literários... sem emoção... cientificamente... (...) O corpo (a vida) dividido passa automaticamente para o mundo da administração, do controle. (...) Para os trabalhadores médios, a produção é diversificada. Produção de palavras, prazer, contas bancárias, sexo, ciência, educação, vestimentas, moda... transformação de cada um em robôs consumistas, repetidores de teorias produzidas por robôs cientistas, políticos, religiosos. (...) viva a ilusão da liberdade. Se torcer o pé, vá ao especial ortopedista da tua confiança (...). Se o problema for coração, cardiologista. Cada parte sua pode ser bem administrada, curada. Leve a sua parte ao especialista. Se o problema for piração, escolha o de sua preferência e salário, reicheano, junguiano, freudiano ou miscelâneo. Transe o corpo nas academias-loja. Consuma expressão corporal, tae-ken-do, sei-cho-no-ie, do-in, compre mapa astral, faça curso de fotografia, programe-se visualmente, (...), freqüente a cinemateca, o shopping, assista ao rock-in-Rio, faça mestrado. (...). Pire-se. Sossegue-se. Mas pode entrar tranqüilo na aula e mostrar as maravilhas do corpo humano, explicar a circulação do sangue, relacionar as doenças, classificar os ossos e as orações, explicar as cartilagens e os períodos complexos, o aparelho genital masculino e feminino (nunca os dois juntos, porque aí o aparelho seria sexual... mas também não es quente, porque se for aparelho não há problema, é só administrar... para isso faça uma reciclagem em Educação Sexual para crianças, porque até hoje você não sabe nada disso...). Pra você o corpo é máquina, composta de partes com funções específicas, o homem é um sistema, a língua é um sistema, viver e falar é só entender o aparelho. (ALMEIDA, 1985, p. 1-3)

Omitindo a data de publicação, seria possível supor que o mesmo acabou de ser publicado, relatando a realidade de escolas nas quais trabalhei e outras tantas que

conheço. Figueiró (2006) assinala que, quando é abordada nas escolas, a sexualidade é apresentada a partir desse corpo fragmentado.

Falamos em sistema reprodutor e hormonal. Sem grandes dificuldades, adoecemos esse corpo apresentando as doenças sexualmente transmissíveis (DST) como consequência do ato sexual, desprovido de proteção. Enquanto nossos alunos nos observam, mais uma vez distantes e não se reconhecendo nesse corpo estudado, que além de fragmentado foi adoecido pelas relações sexuais.

Transcorridos trinta anos, o corpo continua fragmentado e estático. Conversas a respeito desse corpo são autorizadas em ambiente escolar, desde que respeitada essa fragmentação. As questões de sexualidade aparecem respaldadas pela existência de um sistema reprodutor, ou dois. Afinal, biologicamente falando, se nada falhar em nosso desenvolvimento embrionário, nasceremos com o sistema reprodutor masculino ou feminino. Eis uma mudança: agora falamos em sistemas reprodutores, não mais aparelhos.

Trocamos a nomenclatura a ser utilizada, mas a fragmentação permanece e ainda hoje, o corpo não cabe inteiro em uma sala de aula. Nós professores continuamos apresentando um corpo estático. Ainda assim, alimentamos o desejo de despertarmos o interesse daqueles corpos agitados, dos nossos alunos, que se movimentam, sentem, falam e não se reconhecem naquele modelo paralisado.

## Capítulo 2 - Educação Sexual – caminhos, limites e possibilidades

“Não se faz educação sexual sem diálogo, porque o próprio sexo é uma das formas mais perfeitas de diálogo, quando duas pessoas se comunicam através do corpo.”  
(WUSTHOF, 1995, p.8)

A Educação Sexual realizada no ambiente formal de aprendizagem, no Brasil, desenhou um percurso assinalado por uma série de avanços e retrocessos, provocados por acontecimentos políticos e históricos. Os pressupostos que deveriam nortear a educação sexual, bem como sua caracterização, foram sendo construídos ao longo desse percurso, como será apresentado a seguir.

Atualmente, Figueiró (2006) caracteriza a Educação Sexual como

toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja em nível de conhecimento de informações básicas, seja em nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual. (FIGUEIRÓ, 2006, p. 38-39).

De acordo com Bruschini e Barroso (1982), a preocupação com valores morais e a reprodução representaram a justificativa para o início das discussões a respeito da sexualidade humana no contexto escolar no Brasil, na década de 1920, época em que este tema esteve presente por meio de discussões ou trabalhos pontuais guiados por diversos modos de entender a sexualidade.

Essas autoras relataram que a Educação Sexual nas décadas de 1920 e 1930 era voltada para a saúde da mulher, com vistas aos aspectos que garantiriam uma maternidade saudável, além de programas que tinham por objetivo evitar depravações física e moral.

Tratar da sexualidade humana a partir da perspectiva da reprodução e da doença é entendido por diversos autores como um trabalho centrado na concepção biológico-higienista (NUNES, 1996; FIGUEIRÓ, 2007; FURLANI, 2011). Essa concepção a respeito da sexualidade prevaleceu nas escolas brasileiras até 1954, ano em que as ações em torno da Educação Sexual foram suspensas em função de acontecimentos históricos e políticos ocorridos nos últimos anos da década de 1960 e nos anos de 1970 (BRUSCHINI e BARROSO, 1982). As autoras citam dois importantes fatos: o decreto do Ato Institucional número 5, e a censura prévia a livros e jornais.

A retomada das discussões e a inclusão da Educação Sexual no currículo escolar aconteceram, a partir da década de 1980, impulsionadas pelos “[...] movimentos sociais,

que propunham, com a abertura política, repensar sobre o papel da escola e os conteúdos [...]” (BRASIL, 1997a, p. 111).

De acordo com Figueiró (1998), os anos finais de 1970 e os iniciais de 1980 foram marcados por inúmeros debates em torno da sexualidade humana, os quais contavam com o apoio dos meios de comunicação em massa, na época, redes de televisão, rádio e revistas. A autora desvela também que essa temática passou a ser abordada em livros didáticos e paradidáticos, destinados a crianças, jovens e adultos, e que algumas publicações tinham por objetivo promover reflexões a respeito do papel da escola ao abordar a Educação Sexual sob a perspectiva da cientificidade, enfatizando os conhecimentos médicos e biológicos.

Foi no momento em que surgiu um grande número de publicações as quais abordaram temas como gravidez na adolescência e a síndrome da imunodeficiência adquirida (SIDA/AIDS) que a sociedade demonstrou preocupação com a Educação Sexual de seus jovens. Nesse contexto - do emergir de uma doença incurável, que pode ser transmitida sexualmente e de adolescentes grávidas - pais, educadores e a sociedade em geral solicitaram a participação da escola no tratamento desses assuntos, por admitirem que a maioria das famílias não estava preparada para desempenhar tal tarefa (FIGUEIRÓ, 1998; NUNES, 1996; FURLANI, 2011).

A “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em 1990, na Tailândia, estabeleceu metas internacionais para a Educação Sexual, revelando que tal demanda não dizia respeito apenas às necessidades da sociedade brasileira. O crescimento da AIDS e o aumento crescente no número de adolescentes grávidas mereceram destaque nessa conferência, desvelando a necessidade de institucionalizar o assunto internacionalmente.

No Brasil, a Educação Sexual foi institucionalizada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), compôs um dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997b) e foi reiterada pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2013). Esses marcos legais enfatizaram a importância da sexualidade na esfera das políticas públicas e a necessidade da escola de atender a demandas sociais.

Pesquisadores como Louro (2003), Nunes (2006), Figueiró (2006) e Furlani (2009) assinalam que escola e docentes reconheceram seu papel no sentido de abrigar tais demandas. No entanto, esses mesmos autores, apontam que um dos problemas em tratar a sexualidade em sala de aula é a falta de formação docente, tanto inicial quanto

continuada, para lidar com esta temática. No que diz respeito a formação dos professores Werebe (1981) esclareceu que não é apenas o conhecimento científico que credencia o educador sexual, mas que

há certas características pessoais que são indispensáveis, sobretudo se se considera que, em Educação Sexual, a "liberação da palavra" é essencial. Ao educador não cabe somente oferecer informações sexuais (que, de qualquer maneira, devem corresponder aos interesses dos educandos), mas sua tarefa principal é a de saber ouvir, de facilitar a expressão das dúvidas e inquietações do educando, de criar condições para que suas demandas reais possam ser explicitadas. E mais ainda, ele deve ter a sensibilidade necessária para compreender o que está "por trás" de cada demanda feita (o "não dito") (Werebe, 1981, p.110).

Sayão (1997, p. 115) salienta que o trabalho com Educação Sexual “deve ser iniciado com o profissional que se sentir disponível para tal, requisito necessário, mas não suficiente.” Figueiró (2009) dialoga com essa autora ao apontar que a Educação Sexual acontece em algumas escolas brasileiras, mesmo diante da carência formativa do professor. Acredito que essas aulas aconteçam em função dessa disponibilidade do professor, destacando que o “estar disponível” por parte do professor, não implica necessariamente um trabalho em Educação Sexual que atenderá aos anseios dos estudantes, como será discutido em outro capítulo.

Figueiró (2007) lembra que ao selecionar os assuntos e a prática pedagógica para trabalhá-los, o professor manifesta uma abordagem de sua preferência para a temática da Educação Sexual. Analisando estudos acadêmicos realizados a respeito do trabalho de professores sobre o tema em sala de aula a autora identificou quatro abordagens. São elas: religiosa, médica, pedagógica e emancipatória (ou política), assim caracterizadas pela autora:

Abordagem médica – seu objetivo principal é a saúde sexual, do sujeito e da comunidade, saúde no sentido médico da palavra. Geralmente feita por médicos, enfermeiros, psicólogos, enfim profissionais da área da Saúde, revestidos da função de educadores que apresentam a sexualidade humana a partir da dimensão saúde-doença. Apresentam os tratamentos disponíveis para as DST, para os transtornos ou inadequações sexuais, aflições e angústias relacionadas a sexualidade. Abordam conteúdos que buscam prevenir DST e a gravidez, sendo que esta é, em geral, considerada precoce e/ou indesejada.

Abordagem pedagógica – tem como foco principal o ensino dos conteúdos que abordam os sistemas reprodutores e hormonais, associando-os a sexualidade, com vistas à promoção da saúde. Em alguns momentos, pode tratar aspectos formativos do estudante,

propondo a discussão de valores como possibilidade de “o indivíduo viver bem a sua sexualidade, com liberdade, prazer e segurança” (FIGUEIRÓ, 2007, p.61).

Abordagem emancipatória – possui como característica principal a valorização das dimensões sociais e políticas da educação sexual. Um projeto centrado nessa abordagem estará voltado a propiciar momentos de discussão que levem o estudante a ter consciência de seu papel social, ao reconhecimento e respeito pelas diferenças, sejam elas de que natureza forem, e ao entendimento do papel de cada sujeito nas transformações sociais. Buscará propor diálogos que propiciem o reconhecimento e a aceitação da sexualidade como proposta para “o bem estar afetivo-sexual e a felicidade da pessoa, em particular” (FIGUEIRÓ, 2007, p.61).

Abordagem religiosa – o papel de líderes religiosos em Educação Sexual é apontado pela autora como evidente, algumas vezes podendo assumir características informais ou parecer até mesmo desprovido de intenções. Essa abordagem é subdividida por Figueiró (2007) em tradicional, questionadora e liberadora. A autora esclarece que vê variações, desde ensinamentos rígidos que possuem os livros sagrados como referência para as normas morais a serem seguidas, até uma abordagem que se assemelhe a emancipatória.

Furlani (2011) modifica a abordagem pedagógica, criando a categoria biológico-higienista que restringe a apresentação da sexualidade aos aspectos biológicos e aqueles relacionados a saúde. A autora justifica que nessa abordagem as discussões giram em torno dos sistemas reprodutores, DST, métodos contraceptivos e do determinismo biológico, sem propor conversas a respeito de valores, sentimentos ou atitudes como descrito por Figueiró (2007) na abordagem pedagógica.

Revisitando seus trabalhos, Figueiró (2009b) defende uma proposta de Educação Sexual emancipatória ou política ampliando a definição apresentada anteriormente:

Embora também considere a relevância da vivência pessoal positiva e saudável da sexualidade, caracteriza-se essencialmente em perceber na Educação Sexual um compromisso com a transformação social, conduzindo as discussões para as questões que envolvem relações de poder, aceitação das diferenças e respeito pelas minorias. (...) Há também uma preocupação em resgatar o erotismo – o prazer e a visão positiva da sexualidade – e as questões de gênero, em que os papéis sexuais são pensados à luz de um enfoque social, histórico e cultural (FIGUEIRÓ, 2009b, p.83).

O pensamento em direção a uma pedagogia emancipatória para a Educação Sexual dialoga com Freire (1994) quando ele apresenta uma proposta de “educação libertadora” voltada para a tessitura de um sujeito emancipado e descreve o ser humano como um ser

inconcluso e consciente dessa inconclusão. Freire ressalta que é essa consciência que permite o processo de mudança, que tem por objetivo a transformação do sujeito, defendendo que a transformação promovida pelo conhecimento liberta, pois desperta a visão crítica.

A proposta desse autor tem como fundamento o diálogo, a legitimação do saber do estudante, a construção histórica do ser humano, da cultura e da sociedade e a ruptura da verticalização nas relações de poder estabelecidas entre educador e aluno no contexto escolar. Tais são, em linhas gerais, também os fundamentos apontados por Figueiró (2006) como importantes no trabalho voltado para uma Educação Sexual emancipatória.

Para a autora, a formação de um educador sexual deve oferecer subsídios no sentido de que ele possa criar condições para que o aluno seja capaz de reconhecer, fazer uma análise reflexiva e realizar um movimento de ressignificação de seus conceitos, tendo como referência a cultura e os valores da sociedade a qual ele pertence (FIGUEIRÓ, 2006).

Sendo uma proposta de educação pautada em pressupostos que busquem a emancipação do sujeito, deve ainda observar a influência exercida na prática pedagógica pelos valores, conceitos e preconceitos que o professor possui, como destacado por autores como Nóvoa (2007) e Josso (2008). Como lembra Nóvoa (1995, p.17), “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

Em Educação Sexual, Figueiró (2006), Nunes (2006), Maistro (2009), dentre outros discutem essa influência e Werebe (1981) aponta a falta de consciência por parte do professor e dos estudantes com respeito a essa questão:

A maneira como vivem e assumem a própria sexualidade e aceitam a sexualidade dos outros, em particular a dos alunos, transparece nas suas atitudes e seus comportamentos em sala de aula. (...) É assim que a escola funciona como um agente poderoso na formação e na consolidação dos papéis sexuais tradicionais que a sociedade estabelece para cada um dos sexos. O fato de que o professor não tenha consciência dessa influência sobre a vida sexual dos alunos é grave, pois a ação que desempenha fica, de certa forma, fora de seu controle. Por sua vez, o aluno também não tem a consciência dessa influência e, por isso, não se “prepara” para recebê-la e não pode enfrentá-la diretamente. (Werebe, 1981, p.107)

Figueiró (2006a, 2009a) acredita que a dificuldade de inserção de tal temática no ambiente formal de aprendizagem encontra justificativa na falta de formação adequada dos professores. A mesma autora esclarece que a sexualidade humana e a Educação

Sexual são permeadas por mitos, tabus e preconceitos perpetuados pela cultura, os quais atuam como entraves de ordem pessoal diante da necessidade de falar abertamente a respeito do assunto. A autora desvela a necessidade de conhecer as construções elaboradas pelas pessoas em torno da sexualidade, como uma das etapas do trabalho com Educação Sexual.

## **2.1. Educação Sexual e Escola**

A escola possui uma característica dialética, que se manifesta na necessidade de assumir o papel de apresentar a cultura estabelecida pela sociedade na qual está inserida e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades nos estudantes que permitam a atuação crítica dos mesmos, com o objetivo de transformação da realidade em que vivem (TUCKMANTEL, 2009).

Diante dessa característica, a Educação Sexual apresenta-se como mais um desafio. É necessário que a escola esteja atenta às necessidades dos jovens e da comunidade na qual estão inseridos, apresentando o que está culturalmente definido em termos de sexualidade e oferecendo os instrumentos necessários para que os jovens sejam capazes de refletir e agir, com autonomia, para transformar os mitos, conceitos e preconceitos nos quais estão ancoradas as questões sexuais daquela sociedade (TUCKMANTEL, 2009; FIGUEIRÓ, 2006).

Desenvolver projetos com o objetivo de controlar e prevenir a gravidez na adolescência e o aumento de doenças sexualmente transmissíveis, especialmente da AIDS, foram compromissos atribuídos à escola, por meio da Educação Sexual, como resposta à demanda feita por uma sociedade preocupada com o crescimento das doenças sexualmente transmissíveis e de adolescentes grávidas (FIGUEIRÓ, 1998).

Porém a sexualidade representa uma dimensão ontológica do indivíduo e, de acordo com Nunes (1996), Louro (2003) e Figueiró (2006), não deveria ser tratada pela escola apenas sob o ponto de vista das patologias e controle de natalidade. A sexualidade necessita ser entendida como uma expressão do humano que abarca um rol de princípios morais e existenciais, provenientes da cultura humana, construída e reconstruída ao longo de seu percurso histórico e de suas interações sociais.

É importante que o indivíduo seja capaz de perceber as diferenças relativas aos papéis sexuais e sociais, além dos valores estabelecidos pelas diferentes sociedades e

pelas distintas esferas sociais dentro da mesma. Cada sociedade é única, porém mutável, mediante análise de sua história, inclusive no que se refere a seus valores e cultura sexuais (WEREBE, 1981; TUCKMANTEL, 2009; FIGUEIRÓ 2009a).

A Educação Sexual na escola tem o papel de informar, discutir patologias, gravidez, anatomia e fisiologia e, ao mesmo tempo, permitir, por meio de debates e diálogos, a reflexão sobre as múltiplas dimensões que perpassam a sexualidade humana, produzindo espaços que permitam o reconhecimento da importância das questões culturais e psicossociais. Furlani (2009), Figueiró (2006) e Nunes (1996) esclarecem que educar sexualmente implica oferecer instrumentos para que o indivíduo seja capaz de reconhecer seu papel social e em sua cultura, fazendo-o reconhecer que a sexualidade ultrapassa a Biologia e a Medicina.

No entanto, como diz Nunes (2006), é necessário considerar que a escola não representa o ponto de partida da Educação Sexual. Em todos os ambientes e momentos, desde o nascimento, o indivíduo está sendo educado sexualmente. Ao chegar à escola, ele traz consigo e manifesta os significados dados a sexualidade humana, produzidos por meio da observação e interação ocorridos nos espaços sociais e culturais. “A Educação Sexual é um fenômeno da sociedade” (NUNES, 2006, p.7) e o papel da escola é o de institucionalizar as questões por ela evidenciadas.

Nunes (1997) propõe uma Educação Sexual na perspectiva emancipatória e, segundo ele, para tanto é necessária “uma profunda reflexão sobre a sexualidade de modo a elucidar suas contradições históricas, discutir suas bases antropológicas, investigar suas matrizes sociológicas e identificar suas configurações políticas” (NUNES, 1997, p.227).

Nunes (1997) e Figueiró (2006) corroboram a proposta de uma Educação Sexual emancipatória, por meio da qual o indivíduo seja capaz de vivenciar sua sexualidade reconhecendo as angústias e medos que permeiam o tema e que permita uma reflexão sobre valores e uma autonomia de ação que resultem em liberdade de escolhas para vivências sexuais.

Entretanto, Figueiró (2009b) discute que temos uma Educação Sexual marginalizada, que geralmente não acontece nas escolas e quando se faz presente deve-se a projetos pontuais propostos por apenas um, ou um grupo pequeno de professores. Aparece impregnada de valores negativos e discursos moralistas por meio dos quais os estudantes são levados a desvalorizar as relações que envolvem o corpo físico e a sexualidade como um todo.

Louro (2003) afirma que a escola necessita discutir amplamente a sexualidade e desempenhar seu papel de proporcionar aprendizagem formal a respeito do tema. O assunto é abordado o tempo todo nesse ambiente, mesmo que de maneira informal, nos corredores, nas reuniões de professores, em todos os espaços. Portanto é desejável que a Educação Sexual deixe os corredores e entre para as salas de aula. E, para ser mais eficaz, deve ser uma ação continuada da escola e não um projeto pontual; atendendo as necessidades da comunidade e envolvendo o maior número de pessoas possível, assim a possibilidade de mudança é potencializada.

A equipe docente de uma escola, de acordo com Figueiró (2006b), deveria abordar assuntos referentes à sexualidade em suas aulas. Porém esse tema ainda tem sido apresentado como norma pelas disciplinas de Ciências Naturais e Biologia, no ensino fundamental e médio respectivamente. Fato esse que, de acordo com Carvalho (2009) contribui para uma visão biológica da sexualidade humana.

Figueiró (2009b) argumenta que não é possível negar a importância dos conhecimentos biológicos, médicos e higienistas sobre a sexualidade. Conhecer biologicamente nosso corpo, seus órgãos, suas funções e disfunções; as doenças que são transmitidas pelo ato sexual e aquelas que afetam os órgãos reprodutores, independente dele; entender como a gravidez acontece, se desenvolve, bem como evitá-la é fundamental para o processo de vivenciar uma sexualidade com medos e preocupações minimizados. Entretanto, falar de sexualidade humana unicamente a partir da perspectiva do conhecimento biológico e médico reflete a necessidade de estar protegido pelo escudo da cientificidade e não atende as necessidades dos jovens e da sociedade (FIGUEIRÓ, 2006b).

Educar sexualmente não se restringe a essa discussão normatizada por currículos escolares. A autora defende a importância de promover debates que levem ao reconhecimento dos mitos que perpassam o tema, a análise e a identificação de tabus e preconceitos, a reflexão em torno das normas e valores buscando transformações que resultem na formação de indivíduos conscientes capazes de viver em harmonia, de construir relações saudáveis consigo, com o outro e com o meio em que vive (FIGUEIRÓ, 2009b).

## **2.2. Educação Sexual e a Formação do Professor**

Desenvolver ações de Educação Sexual emancipatória no ambiente formal de aprendizagem requer atenção à formação do professor, uma vez que ele participará ativamente desse processo. Estudos realizados por Silva e Megid-Neto (2006), sobre os trabalhos acadêmicos que discutem a Educação Sexual desenvolvida nas escolas revelaram que:

- os professores têm por objetivo transmitir informação e não ouvir;
- homossexualidade e as relações de gênero representam temáticas árduas;
- os estereótipos e a discriminação têm tendência a serem mantidos, em função do tratamento desigual dado a abordagem da Educação Sexual oferecida aos diferentes sexos;
- alguns profissionais adotam posturas de fiscalização com vistas a estabelecer limites e controlar a sexualidade dos estudantes.

Esse estudo aponta ainda, que mesmo diante desse cenário, alguns professores demonstram disponibilidade para estabelecer uma relação de confiança com os estudantes, o que possibilitaria o diálogo e o desenvolvimento do trabalho a respeito do tema (SILVA; MEGID-NETO, 2006).

De acordo com Figueiró (2009b), os professores reconhecem a importância de discutir temas ligados à sexualidade na escola mas demonstram inquietação e insegurança ao tratar do tema no ambiente formal de aprendizagem. A autora atribui tais vulnerabilidades a uma formação geralmente inexistente ou deficitária nos cursos de licenciatura, que não preparam o futuro professor para trabalhar a Educação Sexual em sala de aula. A autora acrescenta à ineficiência do processo formativo o fato de sermos

frutos de uma sociedade repressora em relação à sexualidade, na qual ainda perduram associações do sexo com ideias de pecado, de feio e de proibido, ou, por outro lado, com ideias de promiscuidade e de imoralidade. Neste contexto de formação cultural, acabamos carregando conosco uma gama de tabus, preconceitos e sentimentos, muitas vezes, negativos, em relação ao sexo, o que acentua nossa dificuldade em falar abertamente sobre ele. (FIGUEIRÓ, 2009b, p.141-142).

Sobre o tema da formação de professores em Educação Sexual, Maistro *et al.* (2009, p. 9-10) assinalam:

Entendemos que toda Educação Sexual implica uma reeducação da própria sexualidade. Só podemos transmitir com segurança aqueles conceitos e valores nos quais de fato acreditamos e que nos convencem (...) Ponderamos que falar sobre sexualidade por si só já é um desafio, as resistências são muitas, exigindo de todos os envolvidos revisar conceitos, superar preconceitos e estereótipos. Olhar reflexivamente

sobre a própria sexualidade é delicado e embaraçoso. Lidar com tabus, medos vergonhas requer muito trabalho tanto intimamente quanto a expô-los. Tudo isto não é nada fácil! Mas só existe aprendizado quando se pára para refletir e se coloca em ação tudo aquilo que foi indicado. Nada está pronto, concluído e esgotado. Existe um longo e interessante caminho a ser percorrido.

Criar um espaço de formação no qual o professor tenha condições de identificar esses mitos, tabus, preconceitos e conceitos que permeiam sua própria sexualidade, identificando no tempo e no espaço os atores e fatores bio-psico-socio-culturais que contribuíram para tais elaborações é necessário no sentido de contribuir para a preparação de um educador sexual capaz de coordenar positivamente um ambiente formal de aprendizagem. Entretanto não basta apenas a identificação de tais questões, espera-se que aconteça a análise e a reflexão a respeito de determinados conceitos (FIGUEIRÓ, 2009b).

Uma proposta de Educação Sexual emancipatória deve incluir a análise em torno da função que o professor, a escola, a família e a sociedade irão desempenhar na formação do estudante. Figueiró (2006) esclarece que o professor precisa estar ciente que há pouco o que transmitir em termos de informação em Educação Sexual, mas há muito que fazer no sentido de estimular a reflexão. Maistro *et al.* (2009, p.6) acrescentam:

Educar a sexualidade dos outros requer uma prévia e/ou concomitante educação da própria sexualidade. Desta maneira, cabe ao professor ser um catalisador nas discussões, um facilitador da conversa, prestando informações científicas, polemizando os temas apresentados e garantindo o respeito à diversidade de opiniões e valores, sem ditar normas ou condutas. Ele deve ficar atento às experiências dos alunos e às suas histórias de vida. A diversidade de visões traz maior riqueza às discussões e o seu confronto favorece o exercício da autonomia e da responsabilidade do educando.

Figueiró (2006) esclarece que são compreensíveis as dificuldades que o professor encontrará para trabalhar uma perspectiva diferente da sua ou discutir e conversar a respeito de valores e princípios diferentes dos seus. Mas com a Educação Sexual esse é o caminho: oferecer instrumentos e ferramentas para que o estudante conheça, reflita e faça suas escolhas.

Os pais preocupam-se com o papel do professor educador sexual. O que e como ele apresentará a sexualidade humana a seus filhos? Figueiró (2009b) salienta que pais liberais temem professores conservadores e que a condição contrária também é motivo de preocupação: pais conservadores temem uma Educação Sexual liberal. A formação de professores em Educação Sexual poderia instrumentalizar esses profissionais para que tranquilizassem os pais, esclarecendo que uma proposta de Educação Sexual emancipatória estaria pautada em uma visão integradora das experiências dos alunos,

possibilitando o diálogo em torno de situações diversas, o que permitiria a reflexão e escolhas autônomas.

Os sentimentos de medo, incerteza e constrangimento costumam emergir quando trabalhamos com Educação Sexual e a análise reflexiva desses sentimentos é desejável para que o trabalho continue. Nesse sentido Figueiró (2009a, p.199) escreveu que “se o professor (...) puder falar sobre estes sentimentos, em situação de grupos de estudos, com seus colegas, por exemplo, certamente conseguirá superá-los mais facilmente e assim avançar melhor em seu trabalho como educador.”

Maistro *et al.* (2009) discutem que estar informado não garante ter conhecimento, bem como não representa transformações de valores e atitudes. Evidência disso é o número de casos de gravidez na adolescência e AIDS, que continuam aumentando, apesar desses assuntos serem constantemente expostos na mídia. Mais do que transmitir informação, a Educação Sexual deve buscar caminhos que levem os estudantes a refletir, sistematizando informações para então utilizá-las, buscando vivenciar de forma saudável as múltiplas questões associadas ao corpo.

Corredores e sala de aula em uma escola se complementam, quando existe uma dúvida, uma necessidade de um esclarecimento a respeito de um conteúdo ou de qualquer assunto para o qual o estudante deseje maiores informações. Com a sexualidade humana não poderia ser diferente. Furlani (2009) diz que, quando uma pergunta inesperada sobre sexualidade surge em um desses ambientes, o educador precisa se posicionar. Para tanto existem alguns caminhos possíveis: responder brevemente ao questionamento e dar o assunto por encerrado; esquivar-se, atitude com tendência a ser considerada pelo estudante como falta de conhecimento e dificuldade pessoal para conversar sobre o tema por parte do professor; ou aproveitar a oportunidade e sugerir um diálogo aberto, um bate-papo claro com o objetivo de criar condições para análise reflexiva a respeito da sexualidade.

A mesma autora, entretanto, ressalta que muitos educadores se apoiam na ausência de um currículo da educação básica com conteúdo em Educação Sexual e na inexistência de tal temática em seus cursos de formação para justificar a fuga a esse tipo de questionamento. Furlani (2009) destaca que essas justificativas apenas demonstram o conveniente discurso conteudista do professor e seus entraves e dificuldades pessoais quanto à sexualidade e acrescenta:

No entanto, a demanda estudantil, a vontade e a necessidade de “falar do assunto”, mostra que temáticas pertencentes à Educação Sexual

perpassam as relações pessoais, porque são constituintes dos sujeitos e de suas identidades. Assim, situações como a descrita<sup>4</sup> são comuns e reincidentes na escola e fazem com que as “fugas da discussão” acabem sendo percebidas, pelas crianças e jovens, como forma de intransigência pedagógica ou como espelho do despreparo docente para trabalhar as questões. (FURLANI, 2009, p. 39)

Louro (2003) esclarece que a sexualidade humana está presente na escola, quer professores ou qualquer outro profissional ligado à educação admitam ou não. Sua presença independe da existência de currículo ou matéria específica destinada à temática. Os discursos em torno da Educação Sexual podem ser evidentes ou mascarados em termos de normatizações e regras estabelecidas apoiadas pela cultura local.

Assim como os demais temas, curriculares ou não, abordados pela escola, a Educação Sexual requer planejamento e esse carrega em si uma série de princípios, normas e valores. Furlani (2009, p. 45) esclarece:

que educar não é um ato neutro; que há uma íntima relação entre o que pensamos e nossa prática pedagógica; que toda prática docente é amparada por uma teorização (mesmo que não tenhamos consciência dela); que a formação docente (os cursos de formação) e a educação continuada deveriam refletir esses pressupostos teóricos e práticos; que o ato pedagógico é permeado de decisões, escolhas e, portanto, por disputas de saberes e significados.

Furlani (2009) ainda apresenta oito princípios que devem nortear a Educação Sexual no ambiente escolar, assinalando que seu propósito, ao elaborar e propor essas ideias, não representou um fim, mas uma tentativa de inquietar aqueles que planejam trabalhar com a Educação Sexual na escola. Apresentarei a seguir, em linhas gerais, esses princípios.

O primeiro princípio lembra que a criança nasce envolta por questões sexuais, portanto o assunto precisa estar presente desde a educação infantil. Deve ser tratado de forma natural, atendendo as curiosidades de cada idade e não como um tabu que só poderia ser abordado a partir de uma pretensa “maturidade”. A escola apresenta uma competência indubitável para promover a reflexão e a mudança de atitudes e comportamentos, portanto é preciso estar atenta às necessidades das crianças e jovens.

O segundo esclarece que ao entendermos que a sexualidade humana é composta de múltiplas dimensões, a capacidade reprodutiva assume o papel de uma dessas dimensões e não o papel principal, pois não é plausível admitir uma escala de valores para elas. Reconhecer o próprio corpo, o corpo do outro, os prazeres, associados a essa

---

<sup>4</sup> Furlani (2009) descreveu uma situação em que um comentário a respeito de sexualidade aconteceu em sua sala de aula, enquanto ela apagava o quadro antes de começar a aula.

descoberta proporciona uma espécie de recompensa que trará consequências emocionais e afetivas. Ser capaz de perceber o papel da cultura na interpretação dessas descobertas faz com que os preceitos e ensinamentos adquiram certo sentido. Não estamos falando em certo ou errado, mas em condições para uma vida em sociedade. A escolha em ter ou não filhos, independentemente de condições biológicas, representa uma decisão particular.

O toque e as brincadeiras são abordados no terceiro princípio. Tocar o próprio corpo, descobrir-se capaz de ter e dar prazer é parte do processo de desenvolvimento da sexualidade. As brincadeiras na infância representam nada mais que uma das etapas na construção de uma sexualidade saudável. A criança está em um processo de descoberta de seus órgãos genitais externos, ela já passou pelo processo de descobrir mãos, pés *etc.*, chegou a hora desses órgãos. “A descoberta corporal é expressão da sexualidade” (FURLANI, 2009, p.46).

A Educação Sexual, de acordo com o quarto princípio, deve ser uma atividade conjunta, reunindo meninas, meninos, heterossexuais, homossexuais, transgêneros, travestis e qualquer outra denominação considerada capaz de caracterizar o estudante. Realizar um julgamento de valor e definir o que cada estudante pode ou deve saber e, com esse critério, estabelecer grupos distintos de discussão, validar condutas machistas, sexistas e o androcentrismo, questões que a Educação Sexual precisa debater sempre com o objetivo de reelaborar conceitos e promover relações de respeito mútuo.

Os brinquedos da infância não atuam no sentido de definir a orientação sexual do indivíduo, conforme o apresentado no quinto princípio. Ao brincarem, crianças reproduzem situações do cotidiano, interpretam diferentes papéis, apreciam, sondam o seu vir a ser, descobrem e desenvolvem habilidades, exercitam o convívio social. Enfim cada brinquedo promove a oportunidade de uma aprendizagem, uma vivência diferente, portanto é desejável esse compartilhar. Carrinhos, bonecas, bolas, espadas e tudo o mais que a imaginação de uma criança permitir tem muito a contribuir na formação de um sujeito.

Reconhecer e integrar ao ambiente escolar a diversidade de conhecimentos e saberes populares em torno das questões da sexualidade é o sexto princípio. O saber desenvolvido pela ciência, expresso pela linguagem científica, deve ser abordado simultaneamente àquele produzido pela cultura, pelo senso comum e manifesto por meio da linguagem popular. Reconhecer a multiplicidade linguística sócio-cultural contribui para que o estudante entenda a beleza da diversidade. Recomenda-se a utilização da

linguagem no plural, como por exemplo: vários modelos familiares, diferentes formas de amar, muitas maneiras de manifestar o feminino e o masculino *etc.*

O sétimo princípio é o de que apropriar-se da diversidade de maneiras por meio das quais aspectos ligados a questões de gênero e de sexualidade podem se revelar em um estudante é condição para que o educador trabalhe com a Educação Sexual de forma emancipatória. Para a autora, este é um dos grandes desafios da formação do educador sexual: refletir com sensatez que o afeto e o desejo, independente de seu direcionamento para o sexo oposto, para o mesmo sexo ou ainda para ambos os sexos, é parte elementar da vivência plena da sexualidade.

Trabalhar no sentido de criar condições para que o estudante seja capaz de entender que cada ser humano é único em meio a uma diversidade que permite que sejamos ao mesmo tempo semelhantes e diferentes é um dos papéis que o educador sexual deve desempenhar, de acordo com o oitavo princípio. Para tanto, promover a reflexão em torno dos valores estabelecidos pela sociedade e pela cultura é um dos caminhos para promover a aproximação entre as pessoas independente de sexo, gênero, cor, origem ou situação social.

No momento em que formos capazes de ultrapassar o olhar normativo, diz a autora, seremos capazes de reconhecer e respeitar o outro em sua diferença. Pois entendendo que cada indivíduo é único, a conclusão de que somos todos diferentes é inevitável.

### Capítulo 3 - Narrativas Autobiográficas – investigação e formação

“Já não se trata, como nas pedagogias novas, de aprender a aprender, mas de aprender consigo a aprender.”  
Marie-Christine Josso

Narrativas autobiográficas têm tido um papel significativo nos estudos dos diferentes aspectos que compõem a área da educação. Segundo Josso (2010a, p.27) desde a década de 1980, a análise de histórias de vida passou a assumir um papel preponderante nas “ciências do humano”. Tanto na formação inicial quanto na formação continuada, as narrativas autobiográficas têm sido utilizadas como metodologia de investigação-formação (JOSSO, 2010a).

Trabalhar com a formação inicial ou continuada de professores implica entender o processo de formação de adultos. Josso (2010a, p.34) destaca que o adulto, por “seu *status* antropológico e sociológico”, requer uma proposta pedagógica que valorize os processos formativos experimentados pelo sujeito ao longo de sua existência, que busque ouvir a singularidade das histórias de vida trazidas por cada um. A autora destaca que as histórias de vida contadas a partir da perspectiva da formação auxiliam no entendimento dos processos formativo, de conhecimento e de aprendizagem desse sujeito.

O relato de uma história de vida não é neutro. Quem conta seleciona certos episódios e ignora outros, e o que foi escolhido é retratado sob uma luz peculiar e espontaneamente tendenciosa. Nas narrativas autobiográficas é comum aparecer um eu elogioso e uma explicação de acontecimentos que, no momento vivido, provavelmente não teriam sido percebidos do mesmo modo. Entretanto, o relato autobiográfico, com sua narrativa, que pode conter um enaltecer ao autor da história, com suas revelações e seus sigilos, é uma fonte preciosa para a percepção dos conflitos a que esteve submetido o sujeito que narra enquanto viveu e se formou ao longo da vida (JOSSO, 2010a). Em uma autobiografia podemos dizer que aquele que escreve produz a si mesmo, podendo inclusive refletir sobre os momentos vividos e sobre suas próprias experiências e produzir um sujeito diferente, modificado por sua própria reflexão.

Trabalhar com narrativas autobiográficas, de acordo com Josso (2008), possibilita a experiência com uma metodologia que permite a investigação e a formação dos sujeitos envolvidos no processo. O objetivo principal do trabalho com narrativas, como proposto pela autora, não é simplesmente registrar uma história de alguém, mas buscar um caminho

para si, em direção ao autoconhecimento. Identificando como cada um aprende e se forma no decorrer de sua vida pessoal e profissional. A autora esclarece que o

que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (JOSSO, 2008, p. 6-7).

Formar-se pressupõe reconhecer seus próprios valores, conceitos, concepções e envolver-se em um processo de transformação. Uma transformação de si, por meio da reflexão em torno de sua própria história de vida. Em segundo momento buscar referenciais teóricos que apoiem esse processo. O propósito dessa construção teórica é fazer com que o sujeito em transformação identifique a origem de sua maneira de pensar e encontre subsídios que provoquem a análise e o desejado movimento de mudança (JOSSO, 2010a).

A autora discute que a expressão “aprender pela experiência” pressupõe um processo no qual o sujeito desconhece os referenciais teóricos que subsidiam a formulação de soluções para um determinado problema, o que não o impede de solucionar a questão; no entanto em um processo de formação essa aprendizagem deve ser amparada por simbolização e formulações que demandam um arcabouço teórico. Nesse sentido, Josso (2010, p.36) explica que

experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: o saber-fazer e os conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2010, p.36)

Lembrar do passado pode auxiliar o narrador a encontrar explicações que oferecerão significados às atitudes que tem hoje como sujeitos que foram estabelecendo uma trajetória pessoal e profissional permeada por intersecções com os outros. Também pode ajudar a dar sentido às suas ações e posturas como professores e formadores de professores.

A proposta de trabalhar com as histórias de vida ampara-se na ideia de que, ao contar fatos com significado, o processo reflexivo poderá ocorrer de uma forma

contextualizada, levando o sujeito que conta a buscar caminhos para que essa análise reflexiva faça emergir emoções, acontecimentos ou pequenos episódios marcantes, que até então não havia percebido e que podem ter iniciado um processo de transformação. Esse processo de mudança nem sempre é acompanhado por um marco, por um divisor de águas - o sujeito vai se formando e se transformando ao longo de sua jornada. Entretanto, Josso (2010) informa que existem momentos que promovem mudanças muito significativas, marcando-os profundamente, que a autora nomeou “momentos charneira” que são

designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos e econômicos) (JOSSO, 2010b, p. 70).

Parece evidente que a história narrada pertence a quem narrou, no entanto Josso (2008) diz que durante a escuta os ouvintes buscam em si situações semelhantes com o mesmo desenrolar ou com um resultado diverso daquele ouvido. Enquanto escuta o sujeito não julga ou analisa o comportamento do narrador, mas procura sua própria experiência. Nesse sentido Josso (2008, p. 8) comenta que da narrativa

depreende-se que (...) a escuta possa ser tão formativa quanto a própria narrativa, já que exerce também um papel de estímulo a reflexão, acrescida ainda do fato de que pode nos despertar para aspectos que não salientaríamos espontaneamente sobre nossa vida.

Esta percepção revela que para a investigação-formação o narrar e o ouvir desempenham importante papel no conhecimento de si, uma vez que a ação reflexiva é ampliada por meio da escuta do que foi escolhido pelo outro para narrar (JOSSO, 2008).

Assim, as narrativas autobiográficas exercem um papel de mediadoras do conhecimento de si, proporcionando ao narrador, ou ouvinte, um processo reflexivo que possibilite uma tomada de consciência sobre os diversos registros de manifestações e de representações de si, e dos processos que norteiam sua formação (JOSSO, 2007). Nesse sentido, Josso (2007) ressalta que a abordagem autobiográfica promove uma formação existencial, que deve ser observada a partir de diferentes perspectivas:

– como um processo evolutivo de integração/desintegração de saber-pensar, de conhecimentos, de representações, de valores, de comportamentos, de saber-fazer,

- como um processo de dar sentido às aprendizagens formais e informais, às experiências e aos projetos de si,
- como um processo de tomadas de consciência de si e de suas potencialidades,
- como um processo de concretização de uma intencionalidade em projetos,
- e, finalmente, como uma transformação permanente – e às vezes imperceptível- do si psicossomático (JOSSO, 2007, p. 424).

A multiplicidade de faces da proposta de formação existencial, como apresentado pela autora, dialoga com a proposta de formação inicial e continuada de professores em Educação sexual e com a proposta de Educação Sexual emancipatória sugerida por Figueiró (2006), na medida em que narrar os momentos vividos que perpassam as questões da Sexualidade possibilita refletir a respeito dos mesmos, buscando ressignificá-los.

As narrativas autobiográficas possibilitam a aprendizagem por meio da reflexão não apenas para aquele que conta, mas também para aqueles que ouvem a história narrada. Retomando Josso (2008) quando discute a importância da escuta, a autora esclarece que o exercício da escuta na profissão docente tem importância fundamental. A prática da escuta, por parte do professor, permite que o estudante disponha de espaços de diálogo nos quais ele tenha condições de expor seus pontos de vista, problematizando-os, tendo liberdade para errar e aprender com a reflexão. Quando o tema da aula perpassa a sexualidade humana, a escuta permite ao professor entender o contexto que o estudante construiu os seus conceitos sobre o assunto e que tipo de informação ele espera receber.

## Capítulo 4 – Delineando o percurso - Metodologia

Tratou-se de uma pesquisa inserida no campo da investigação qualitativa. Caracterização esta, apresentada pelos escritos de Bogdan e Biklen (1994) como tendo as seguintes características, são elas: os dados coletados são representados por palavras e/ou imagens; o processo e seus significados despertam maior interesse que possíveis resultados; inicia-se o estudo para então delimitar quais são as questões mais relevantes e definir sua direção; as estratégias elaboradas oferecem ao investigador o contato com a experiência vivida pelo sujeito investigado e os significados dados a essa experiência pelo mesmo.

Para a produção dos dados foi elaborada uma proposta de curso de formação continuada, que teve por objetivo discutir questões associadas à sexualidade humana e educação. Essa proposta partiu de alguns pressupostos: a pesquisadora foi ao mesmo tempo pesquisadora e sujeito da pesquisa; deveríamos ter, e tivemos, um espaço de diálogo, de troca de experiências; integrei-me ao grupo, estabeleci com os professores cursistas uma relação de proximidade; procurei uma proposta de formação humanística, que apresentou a sexualidade como um conjunto de dimensões do humano que permitisse aos presentes manifestarem-se e revelarem-se, buscando o entendimento que a personalidade total de aluno e do professor é constituída e expressa-se por meio da sexualidade.

A participação como sujeito da pesquisa, frequente em trabalhos com pesquisa qualitativa, ganha um lugar particular nas ideias de Josso (2010), que defende que o formador forma-se a si próprio, por meio da reflexão sobre os seus caminhos pessoais e profissionais; na relação com os outros, numa aprendizagem conjugada que faz apelo à consciência, sentimentos e emoções, ou seja, a heteroformação; por intermédio de saberes e por fim pela compreensão crítica.

Tendo em vista as múltiplas dimensões da sexualidade humana e a importância dos processos de reflexão e ação, os quais devem acontecer constantemente com vistas a modificação dos conceitos e preconceitos que envolvem tal temática; é desejável que o pesquisador participe ativamente dos debates propostos em um curso de formação.

Dessa forma, a organização do curso elaborado demandou atenção para que a estrutura e os materiais dos encontros não fossem levados prontos, com o risco de engessar a discussão e privilegiar apenas um ponto de vista - o da pesquisadora. A proposta buscou promover um espaço para que os professores (participantes da pesquisa)

tivessem a oportunidade de reconhecer seus próprios caminhos. A proposta de formação continuada buscou criar condições para que os professores cursistas, durante os encontros, pudessem dialogar em conjunto sobre as temáticas da sexualidade, rever conceitos, contrapor conhecimentos prévios, ampliar a consciência sobre si mesmos, sua sexualidade e identidade e sobre o conhecimento tratado, a fim de que ao final dos encontros fossem capazes de elaborar seus próprios caminhos para trabalhar com a Educação Sexual.

#### **4.1. Tecendo nossas memórias**

As narrativas autobiográficas e a pesquisa-ação dialogam entre si por considerarem que a formação do sujeito é um processo, não um ponto de partida e um ponto de chegada preestabelecidos. Partindo dessa premissa, o trabalho com narrativas autobiográficas apoiou o percurso dessa investigação.

Josso (2008) enfatiza a necessidade de repensar a forma e a proposta metodológica dos cursos de formação. A autora argumenta, que “a forma parece carregar consigo o conteúdo” (JOSSO, 2008, p.7) e, ao descrever sua proposta de trabalho com narrativas autobiográficas destaca que a

colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um e de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior. E será facilmente compreensível a importância de trabalhá-las explicitamente se pretendemos contribuir para mudanças sérias no fazer e no pensar de nossa humanidade. (JOSSO, 2007, p.415)

Seguindo Josso (2010), minha proposta foi incentivar a produção de narrativas autobiográficas que revelassem lembranças deixadas pelos momentos vividos com respeito à sexualidade. Esses registros poderiam revelar como e o que os diferentes ambientes de aprendizagens ensinaram sobre esse tema.

Além disso, a proposta de trabalhar com narrativas autobiográficas, em uma perspectiva de utilizá-las como metodologia de investigação e formação, como apresentado por Josso (2010a), representa a possibilidade de identificação de conceitos elaborados e internalizados à medida que vamos nos formando, enquanto sujeitos. Ao identificar o que pensamos e porque pensamos, nos é apresentada a possibilidade de rever

e reformular concepções. De acordo com Maistro (2009a) nossos pontos de vista, conscientemente ou não, são influenciados por alguma ideologia.

Nesse sentido Josso (2008, p.1) diz que

é nas diferentes experiências formais e informais que nos formamos professores, pessoas singulares que buscam no encontro com a cultura e com a ciência a definição de papéis sociais pré-determinados que, no entanto, serão exercidos com os matizes de cada um. O que busquei (...) foi justificar que o trabalho sobre as individualidades podia trazer uma formação bastante significativa, capaz de atuar como elemento formativo e transformador de práticas pedagógicas que vem se apoiando na inevitabilidade de um fazer que acaba por se esvaziar de sujeito, de desejo e de emoção.

A mesma autora lembra ainda que não basta ter vivido para que se tenha uma experiência, faz-se necessário uma reflexão a respeito dessa vivência.

No mesmo sentido proposto por Josso (2007), os estudos de Gastal *et al.* (2010, p. 1253) sobre as análises de narrativas autobiográficas revelaram que:

- A produção da narrativa permite emergir aspectos da subjetividade que, à medida que dão sentido à experiência vivida, contribuem para a formação do professor.
- O ato de contar para outro proporciona a reconstrução da experiência formativa do autor e contribui para sua autocompreensão.
- Narrar em primeira pessoa dá abertura para emergência de aspectos criativos e reflexivos; com isso, o ato de narrar tem repercussões sobre a qualidade da reflexão desenvolvida.

Ao contar sua história de vida, em um momento em grupo, a pessoa tem a possibilidade de construir significados, no momento presente, a respeito do vivido e refletir sobre essa construção. Nesse processo é possível a identificação de “momentos charneira”, definidos por Josso (2010) como sendo os momentos de lembrança de uma situação vivida que deixou um registro formador e que articula fases da vida desse sujeito.

Reconhecendo ser por meio de nossas experiências que formamos nosso repertório de ações, então busquei pensar a formação de professores propondo uma metodologia que se distanciasse do modelo de transmissão de informações, o trabalho com as narrativas autobiográficas foi escolhido nessa perspectiva.

## **4.2. Dando sentido a investigação-formação – o Curso**

O curso de formação continuada de professores “Sexualidade Humana e Educação” foi realizado em parceria com o Fórum Permanente de Professores evento promovido pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Fundação Universidade de Brasília (CESPE) teve, dentre seus objetivos, a produção de narrativas orais e escritas,

as quais enfocaram as formas de trabalhar, dificuldades e visão dos professores sobre a sexualidade humana, além do reconhecimento de momentos charneira relativos a essa temática. A partir da leitura desse material transcrito e das narrativas entregues impressas, produzi as categorias de análise, levando em consideração os objetivos da pesquisa.

Encaminhei, por e-mail para as escolas públicas do Distrito Federal, o convite para participar do curso de formação em “Sexualidade Humana e Educação”. Entretanto, nenhum professor respondeu a esse convite. Não cabe aqui discutir a ausência desses colegas, pois muitos são os fatores que podem ter colaborado para o ocorrido e não compôs a proposta do curso tal investigação. Diante do exposto o primeiro encontro do curso que deveria ter acontecido dia 29 de abril de 2014, foi adiado para 13 de maio.

Realizamos sete encontros presenciais, com duração de três horas cada, às terças-feiras, no bloco de salas de aula (BSA) da Universidade de Brasília. Além disso, criei dois espaços virtuais, um na plataforma *moodle* da UnB e um fórum *on line* de discussões. O curso teve início em 13 de maio de 2014 e terminou em 10 de junho. As atividades propostas pelo curso foram gravadas em áudio e posteriormente degravadas.

Programei o curso com sete encontros, em função dos descaminhos até a reunião dos professores, perdi duas semanas em um ano atípico, marcado pela realização da copa do mundo de futebol no Brasil, o que fez com que as férias escolares tivessem início em 12 de junho. Portanto, com o objetivo de viabilizar os sete encontros, solicitei aos professores que acordássemos as datas. Concordamos em que a melhor forma de garantir a participação de todos em todos os encontros, desejo revelado pela equipe, seria duplicarmos os encontros nos dias 03 e 10 de junho. Assim, nesses dias, aconteceram dois encontros, um na sequência do outro, separados por um intervalo de uma hora.

O curso de formação contou com a participação de cinco professores, sendo biologicamente identificados como quatro mulheres e um homem. Todos nós, participantes do curso, somos licenciados em Ciências Biológicas, nossas idades variavam entre vinte e dois e trinta e oito anos.

Por gostar de leituras a respeito de mitologia, optei por substituir o nome dos participantes por nomes de deusas e deuses do amor, de diferentes mitologias. Escolhi o deus Baco para fazer referência ao único professor cursista cujo sexo biológico é o masculino. As deusas escolhidas para aquelas cujo sexo biológico é o feminino foram Afrodite, Isis, Inana e Vênus.

Essa equipe que participou do curso de formação em “Sexualidade Humana e Educação” foi assim reunida: alguns cursistas participavam de um curso sobre narrativas

autobiográficas ministrado por professoras da UnB. Um deles, entusiasmado com a proposta e o tema do curso convidou uma amiga. E Vênus foi convidada, por e-mail pela orientadora desse trabalho.

Baco, recém-graduado vivia sua primeira experiência enquanto professor, substituindo uma colega, em uma escola particular. Trabalhava há três meses com turmas de sexto a oitavo ano do ensino fundamental, enquanto aguardava a nomeação para assumir o cargo de professor efetivo da SEDF.

Inana tinha como experiência, enquanto professora, os momentos de regência realizados durante as disciplinas de estágio supervisionado em ciências e biologia, do curso de licenciatura. Aguardava a convocação para assumir o cargo de professora efetiva da SEDF.

Isis relatou uma experiência diversificada. Começou a lecionar em uma escola da família, na qual atua até o momento, com turmas dos anos finais do ensino fundamental e médio. Trabalhou como contrato temporário da SEDF em turmas regulares e de educação de jovens e adultos. Uma das características dessa escola familiar, é o fato de a maioria dos alunos frequentar a escola desde as séries iniciais do ensino fundamental. Isis acompanha o desenvolvimento dessas crianças desde o sexto ano do ensino fundamental até a terceira série do ensino médio, descrevendo inclusive uma relação de proximidade com as famílias dos alunos.

Vênus trabalha em uma escola militar há onze anos. Relatou que atuou como professora de anos finais do ensino fundamental por muitos anos, mas há pelo menos dois anos optou por trabalhar com as turmas de ensino médio.

Afrodite trabalha há quatorze anos como professora, sendo onze como concursada da SEDF. Atuou como professora de cursos de licenciatura, ensino médio e uma breve experiência com anos finais do ensino fundamental.

Segue uma a descrição dos sete encontros apresentando as atividades realizadas.

#### **4.2.1. A empatia e o desnudar-se: Descrição dos encontros**

##### **1º encontro – 13/05/2014**

Iniciei pela apresentação da proposta do curso “Sexualidade Humana e Educação” para os professores. Explicitei que se tratava de uma proposta que tinha dentre seus objetivos a produção de dados para análise nessa dissertação de mestrado. Durante essa

apresentação expliquei a importância e, solicitei o preenchimento e assinatura do termo de consentimento (Anexos A, B), para a utilização dos dados produzidos.

Em seguida aconteceu a apresentação dos participantes, a fim de conhecermos um pouco a respeito de quem éramos, nossas famílias, nosso trabalho e nossas concepções sobre religião/crença.

O primeiro contato com as narrativas autobiográficas deu-se por meio da leitura de dois relatos de histórias de vida selecionados por mim. O primeiro de Oz (2007) (Anexo C), comentando um momento vivido numa aula de Educação Sexual. O segundo, retirado dos estudos de Dall'Aba (2008) (Anexo D), relatando um momento de Educação Sexual no contexto familiar, vivido por uma de suas entrevistadas.

O relato do escritor Amós Oz (2007) foi escolhido por fazer referência a um modelo de Educação Sexual médico-higienista, castrador que colabora para a manutenção das ideias de pecado e sujo que permeiam o sexo. O escritor descreve que a aula foi ministrada por uma enfermeira que, na visão dele, Oz, deixou evidente que o sexo tinha duas consequências inevitáveis e indesejáveis: a gravidez e as DST.

Narrativas autobiográficas foram objeto de estudo de Dall'Aba (2008). Durante a leitura de seu trabalho, escolhi apresentar aos professores cursistas um relato que destacou as dificuldades de uma adolescente com a primeira menstruação e a falta de informação quanto ao que estava acontecendo e o que estava por vir.

Após as leituras, cada um de nós elaborou uma narrativa autobiográfica oral a respeito de nossas vivências com questões de sexualidade. Antes de iniciarmos nossos relatos autobiográficos, orientei os professores cursistas sobre a necessidade de praticar o exercício da escuta atenta, sem anotações ou interrupções. Além disso, um de nós seria convidado a recontar a história ouvida.

Os professores cursistas temiam dificuldades em se recordar da história contada pelo colega, para então recontar e eu os tranquilizei, avisando que, ao final da atividade, teríamos a oportunidade de conversar a respeito das eventuais dificuldades encontradas. A atividade desenvolveu-se em um ritmo tranquilo, sem percalços e os participantes não encontraram dificuldades em recontar as narrativas.

Ao final do encontro, solicitei aos professores que escrevessem suas narrativas que haviam compartilhado com o grupo e as trouxessem impressas para o próximo encontro.

Isis e eu iniciamos um diálogo a respeito do processo de escrever a narrativa compartilhada oralmente no encontro anterior, enquanto aguardávamos a chegada dos demais para iniciarmos as atividades previstas para o encontro. Quando chegaram fizemos um resumo da conversa, e solicitei que compartilhassem suas impressões.

Iniciei a atividade programada para o encontro, a leitura cruzada das narrativas autobiográficas escritas. Distribui as narrativas, impressas, aleatoriamente, com cuidado para que nenhum de nós ficasse com sua própria narrativa. Enquanto as entregava, orientei os professores que realizassem uma leitura para si, da narrativa recebida. Solicitei que tentassem realizar uma imersão naquela história, assumindo para si aquele momento narrado.

Dedicamos alguns minutos a essa leitura. Aos poucos, os professores manifestaram o desejo de iniciar a leitura das narrativas para o grupo, o que fizemos quando todos se consideraram imersos naquela história que tinham em suas mãos.

Optamos por fazer comentários em torno de cada relato autobiográfico assim que fosse encerrada sua leitura. Foi um momento dedicado a buscar compreender como foi para o autor, escutar sua história lida por outro e, como foi para o leitor ser porta-voz dessa história.

Questões pedagógicas permearam as reflexões em torno dos momentos vividos por nós e aproveitando esses momentos para apresentar e comentar o referencial teórico que eu havia selecionado enquanto planejava o curso, com o cuidado de lembrar que tratava-se de um ponto de partida na busca por compreender as questões que foram emergindo.

Nesse encontro, senti que a equipe precisava de um “quebra-gelo”. Ainda falávamos sobre sexualidade como se ela estivesse distante de nós, algo que acontece nos livros, a respeito do qual por algum motivo, não muito evidente os professores, precisariam conversar com seus alunos. Já havíamos trocado histórias de vida, experiências enquanto estudante, mas nada disso foi suficiente para estreitar os laços e liberar a palavra entre os participantes. Encerrei esse encontro decidida a propor algo diferente e que movimentasse a sexualidade guardada dentro de cada um dos participantes do curso.

### **3º encontro – 27/05/2014**

Busquei em meu referencial teórico e em minha própria experiência enquanto professora e nos projetos sobre sexualidade que desenvolvi, algo que pudesse funcionar

como o “quebra-gelo”. Encontrei Vitiello (1995) e Figueiró (2006a) que descreveram a importância de atividades que incentivassem os professores cursistas a falar livremente a respeito da sexualidade.

Foi subsidiada por esses autores, que iniciei o terceiro encontro com um momento de sensibilização pela palavra. Solicitei aos participantes que buscassem em suas memórias e escrevessem, em um papel gráfico, fixado na parede, termos científicos associados a sexualidade humana. O primeiro momento foi de estranhamento, então decidi que o primeiro termo seria escrito por mim. Após aparecerem as primeiras palavras, fiz uma nova solicitação: agora deveríamos revirar nossa memória e listar termos populares, apelidos, palavras utilizadas como sinônimos, na cultura popular, para aquelas listadas e utilizadas pela ciência. Um momento de muita inquietação revelou-se, e novamente os encorajei e rapidamente tínhamos muitos apelidos listados no papel.

Logo após, realizamos um debate sobre como os participantes se relacionariam com os termos listados, o que entendiam por Educação Sexual científica e o papel do professor diante das manifestações de sexualidade dos estudantes.

Recomendei aos professores, ao interromper a discussão (já que ela parecia não se esgotar por si), a leitura do texto: “Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola”, de Mary Neide Damico Figueiró (2006a), com o objetivo de oferecer um suporte teórico para as questões suscitadas durante o debate. Nesse texto a autora apresentou aspectos importantes, os quais devem ser observados quando o professor se dispõe a discutir tal temática com seus estudantes.

Nesse encontro Baco relatou a aula que ministrou com o tema vírus para alunos do sétimo ano do ensino fundamental. O relato do professor cursista ampliou as discussões em torno do papel do professor e suscitou discussões que revelaram problemas em definir a linguagem a ser utilizada em sala de aula para tratar a sexualidade e o julgamento feito pelo professor das perguntas enunciadas por seus alunos.

O tema gênero permeou as discussões ao final dos dois primeiros encontros. Como ele apareceu sempre no fim dos encontros, não havia tempo suficiente para continuarmos uma conversa em torno dessa temática. Avisei aos professores que teríamos um momento para abordar essa questão. Ao final, solicitei aos participantes que preparassem para o próximo encontro uma narrativa autobiográfica sobre gênero, para leitura cruzada.

#### **4° e 5° encontro – 03/06/2014**

O quarto e o quinto encontro aconteceram um na sequência do outro, nos períodos vespertino e noturno, com intervalo de uma hora entre eles. Ambos trataram da questão de gênero.

Iniciei as reflexões sobre sexualidade propondo uma atividade lúdica, intitulada “Tribo indígena”, adaptada do material “Adolescer: compreender, atuar, acolher” (BRASIL, 2001). Essa atividade foi escolhida com objetivo de que cada professor cursista pudesse olhar para dentro de si, buscando encontrar a beleza do tema.

Orientei os professores para que eles exercitassem a imaginação e se sentissem moradores de uma tribo indígena fictícia, na qual as pessoas só recebiam um nome quando tivessem condições de se autodenominarem. Essa denominação deveria corresponder a uma característica pessoal marcante. Para o curso, adaptei a atividade, indicando que todos os nomes, fossem eles próprios, de objetos, dos alimentos, dos animais ou de qualquer outro ser vivo que convivesse com a tribo, teriam algo associado a sexualidade.

Os professores ficaram livres por alguns instantes para comentar, liberar a agitação provocada pela tarefa proposta. Transcorridos alguns minutos, compartilhamos os nomes escolhidos, seguidos de sua explicação. Por que aquele nome? Quais foram os sentimentos e as memórias mobilizados pela atividade? Seríamos capazes de justificar as dificuldades encontradas?

Mais uma vez, precisei encerrar as discussões provocadas pela atividade que não esgotaram o debate em torno das questões suscitadas. Propus, então, que iniciássemos a atividade central programada para o encontro. Apenas um de nós levou a narrativa autobiográfica sobre gênero impressa. Os demais relataram esquecimento e que realizaram a atividade na véspera do encontro, não tendo podido imprimir a narrativa.

Trocamos computadores. A proposta foi de uma nova imersão, buscando vivenciar a narrativa do colega. Uma vez encerrado esse processo, passamos à leitura da narrativa autobiográfica recebida, para o grupo. A seguir, conversamos sobre gênero.

Após o intervalo com lanche combinado anteriormente, aconteceu a discussão a respeito de dois vídeos sobre gênero disponibilizados no fórum *on line* de discussões. Um abordou a homossexualidade e o outro a questão dos transgêneros. Foram eles, respectivamente, “Documentário: leve-me para sair” e “*The Whittington Family: Ryland's Story*”. Esses vídeos foram escolhidos por abordar a temática apresentada ao final dos três primeiros encontros, as questões de gênero. Foram sugeridos por Baco e como ambos abordavam os temas que seriam discutidos e por se tratar de uma pesquisa na qual esperava-se a participação dos professores, a sugestão foi aceita.

Recomendei aos professores a leitura de alguns textos que serviriam de subsídio teórico para as discussões em torno das questões de gênero, que continuariam no próximo encontro. Os textos selecionados foram “*Sexual differentiation of the human brain: Relation to gender identity, sexual orientation and neuropsychiatric disorders*” (BAO e SWAAB, 2011), “*The genetics of sex differences in brain and behavior*” (NGUM *et al.*, 2011) e “Teorias Sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude” (SOUSA FILHO, 2013).

Os dois primeiros textos foram escolhidos por abordarem a homossexualidade a partir do ponto de vista médico e biológico. Por se tratar de um curso cujo público alvo foram professores de Ciências Naturais e Biologia, considerei importante apresentar discussões recentes da Biologia e da Medicina no que diz respeito ao tema.

Apresentar a homossexualidade apenas abordando o ponto de vista médico-biológico seria insistir na abordagem médico-higienista da sexualidade. Assim, optei por discutir em maior profundidade, no encontro seguinte, o terceiro texto, que faz uma abordagem histórico-cultural revelando o desenvolver das discussões sobre a questão da homossexualidade.

Ao final desse 5º encontro, preparando os próximos, solicitei que os professores trouxessem para o sétimo encontro duas narrativas autobiográficas. Uma a respeito de um momento de Educação Sexual na escola e outra relatando um momento charneira da vivência da sexualidade na vida pessoal.

#### **6º e 7º encontros – 10/06/2014**

O sexto e o sétimo encontro aconteceram um na sequência do outro, nos períodos vespertino e noturno, com um intervalo de uma hora entre eles.

As discussões do sexto encontro versaram sobre questões de gênero e seus paradigmas biológicos e culturais, tendo como referência a leitura prévia dos textos disponibilizados no encontro anterior.

No sétimo encontro foi realizada a leitura das narrativas autobiográficas solicitadas. As discussões versaram sobre a Educação Sexual no ambiente formal de aprendizagem e nos acontecidos em nossas vidas pessoais.

Nos momentos finais do encontro solicitei que cada professor cursista realizasse uma avaliação oral do curso.

Ao final, fizemos uma confraternização para encerramento.

### 4.3. Cartografias da investigação-formação: as categorias

A análise das narrativas autobiográficas escritas e dos textos, obtidos a partir da gravação do material produzido durante o curso de formação, exigiu duas etapas básicas, aparentemente antagônicas, mas complementares e dependentes uma da outra. A primeira, a análise em si, pode ser caracterizada como um processo de desconstrução. Os dados são recortados, fragmentados, mas precisam manter sua pertinência, o que obriga o pesquisador a manter o foco nos objetivos da pesquisa. A segunda etapa representa um processo de síntese, uma reconstrução (MORAES e GALIAZZI, 2013).

Considero importante destacar que essas etapas são cíclicas, trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual os dados produziram sentidos e significados a partir de minha perspectiva teórica e subjetividade. Portanto os dados não falam por si só, foram minhas interpretações e inferências, considerando sempre o contexto no qual foram produzidos, que resultaram em significados. O construir e os constantes desconstruir e reconstruir representaram movimentos importantes desse processo.

Moraes e Galiazzi (2013) chamaram o processo de fragmentação dos dados de unitarização, descrevendo-o como uma tentativa de elaborar significados. Trata-se de uma análise pessoal do pesquisador, na qual suas marcas teóricas e subjetivas deixam uma impressão que caracteriza a autoria. Esses autores destacam que no processo de análise um exercício importante é estar atento aos sentidos que os autores dos textos, no caso dessa pesquisa, textos gravados e das narrativas autobiográficas, pretenderam dar aos seus escritos, o pesquisador não deve ficar restrito a aplicação de suas teorias. Ao ouvir o outro, novos desafios e possibilidades de interpretação dos fenômenos investigados podem ser revelados.

A categorização representa o movimento de síntese. O pesquisador cria categorias, não apenas descreve algo. Ele comunica-se com o fenômeno investigado enquanto aprende.

As categorias de análise *a priori* foram criadas para responder aos objetivos propostos. Partindo delas, realizei o processo de leitura das narrativas escritas e do material gravado, acompanhado da escuta do áudio e à medida que as falas dos professores cursistas produziam significados, tendo como referência meu arcabouço teórico-metodológico, as mesmas eram agrupadas nessas categorias. Com o desenrolar do processo de análise desenvolvia-se, criei novas categorias e substituí os nomes

daquelas criadas *a priori*, buscando adequá-las aos temas abordados e discutidos. As categorias criadas *a priori* foram:

- Momentos charneira e a Educação Sexual.
- O trabalho com educação sexual enquanto professor.
- A visão que os cursistas possuem a respeito da sexualidade humana.
- Dificuldades para trabalhar a educação sexual em sala de aula.

O material foi lido e marcado no editor de texto do computador - eram 640 páginas de transcrições. Portanto considerei inadequada a impressão desse material. Defini cores de fonte diferentes para as categorias *a priori* e mais duas cores para relatos que considerei que poderiam ser utilizados em algum momento na dissertação apesar de não corresponder a nenhuma categoria.

As falas sobre gênero ocuparam dois encontros do curso de formação e, em função de sua complexidade, optei por abordar apenas aquelas que discuti na categoria “Dificuldades para trabalhar a Educação Sexual em sala de aula”, guardando as demais para análises futuras.

Quando li as páginas iniciais do material degravado deparei-me com informações que deram origem a uma nova categoria e que me revelou que um de meus objetivos específicos, “analisar a influência do vivido enquanto estudante da educação básica na formação do professor”, não havia sido relacionado no projeto, e o acrescentei no momento em que realizava a análise dos dados. Denominei essa categoria de “Experiência com Educação Sexual enquanto estudante” e nela agreguei as informações a respeito de sexualidade humana que os professores relataram ter recebido enquanto estudantes dos ensinos fundamental, médio e superior.

Busquei na leitura do material degravado relatos que pudessem compor uma categoria que denominei “O trabalho com educação sexual enquanto professor”. Destaquei falas a respeito do trabalho realizado pelos professores cursistas em torno da Educação Sexual, bem como os pressupostos que pautariam trabalhos futuros dos professores com essa temática.

“A visão que os cursistas possuem a respeito da sexualidade humana” foi a categoria criada para agregar as concepções apresentadas pelos cursistas a respeito do tema da sexualidade humana.

Com o intuito de agrupar falas que revelassem as principais dificuldades apontadas pelos cursistas para trabalhar tal temática criei a categoria “Dificuldades para trabalhar a educação sexual em sala de aula”.

“Momentos charneira e a educação sexual” foi a categoria criada *a priori* para agregar os relatos que descreveriam esses momentos, bem como informações relativas as impressões sobre a metodologia utilizada. Com o desenvolver do processo de análise considerei pertinente criar a categoria “A contribuição do processo narrativo”, porque percebi a importância de discutir separadamente as percepções sobre o processo de narrar, escutar e recontar e os momentos charneira.

A análise qualitativa de dados não se encerra por si mesma, uma vez que minha subjetividade, na condição de pesquisadora, ali está contida. Tendo como referência as ideias de Josso (2010, 2008) espera-se que durante o processo de análise aconteça uma reflexão em torno dessa subjetividade e que um movimento de transformação tenha início. Portanto, entendo que a análise qualitativa dos dados produzidos durante o curso de formação é dinâmica e que a cada leitura dos mesmos, modificações podem acontecer. Essa metamorfose é desejável, pois o trabalho com formação justifica-se pela perspectiva da ação, reflexão, transformação.

Como citei anteriormente fui modificando o nome das categorias no decorrer do processo de análise. Alguns nomes emergiram nos momentos finais, quando optei por encerrar as análises dessa dissertação. Essas modificações foram acontecendo porque eu desejei encontrar nomes que sugerissem algum entendimento do que o leitor encontraria descrito naquela categoria. Ao apagar das luzes as categorias estavam assim configuradas:

- A educação sexual e seus (des)caminhos durante a educação formal – Agreguei nessa categoria os relatos dos professores cursistas que revelaram as experiências vividas na escola e na universidade, enquanto estudantes.
- Eu, professor e educador sexual – Discuti nessa categoria as falas que apareceram no transcorrer do curso, as quais sugeriram que todos nós professores de Ciências Naturais e Biologia abordamos a educação sexual, em nossas aulas, vinculada a algum conteúdo programático das disciplinas em questão.
- A visão dos professores cursistas a respeito da sexualidade humana – nessa categoria discuti os entendimentos em torno da sexualidade e a estreita relação estabelecida entre essa e o sexo.

- Dificuldades para trabalhar a Educação Sexual em sala de aula – essa categoria descreveu as dificuldades reveladas pelos professores no transcorrer da formação. Identifiquei sete dificuldades. Comecei discutindo as dificuldades em torno da preocupação dos professores quanto a reação dos pais. Em seguida apresentei aquelas relativas a como o estudante interpretará os temas que perpassam a sexualidade, apresentados pelo professor. Turmas desconhecidas pelo professor, a interpretação da intenção da pergunta enunciada pelo aluno, a linguagem e os valores configuraram-se em outras dificuldades. Optei por discutir as dificuldades em torno das questões de gênero por último, sem aprofundar tais discussões, uma vez que o tema por si só poderia ocupar todos os espaços da dissertação o que não foi minha proposta. Esses dados serão analisados em outro momento.
- Educação Sexual e momentos charneira – Josso (2010) descreveu a importância formadora dos momentos charneira e nessa categoria reuni e analisei os momentos assim identificados pelos cursistas ou por mim.
- Educação Sexual, narrativas autobiográficas e o processo de formação – essa categoria reuniu os relatos e análises que desvelaram as contribuições do processo narrativo para a formação docente.

#### **4.4. Mais um momento com nossas memórias - A Entrevista**

A entrevista é caracterizada por Bogdan e Biklen (1994) como um recurso utilizado na obtenção de dados, com duas possibilidades de uso: uma como principal estratégia para construção de dados e a outra como uma etapa do processo, associando-a a outras técnicas. Nessa dissertação, a entrevista foi um recurso para complementar os dados construídos durante o curso de formação de professores “Sexualidade Humana e Educação”.

O grupo de professores que participou do curso de formação estabeleceu entre si e comigo, pesquisadora, uma relação de confiança, amizade e intimidade que resultou na manutenção do contato entre nós por meio de redes sociais e celular. Transcorridos alguns meses do encerramento do curso, senti necessidade de ter pelo menos um contato formal com esses colegas, para verificar se havia ocorrido algum movimento de mudança na relação desses cursistas com a Educação Sexual, motivada pelo curso de formação.

As entrevistas apresentam um nível variável de estruturação. Em um extremo podemos ter uma entrevista, apesar de aberta, orientada por perguntas rígidas, que dificultam o posicionamento pessoal do sujeito. No extremo oposto, consideramos uma entrevista muito aberta, na qual o sujeito define o conteúdo da entrevista, cabendo ao entrevistador explorar os temas abordados pelo entrevistado. Com a utilização da entrevista semiestruturada o pesquisador conseguiria obter dados comparáveis entre os sujeitos entrevistados, ao mesmo tempo que permitiria o seu posicionamento pessoal. Portanto foram os objetivos de minha investigação que definiram a última como a melhor estratégia para a entrevista (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Procurei os professores cursistas e solicitei uma entrevista semiestruturada (Apêndice B). Busquei informações referentes às lembranças dos momentos vividos no curso, percepções a respeito do trabalho com narrativas autobiográficas, intenções para trabalhos futuros em Educação Sexual e se ocorreu algum fato na escola relacionado a esse tema. Os dados obtidos durante as entrevistas foram apresentados na categoria “A contribuição do processo narrativo”.

## **Capítulo 5 – Caminhando, tecendo e analisando histórias de vida: Resultados e discussão**

Este capítulo foi organizado para descrever e analisar os dados obtidos no curso de formação continuada “Sexualidade Humana e Educação”. Iniciei analisando a Educação Sexual que nós professores participantes do curso recebemos enquanto estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior, no subcapítulo “A Educação Sexual e seus (des)caminhos durante a educação formal”. Continuei minhas análises no subcapítulo “Eu, professor e educador sexual” no qual apresento algumas abordagens utilizadas pelos professores durante suas aulas e o que esperavam em trabalhos futuros com o tema. As percepções manifestadas pelos professores sobre a sexualidade foram discutidas no subcapítulo “A visão dos professores cursistas a respeito da sexualidade humana”. As “Dificuldades para trabalhar a Educação Sexual em sala de aula” nomeou o subcapítulo no qual foram analisadas. Os momentos charneira assim identificados pelos professores ou por mim tiveram sua análise descrita no subcapítulo “Educação Sexual e momentos charneira”. “Educação Sexual, narrativas autobiográficas e o processo de formação” este subcapítulo discuti a importância atribuída pelos professores ao trabalho utilizando as narrativas autobiográficas como metodologia de investigação-formação (JOSSO, 2010). Os momentos vivenciados no curso de formação produziram momentos com uma densidade de informações que solicitou uma análise em um subcapítulo a parte, apresentei essas discussões em “Dois momentos densos: Sexualidade, desordem, escola”.

### **5.1. A Educação Sexual e seus (des)caminhos durante a educação formal**

Josso (2008) escreveu que seu trabalho com narrativas revelou que professores, ao exercerem o magistério, reproduzem em sua prática modelos pedagógicos vivenciados na infância. Destaca ainda, que os modelos obtidos em ambientes familiares e sociais também exercem influência nessa atuação. Nesse sentido a autora relata: “Fossem o professor, a mãe ou a irmã, aquelas pessoas que ensinaram a ler, a escrever, a pintar, ensinaram também como ensinar.” (JOSSO, 2008, p. 6).

Durante o primeiro encontro, os professores elaboraram breves relatos informando a existência ou não de aulas sobre Educação Sexual enquanto estudantes de ensino fundamental, médio e superior, motivados pela leitura de um texto do escritor Amos Oz (2007). Nesse texto Oz descreve uma aula sobre Educação Sexual que teve quando

criança, descrita como “um show de horrores”, quando uma enfermeira entrou em sala para descrever as DST em seus estágios mais graves e os riscos da gravidez.

Os relatos produzidos revelaram que Isis, Afrodite e Vênus não haviam tido aulas exclusivamente destinadas às discussões a respeito do tema enquanto estudantes, a educação sexual aprecia dialogando com as aulas a respeito de DST. Baco comentou que em determinado momento a disciplina de Educação Física abordou o tema e Inana relatou que as aulas a respeito de sexualidade humana tinham horário e frequência determinados na escola em que estudou.

Relatos descrevendo uma Educação Sexual pautada em princípios biológicos higienistas foram uma constante durante os sete encontros do curso, indo ao encontro do que traz Furlani (2011, p.15). A autora descreveu a concepção biológico-higienista como sendo “aquela considerada por muitos/as a prevalente (e até mesmo a única) nas ações educacionais (...)” Baco, por exemplo, relatou que a escola em que estudava decidiu que as aulas teóricas sobre o tema seriam oferecidas na matéria de Educação Física. O relatado por ele revelou que, mesmo quando deixou o espaço das aulas Ciências, sua escola (ou seu professor) optou por uma abordagem biológico-higienista da sexualidade humana: *“aí, resolveram dar sexualidade, não sexualidade, mas reprodução na parte de Educação Física”* (Baco). De acordo com Furlani (2011) essa abordagem trataria a sexualidade e o corpo a partir da descrição dos órgãos, sistemas, das possibilidades de adoecimento e ainda associando sexo a reprodução e doença. Baco descreveu uma aula em o professor deteve-se em descrever os órgãos sexuais associados a reprodução e os problemas que uma gravidez poderia ocasionar se acontecesse com aqueles jovens, naquele momento.

Ele prosseguiu descrevendo sua experiência com a Educação Sexual na disciplina de educação física: *“foi um show de horrores (...), que é um monte de doenças (...)”*. Vênus, por sua vez, relatou uma experiência muito distinta:

*“os professores de Biologia, de Ciências que tive (...) sempre falaram assim, mas não no sentido de traumatizar: o que pode acontecer; essa doença, vai causar isso, vai causar aquilo”*.

Apesar de afirmar que não havia percebido a aula sobre sexualidade humana que tratava das DST, como um “show de horrores”, Vênus revelou que a abordagem de seu professor também poderia ser caracterizada como biológico-higienista, com ênfase nas doenças relacionadas ao sexo.

As falas dos professores revelaram-me aspectos da subjetividade dos participantes e evidenciaram diferenças, pois o que incomodou alguns não foi problema para outros.

Baco interpretou como um “show de horrores” uma aula na qual a abordagem da sexualidade humana aconteceu tendo como referência as DST. Vênus viu uma aula do mesmo tipo a partir de outra perspectiva, entendendo que o objetivo do professor teria sido apenas o de informar. Para discutir as diferentes percepções dos professores recorri a Josso (2008), quando essa autora discute a importância da escuta. Ouvir o que os estudantes esperam conhecer ou discutir pode ser uma estratégia importante para orientar o trabalho em Educação Sexual. Baco esperava, como comentou durante o curso, uma aula em que a sexualidade fosse abordada em suas múltiplas dimensões, não apenas valendo-se do terror diante da possibilidade de adquirir uma DST ou de uma gravidez indesejada.

Isis e Afrodite não se recordavam de aulas sobre sexualidade humana; tampouco foram capazes de lembrar de aulas com temas como reprodução humana e DST. Assim descreveu Isis essa falta:

*“Na escola, não me recordo de trabalho com relação à sexualidade. Provavelmente deve ser pelo mesmo motivo que você colocou, Vênus, que não é a sexualidade necessariamente trabalhada, porém os aspectos formais da reprodução.”*

Isis parece estar sugerindo que, se aconteceram, suas aulas sobre sexualidade devem ter se concentrado em aspectos relacionados à reprodução. Sua impressão pessoal, portanto, vai no sentido do que afirma Figueiró (2006a), quando enfatiza que a sexualidade humana abordada apenas a partir do ponto de vista biológico não atende aos anseios dos estudantes.

Afrodite relatou que obteve informações sobre sexualidade em revistas destinadas ao público adolescente:

*“Na minha época, uma delas se chamava Querida, tinha uma outra também que eu não lembro o nome, e o que eu sabia a respeito de menstruação, de namoro, de ficar, de sexo, disso, daquilo, era por meio dessas revistas, porque na escola também não existia”. (Afrodite)*

O relato de Afrodite fez com que Vênus e Isis lembrassem que também tiveram acessos a essas revistas, nas quais buscavam informações sobre a sexualidade. Vênus recordou-se do nome de uma outra revista, a *Capricho*.

Ribeiro e Silva (2009) realizaram um estudo quanto ao potencial pedagógico da revista *Capricho*. Essa publicação é destinada ao público adolescente, que de acordo com o estudo, a utiliza como fonte de informação. A revista apresenta diversos conteúdos, dentre eles aqueles relacionados a sexualidade. As autoras assinalaram que a publicação trata as questões da sexualidade humana a partir de suas múltiplas dimensões e

propuseram que ela poderia ser utilizada como uma ferramenta de introdução ao tema sexualidade humana no ambiente formal de aprendizagem, assim como poderia representar uma possibilidade de abordar o assunto a partir de uma perspectiva diferente da biológico-higienista.

O relato de Afrodite está em concordância com Ribeiro e Silva (2009) quando afirmaram que os artefatos culturais<sup>5</sup> representam uma importante fonte de informação para os adolescentes, quando o tema estudado é a sexualidade. No entanto o relatado pelas professoras sugeriu que a escola não explorava o potencial pedagógico desse material. Pois as falas de Isis e Afrodite destacaram que buscavam tais revistas porque que não tinham nenhum tipo de informação na escola.

Contrapondo a experiência da maioria dos professores cursistas, Inana nos apresentou uma escola de ensino fundamental na qual a Educação Sexual acontecia no decorrer do ano letivo, com aulas quinzenais. Apesar de não saber em que área era graduada, Inana recorda-se de a professora responsável por essas aulas não era a professora de ciências. Relatou que não havia projeto destinado a Educação Sexual, que era implementada em resposta às necessidades emergentes: *“lembro que a escola tinha problemas relacionadas à sexualidade, tipo, de namorinhos nos corredores, pessoas que engravidavam”* (Inana)

As aulas de Educação Sexual foram assim descritas por Inana:

*“lembro que a turma era dividida em duas, porque como era uma aula de orientação sexual, esperava-se que a professora desse mais atenção. Aí, tinham uns momentos em que iam só meninas, momentos em que iam só meninos, momentos que misturavam menino com menina.”*

A existência de um horário sistemático para discutir as questões de sexualidade é apontada como uma necessidade por pesquisadores da área de Educação Sexual (FURLANI, 2011; FIGUEIRÓ, 2006 e NUNES. 1996). As turmas da escola de Inana eram divididas por gênero em determinados momentos, prática criticada por Silva e Megid-Neto (2006). Os pesquisadores alertam que separar as turmas levando em consideração o gênero pode contribuir para a manutenção da discriminação sexista. A respeito dessa forma de divisão Furlani (2009, p.46) acrescenta:

Não deve existir qualquer segregação de gênero nos conhecimentos apresentados a meninos e meninas, portanto, a prática pedagógica deve

---

<sup>5</sup> Utilizo a expressão tendo como referência o apresentado por Ribeiro e Silva (2009, p.2): “Entendem-se como artefatos culturais produções e práticas culturais que produzem e divulgam significados. Peças publicitárias, músicas, comunidades da internet, vídeos, charges, revistas, jornais, programas televisivos e radiofônicos, são exemplos destes artefatos, que por sua vez, constituem pedagogias culturais.” (Ribeiro e Silva, 2009, p.2).

acontecer sempre em co-educação – é através da socialização do conhecimento que a Escola pode ser, inquestionavelmente, democrática. A convivência mútua e o compartilhamento de experiências subjetivas e materiais é um modo de meninos e meninas, rapazes e garotas, homens e mulheres superarem as desigualdades de gênero, respeitarem-se mutuamente colocando em xeque os pressupostos que legitimam o sexismo, o machismo e a misoginia. Considerar que certos assuntos e/ou informações dizem respeito apenas a meninos (ou a meninas) é contribuir para um modelo de educação parcial e fragmentado que tende a legitimar as desigualdades nas relações de gênero.

Inana, dando continuidade a descrição das aulas destinadas a Educação Sexual, destacou que tais momentos tratavam de outros assuntos, além dos aspectos biológicos-higienistas:

*Inana: “Eu lembro que, uma aula só, ela mostrou essa diferença do corpo da menina e do menino no mapa que a gente estava acostumada a ver do corpo humano. Todas as outras aulas eram baseadas em debates. Então, ela trazia um tema, mas todo mundo participava. Por exemplo, o negócio da camisinha que o Baco relatou da banana, eu lembro muito bem dessa aula que ela levou a banana, mas ela fazia todo mundo colocar a camisinha na banana. Outra coisa, tipo assim, eu nunca tinha visto ninguém me relatar, de ter tido contato com lubrificante. Eu lembro que ela levou lubrificante, mas quando ela foi falar sobre, ela já não deixou a gente usar a banana, ela mandou a gente usar o braço. Tipo assim, obrigou, não, claro que quem não se sentia à vontade não fez, mas ela falava, agora vocês vão passar assim e vão botar a camisinha assim, não sei o quê. Lembro que uma das minhas amigas teve alergia, ficou com alergia, e ela já começou a aproveitar para explicar outro tema. Então, era muito interessante. Lembro da época em que as meninas começaram a menstruar e contava relato de fazer exames ginecológicos. Aí ela falava sobre isso, falava de DST. (...)*

*Afrodite: Você lembra de mais algum assunto que vocês discutiram?*

*Inana: Lembro que a gente discutiu o Papanicolau, porque tinha uma amiga que falava que doía muito e naquela época era todo mundo virgem, quer dizer, teoricamente era todo mundo virgem. Lembro que ela falou que ficou abismada porque doía muito, então, **o tema perda de virgindade, Papanicolau foi um tema que discutimos bastante, um dos mais polêmicos, que eu lembro.** Lembro que a gente discutiu, pelo fato de ela ser gostosona, atração visual, não sei se o tema era atração visual, mas era uma coisa que se discutia bastante. Que mais que lembro que a gente discutia muito? Não sei. A gente falava de tanta coisa.*

Tal diversidade de assuntos é vista como importante pelos pesquisadores como Figueiró (2006) e Furlani (2011). O relato de Inana revelou que questões de saúde também foram tratadas em suas aulas. Como afirmam Figueiró (2006), Nunes (1996) e Louro (2003), conhecer a anatomia e fisiologia do corpo e as questões de saúde é importante para a vivência da sexualidade, uma vez que a mesma manifesta-se em um

corpo físico. Apesar de criticarem a ênfase exclusiva em tais aspectos, esses autores lembram que as questões biológico-higienistas compõem uma das dimensões da sexualidade humana, devendo ser abordadas de maneira a permitir a reflexão em torno dos assuntos abordados.

*Inana* ainda contou que a estratégia didática adotada por sua professora era baseada, sobretudo, em debates. Nesse caso, a divisão da turma pode ter contribuído para a participação de todos os alunos, ainda que tivesse sido desejável que o critério para a divisão fosse outro que não o gênero. Maistro (2009b) apontou o espaço para debate como uma oportunidade de reflexão para os estudantes, caracterizando-o como uma estratégia importante para o trabalho com a Educação Sexual. Outro aspecto que a professora cursista trouxe foi a habilidade da professora em abordar a sexualidade a partir da vivência dos estudantes, habilidade essa que favorece o diálogo, apontado por Maistro (2009b) como uma das características desejáveis do trabalho com Educação.

A professora de Inana apresentou o corpo humano por meio de mapas desenhados, estáticos, com o objetivo de diferenciar os sexos biológicos). Entretanto outros trechos do relato da professora sugerem que o corpo foi abordado em diferentes perspectivas. Segundo Inana, ela e seus colegas puderam experimentar a textura dos lubrificantes e da camisinha envolvendo a pele, tocando o seu próprio corpo, não se limitando ao corpo estático desenhado no papel ou à simples demonstração realizada pela professora.

Inana narrou que discutiram a “atração visual”, explicando que esse tema foi abordado porque a professora de Educação Sexual era “*gostosona*” e sua presença provocava olhares e comentários inquietantes na turma, então a professora percebeu tal inquietação e propôs discutir o assunto. Aqui o corpo discutido estava “inteiro”, possuía movimento, vida, era um corpo que sentia e despertava sensações e sentimentos. Esse corpo vivo entrou em sala de aula e serviu como mote para propor uma Educação Sexual que ultrapassou a visão biológico-higienista.

Baco trouxe outra situação vivenciada na escola, que lhe provocou grande incômodo. A partir do relato dessa situação, assinalou que a sala de aula pode ser considerada um protótipo de sociedade, se analisamos as relações estabelecidas nesse ambiente. Baco relatou que duas colegas de sala, durante a quinta série, hoje sexto ano do Ensino Fundamental, reconheciam-se lésbicas e dois de seus colegas, João<sup>6</sup> e Tiago<sup>6</sup>,

---

<sup>6</sup> Nomes fictícios.

sentiam-se no direito de afrontá-las utilizando para isso a masturbação. O professor descreveu assim o momento vivenciado:

*“Eu falei que acho que é um protótipo de sociedade porque as relações que eu via e vivenciei não só naquela sala, como em todas as outras, são reproduzidas mundo afora. Assim, eu vejo isso acontecendo diariamente. O que falo da minha quinta série é que **elas sofriram uma violência, não só verbal, mas violência simbólica absurda, ao fato de pessoas, não pessoas, o João, nunca vou esquecer o nome desse menino (...). Era João e Tiago<sup>6</sup>, esses dois. Nunca vou esquecer esses dois. Nunca, nunca vou esquecer. Aí eles se masturbavam (...), colocavam um casaco por cima e ficavam assim (enquanto expressa o movimento feito pelas mãos durante a masturbação masculina). Aí chamavam a professora de inglês, Karina<sup>6</sup>, (...) para tirar uma dúvida e ela ficou na mesa e o menino assim. Depois, sei que ela encaminhou na hora, tirou a dúvida dele, voltou e encaminhou. Só que eles se masturbavam ao ponto de ter orgasmo, de gozar, e esfregavam o esperma na cadeira das meninas (...). Falei que é um protótipo de sociedade porque existe um estupro coletivo, não é? Tudo bem que com elas foi simbólico, mas naquela época eu fiquei chocado.***

Baco descreveu este momento como uma violência simbólica direcionada às colegas lésbicas. O uso da expressão “violência” levou-me a inferir que não apenas as meninas lésbicas foram vítimas de tal violência, mas também, pelo menos, a professora Karina e Baco. A emoção contida na fala de Baco revelou o quanto ele se sentiu agredido, repetindo insistentemente que não esqueceria aquele momento.

Quando Baco disse que a professora “encaminhou”, foi uma referência ao processo de avisar à direção da escola o ocorrido. Esse encaminhamento evidenciou que a professora percebeu o comportamento dos estudantes, de se masturbar e solicitar sua aproximação. Para Baco, a atitude da escola, mediante o encaminhamento feito pela professora, sugere que não se levou em conta um arcabouço teórico-metodológico para trabalhar com a questão. O desfecho proposto pela escola foi um convite aos pais para participarem de uma reunião:

*Minha mãe falou que era só para as mães falarem para os filhos não se masturbarem na escola, [...] E a minha revolta com essas questões começou desde então, porque era uma coisa diária. Não é o fato de você desenhar um pinto e outro sentar e ficar todo mundo rindo, era os meninos se masturbarem a ponto de gozar e esfregar na cadeira das meninas. (Baco)*

Figueiró (2006b) ressalta que fugir do tema, no ambiente formal de aprendizagem, mesmo quando ele é evidente, tal como aconteceu no episódio descrito, é uma atitude comum nas escolas brasileiras. A decisão da escola pode ter sugerido a pais e alunos que a sexualidade é um assunto que não teria espaço no ambiente escolar e que é dever dos

pais orientar seus filhos para que “respeitem” esse espaço. A ideia de respeito, nesse caso, parece ser o que Figueiró (2006b), Furlani (2009) e Maistro (2009) referem como omissão da escola, o que contribui para a ideia de que o sexo é algo vergonhoso, sendo desrespeitoso falar sobre ele. Essas autoras atribuem tal comportamento à falta de formação, tanto inicial quando continuada dos professores especificamente para tratar do tema sexualidade humana.

## **5.2. Eu, professor e educador sexual**

Nessa categoria destaquei falas que versaram sobre o trabalho realizado pelos professores cursistas em torno do tema da Educação Sexual, bem como os pressupostos que pautariam trabalhos futuros abordando a sexualidade humana.

Furlani (2009) apontou algumas reações dos professores a perguntas inesperadas sobre sexualidade humana, dentre as quais destacou a fuga ao tema. Vênus e Isis, com experiência em sala de aula e Inana, recém graduada, revelaram predisposição à “fugir do tema sexualidade”.

Questionei sobre o que faziam diante de perguntas ou manifestações inesperadas por parte dos estudantes abordando as questões de sexualidade. Isis afirmou: “*eu deixo para a orientação da escola fazer*” e Vênus prosseguiu: “*o que eu faria? Sessão psicopedagógica.*” Em outras palavras, as professoras propuseram que o diálogo a respeito da sexualidade deveria ser realizado por outro profissional. As escolas de Vênus e Isis contavam com um orientador educacional.

Figueiró (2006b) justifica essa “fuga” dos professores, dentre outros motivos, pelo fato de que a maioria dos cursos de licenciatura não oferece formação a respeito dessa temática. Os professores, com exceção de Afrodite, relataram que a matriz curricular de seus cursos de licenciatura em Ciências Biológicas não contemplou o tema Educação Sexual ou sexualidade humana e que eles tampouco puderam contar com disciplinas optativas a respeito do assunto.

O relato de Baco confirma a ausência de estudos sistematizados a respeito desse tema no ambiente formal de aprendizagem, inclusive durante a graduação. Apesar dessa falta, o professor cursista relatou que propôs um minicurso sobre sexualidade, para estudantes do ensino médio, como atividade da disciplina de estágio supervisionado. Ele justificou sua escolha pelo fato gostar do tema desde criança, quando teve contato com

ele numa enciclopédia que havia em sua casa. Durante seu relato a respeito do curso e da utilização da “caixinha de perguntas”, Baco disse:

*“Sabe, o meu medo era justamente eu não ter conhecimento suficiente, um conhecimento biológico mesmo que, eu, supostamente como professor de Biologia deveria ter, do que, digamos, conhecimento mais mundano sobre sexo. Sabe o que quero dizer? Por exemplo, fiquei tremendo nas pernas.”*

A insegurança do então licenciando quanto a seu conhecimento biológico ficou evidente em sua fala, mas não o impediu de realizar a atividade. Sayão (1997, p.115) nos lembra que, dada a urgência do tema, “o trabalho em Orientação Sexual deve ser iniciado com o profissional que se sentir disponível para tal, requisito necessário, mas não suficiente.” E a atitude de Baco parece apontar para o reconhecimento desta urgência. Quanto ao conhecimento necessário ao professor, Furlani (2011, p.15) escreve que: “há um entendimento tácito de que o objeto da Educação Sexual é a Biologia”. Entretanto, a autora argumenta contra esse entendimento, enfatizando a importância de um referencial teórico-metodológico que ultrapasse a Biologia para ancorar o trabalho em Educação Sexual, além de ressaltar a necessidade de identificação, por parte do professor, de suas concepções a respeito do tema. Analisando os escritos de Josso (2010a) a respeito das narrativas autobiográficas e a formação, associei a possibilidade de identificação dessas concepções sobre sexualidade por meio de um relato autobiográfico e refletindo a partir desse relato oferecer contribuições ao processo formativo dos professores em educação sexual. O curso de formação continuada de professores proposto e desenvolvido por mim pautou-se na reflexão em torno das histórias vividas e compartilhadas por nós professores a respeito da sexualidade.

Afrodite relatou que na matriz curricular de seu curso de graduação constava, no rol de optativas, uma disciplina que abordava a sexualidade humana em suas múltiplas dimensões, tendo sido este seu primeiro contato com o tema em sua formação. Enquanto professora, Afrodite contou ter desenvolvido projetos pontuais a respeito do assunto, tanto para estudantes do ensino superior quanto do ensino médio.

A ausência de um trabalho específico para lidar com as questões de sexualidade ficou caracterizada na fala da maioria dos professores cursistas. Entretanto, ao ouvir o relato das aulas sobre DST, pude observar um pouco de sua relação com o tema no ambiente formal de aprendizagem. Mesmo que o professor adote a postura de evitar o assunto, surge a necessidade de abordar a Educação Sexual em sala de aula, pois determinados conteúdos dialogam com a temática. Os professores reconheceram que em

determinado momento são levados a abordar aspectos sexuais. Vênus trabalhava, no momento, com turmas de segundo ano do ensino médio e comentou:

*“No segundo ano sim, porque a gente tem, mas não é assim, hoje é aula de Educação Sexual, aí para a vida vamos falar de sexo? Não! É misturado com a parte de doença de vírus e de bactéria, e a gente acaba falando. (Vênus, grifos meus).*

O estudo dos vírus e das bactérias é parte integrante do currículo de ciências no ensino fundamental e de biologia no ensino médio. É um momento em que surge o tema das DST. Apesar do tema das aulas que ministrou ter sido DST e não sexualidade, é comum o professor associar a relação sexual a essas doenças, passíveis de serem transmitidas sem o uso de preservativo. Com esse tipo de abordagem, o professor corre o risco de sugerir ao estudante que a sexualidade (e o ato sexual) esteja predominantemente associada a doenças. Com efeito, Baco relatou a conclusão de um de seus alunos nessa perspectiva. Esse relato será apresentado no subcapítulo 6.7 “Dois momentos densos: Sexualidade, desordem, escola”, pois a complexidade de informações contidas no diálogo estabelecido em torno dele solicitou uma ampliação da análise.

A lista de conteúdos de Ciências e Biologia frequentemente presentes em alguns livros didáticos dessas disciplinas, utilizados no Distrito Federal, com os quais eu pesquisadora e professora já trabalhei, não tem como viés para as questões de sexualidade humana apenas as DST. O corpo humano faz parte do conteúdo a ser trabalhado no oitavo ano do Ensino Fundamental e segundo ano do Ensino Médio. Porém a sexualidade humana parece continuar sendo tratada como um aspecto distante desse corpo, o que é ressaltado por Vênus:

*Essa matéria clássica é do segundo ano, é nessa série que eles veem aparelho reprodutor e aí, sim, tem uma aula de sexualidade, a gente acaba falando, não tem como dissociar, aí você fala de DST. Ah! o que que tem haver com sexo, oi, oi! Só que a gente acaba falando de drogas junto, por conta de seringa e tal, eles ficam escandalizados.*

Vênus falou sobre DST e corpo humano, temas que carregam consigo pelo menos uma das dimensões da sexualidade, discutida por Figueiró (2006b), a relação sexual. No entanto a relação corpo-sexo-DST persiste.

Silva (2014) analisou as oito coleções de livros didáticos de Biologia aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático/2012 (PNLD). O tema corpo humano estava presente em pelo menos um dos volumes de todas as coleções analisadas, Silva (2014, p. 37) concluiu que esse corpo foi

Abordado de forma fragmentada e pautado no modelo biomédico em todas as coleções analisadas. Em relação à sexualidade, de algum modo, os livros abordam o tema no tratamento dos conteúdos como anatomia, fisiologia, reprodução humana, embriologia, genética, sistema endócrino e saúde. (...)

Portanto, nos livros didáticos analisados, percebermos a associação entre sexualidade e reprodução humana, sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis, e sexualidade e hormônios sexuais.

Durante o curso fiz uma recapitulação das falas dos professores que tratavam da abordagem de algum tema sobre sexualidade no transcorrer de suas aulas. Percebi que o tema perpassava diferentes conteúdos abordados pelos professores e que eu entendo que é inevitável, para o professor, abordá-los. Provoquei os professores apresentando as abordagens em Educação Sexual apresentadas por Figueiró (2007) e Furlani (2011), no sentido de promover uma reflexão a respeito de suas práticas pedagógicas, uma vez que eles haviam admitido falar de sexualidade, enquanto trabalhavam vírus e bactérias (agentes etiológicos de DST), bem como o corpo humano. Como resposta a essa provocação, duas professoras reconheceram que se apoiariam quase que exclusivamente no conhecimento científico e na concepção médico-higienista para tratar do assunto; os demais optariam por ampliar a noção de sexualidade, buscando transpor a barreira do conhecimento biológico-higienista.

Vênus contou um pouco sobre sua experiência ao abordar a sexualidade comentando: *“eu, pelo menos em sala de aula, falo com a linguagem da Barsa. Tem de falar o técnico.”* Isis complementou *“se o professor não colocar, antes de apresentar, que ‘estou falando, gente, sobre isso aqui; temos o cunho científico’”,* em seguida Isis justificou-se dizendo *“a questão é, se você deixar o momento informal predominar, nessa aula de Educação Sexual, a sua aula vai virar de sacanagem não necessariamente de Educação Sexual.”*

Figueiró (2006a) acredita que falar a respeito de sexualidade a partir da perspectiva exclusivamente cientificista revela a necessidade do professor de estar protegido pelo escudo da cientificidade, argumentando ainda que essa visão não satisfaz a curiosidade das crianças e adolescentes.

Percebi que alguns professores utilizavam a linguagem científica realmente como um escudo, buscando se proteger e evitar que o controle da aula fosse perdido. Talvez fosse ainda utilizada para resguardar o trabalho do professor diante de uma eventual reclamação dos pais.

No grupo com o qual trabalhei, foi possível perceber que a utilização de uma linguagem pautada no conhecimento científico acompanhou ainda a concepção biológico-higienista da Educação Sexual, pois, sempre que falaram em adotar tal linguagem utilizaram exemplos associados às DST.

A fala de Baco foi ao encontro de Figueiró (2006a), quando ele afirmou: *“eu gosto muito de participar mesmo, de não apenas me prender na base científica. Não gosto da base científica porque acho que ela não tem tanto significado assim para o aluno.”* Mesmo sem ter tido uma disciplina que trabalhasse a Educação Sexual e que disponibilizasse um aporte teórico-metodológico para subsidiar as discussões, o professor percebeu que falar sobre sexualidade protegido pelo conhecimento científico não o aproximaria de seus estudantes.

Um trecho do relato de Inana fez com que eu tivesse a oportunidade de refletir a respeito do papel dos professores que atuam nos ensinos fundamental e médio. Enquanto descrevia sua proposta de trabalho com Educação Sexual utilizando como metodologia as narrativas autobiográficas, Inana comentou que dividiria a turma, utilizando o mesmo critério adotado por sua professora de Educação Sexual do ensino fundamental, o gênero, justificando assim essa estratégia:

*“Eu lembro muito da experiência que eu tive e que me ajudou muito, que era reunir o grupo de meninas, depois reunir o grupo de meninos, depois juntar eles, e tentar mostrar as relações que existem entre as coisas. (...) Nas experiências que tive dos dois juntos, tinha turma que não tive problema nenhum, mas tinham turmas que os meninos falavam e falavam e as meninas ficavam me olhando com cara de ‘ai, meu Deus, que absurdo’. Lembrei de outra coisa, o Papanicolau. É uma coisa que não interessa aos homens, em princípio, não interessa a eles.”*  
(Inana)

A fala de Inana revelou que o modelo pedagógico que ela buscou seguir para pensar o trabalho com Educação Sexual preserva traços daquele vivenciado no decorrer da educação básica. Nesse sentido Josso (2008, p.5) escreveu:

Primeiro dia de faculdade... Lá estão os alunos, sentados, quietos, esperando que um mestre despeje-lhes todo aquele conhecimento que eles não possuem. Passam-se os anos, diversos mestres entram e saem das salas de aulas e um belo dia aquele licenciando vai realizar a sua prática como professor. De repente, ao entrar agora em sua (ainda que momentaneamente) sala de aula, um pânico lhe invade e só consegue pensar, quase que num automatismo, na sala de aula de sua infância. Sem que se dê conta, acaba entrando no mundo do “ser professor” amparado, não pelos seus quatro anos de faculdade, mas pelas mãos de seus mestres de infância. Não é raro ouvirmos esta historinha de professores que pensaram produzir conhecimentos inovadores com seus alunos e ficaram perplexos ao ver que suas práticas em estágio não

conseguiram romper com modelos epistemológicos de sua infância. (JOSSO, 2008, p.5)

Abordei a fala de Inana, dialogando com o apresentado por Josso (2008), com o intuito de retomar a discussão de que ter informação não implica ter conhecimento e mudança de atitudes e que para tanto seriam necessários momentos reflexivos. Tendo como amparo teórico os escritos de Josso (2010) e Nóvoa (2007), inferi que as narrativas autobiográficas passaram a integrar a proposta de trabalho de Inana em função dos momentos de reflexão sobre essa metodologia vividos durante o curso. Entretanto as reflexões em torno da divisão da turma tendo como referência o gênero não foram suficientes para provocar uma mudança de atitude por parte da professora cursista.

Transcorridos cinco meses do encerramento do curso de formação, perguntei aos professores se tinham interesse em implementar projetos para tratar a Educação Sexual na escola em que trabalhavam. As respostas foram:

*Não vou mentir para você, desejar, eu desejo. Esse curso me deu muitos elementos positivos para isso, mas foi tão corrido, que não consegui realmente materializar. (...) Inclusive, para o ano que vem penso em fazer isso. (Isis)*

*Sim, pensei (...) Por exemplo, eu queria muito passar a sexualidade para o primeiro ano, mesmo que fosse totalmente alheia ao método antiquado e tal, mas a gente criar um momento dentro da escola mesmo para a gente conversar sobre. Entendeu? De colocar algumas cartas na mesa. Só que não consigo encontrar esse momento. (Baco)*

*Vontade eu tenho em fazer. (...) Achei a proposta muito interessante. Só que no colégio a gente esbarra, a pessoa que quer fazer alguma coisa, é o inventor, fica inventando problema, vai ter confusão, fica puxando missão. Aí, já faço muita coisa... Tenho de priorizar, não posso fazer tudo. Aí não fiz. (...) Assim, não haveria empecilho para fazer. Tendo alguém que se propõe a fazer, o pessoal lá não costuma... Não costuma barrar as coisas. O problema é ter gente para ajudar. Na hora da proposta: nossa, que legal. Quem quer? Não, veja bem... Eu já tenho o Clube de Relações Internacionais que cuido e já dá muito trabalho, toma muito tempo. As missões normais, sindicância, terminou vai embora, tem duas semanas. (Vênus)*

*Sim, já pensei. (...) Não sei se foi suficiente, mas despertou várias ideias. Acho que se eu fosse montar um projeto, eu tentaria trabalhar mais ou menos como a gente fez na questão das narrativas. Eu achei isso muito legal. (...) Eu penso em ser um projeto longo, do ano inteiro, inclusive. (Inana).*

Os relatos dos professores cursistas revelaram que:

- a Educação Sexual continuou compondo a proposta de trabalho no caso de Baco, que sempre manifestou interesse em trabalhar a temática.

- Inana havia comentado que não fugiria do tema, mas não sabia se faria um trabalho sistemático. Na entrevista relatou que possui ideias para um projeto que deveria durar o ano inteiro.
- Isis e Vênus, que relataram, nos primeiros encontros do curso, que encaminhavam questões relativas a sexualidade humana para o serviço de apoio psicopedagógico, demonstraram interesse em desenvolver projetos com o tema. Isis relatou o interesse em implementar um projeto na escola em que trabalha já no ano de 2015.

### **5.3. A visão dos professores cursistas a respeito da sexualidade humana**

Essa categoria foi criada para agregar as concepções apresentadas pelos professores cursistas a respeito da sexualidade humana. Autores como Figueiró (2006), Furlani (2009), Louro (2000), dentre outros consideram importante o entendimento das concepções de sexualidade que perpassam os sujeitos que trabalham ou pretendem trabalhar com o tema no ambiente formal de aprendizagem.

Iniciei minhas análises dessas concepções lembrando o comentário que Figueiró (2008) fez a respeito da sociedade na qual vivemos:

(...) todos somos frutos de uma sociedade repressora em relação à sexualidade, na qual ainda perduram associações do sexo com ideias de pecado, de feio e de proibido, ou, por outro lado, com ideias de promiscuidade e de imoralidade. (Figueiró, 2008, p.141)

Nunes (1996) salientou que as diversificadas visões a respeito da sexualidade humana são construídas nos diferentes espaços familiares, culturais e sociais frequentados pelos indivíduos. Os valores, conceitos e concepções determinados e internalizados nesses ambientes, por sua vez, interferem no ambiente formal de aprendizagem. Portanto, a identificação e reflexão a respeito dessas questões são desejáveis em um processo formativo (FIGUEIRÓ, 2006b; NUNES, 2006; MAISTRO, 2009; JOSSO, 2010a).

Ao buscar um diálogo entre as ideias de Figueiró (2008), que descreve uma sociedade castradora a respeito da sexualidade, as de Nunes (1996), sobre a influência que essa sociedade exerce sobre as concepções sobre o tema e o fato de que tais visões (como outras) permeiam a escola, encontrei subsídios para analisar algumas falas dos professores. Falas como essa, de Inana: “*É pecado falar que dá prazer*” ou a de Vênus: “*Porque desde criança se aprende que é errado, é feio*”, revelaram uma associação da

sexualidade a ideias de pecado, de algo impuro e vergonhoso, ideias construídas no contexto da sociedade caracterizada por Figueiró (2008).

A atividade “tribo indígena” desvelou mais concepções em torno da sexualidade humana, dialogando com as ideias de Figueiró (2008). Enquanto transcorreu o tempo destinado a atividade, uma professora informou já ter escolhido seu nome, ao que Baco comentou “*Como você é tão rápida, Isis? Que mente poluída!*”. Vênus, então, respondeu “*Vamos pensar na baixaria.*” Inana, por sua vez, demonstrou muita dificuldade e inquietação na escolha de um nome, afirmando: “*Eu já falei que sou muito inocente para ficar brincando dessas coisas.*”

No momento de justificar a escolha dos nomes, Vênus disse:

*“Então, eu pensei assim, tudo gira em torno da sexualidade, então, não necessariamente você tem que falar em termos chulos, porque não tem necessidade de se falar o termo chulo, termo baixaria, baixo calão, porque é uma coisa natural. Então, vamos botar nomes de órgãos mesmo. Não tem problema falar mamilo.” (grifos meus)*

O relato da professora pode ser entendido como uma tentativa de demonstrar a preocupação em lidar com a sexualidade de maneira. Em outro momento do curso Vênus esclareceu que classificou como termos “chulos”, “baixaria”, aqueles provenientes da cultura popular. Ela parece sugerir que o conhecimento popular não seria legítimo, ao conferir a essas expressões populares uma característica de vulgaridade e inadequação ao ambiente escolar. Quando um estudante utiliza um nome popular para fazer referência a determinada estrutura, ele possivelmente parte do princípio que aquele é de fato um nome dado a estrutura ou órgão. Furlani (2009) apresentou oito princípios que deveriam nortear o trabalho com a Educação Sexual, e o sexto princípio trata do diálogo entre conhecimento popular e conhecimento científico. Diz ela:

A linguagem plural, usada na Educação Sexual, deve contemplar tanto o conhecimento científico, quanto o conhecimento popular/cultural – a Escola deve considerar igualmente válidos, os saberes populares (do senso comum), e os saberes sistematizados pela humanidade ao longo de sua história (o saber científico). Ambos são constituintes das experiências dos sujeitos e são expressões da multiplicidade lingüística sócio-cultural humana. Na Educação Sexual as crianças e jovens aprendem os nomes dos genitais e das partes do corpo, numa associação com a nomenclatura ensinada na família. Esse entendimento de respeito e de reconhecimento da multiplicidade é um primeiro e simples passo para a compreensão da diversidade como algo positivo. Neste sentido, a escola pode pensar em utilizar a linguagem sempre no plural, por exemplo, em outras situações: para os muitos tipos de famílias, para as muitas formas de amar, para os muitos modos de ser mulher e homem, etc.. (FURLANI, 2009, p.46/47)

Compreender a diversidade que compõe a sexualidade humana, inclusive no que diz respeito a linguagem usada para nomeá-la, é um dos desafios de uma proposta de Educação Sexual emancipatória. O relato de Vênus desvela a necessidade criar espaços que possibilitem momentos de reflexão em torno, não apenas da linguagem a ser utilizada, mas das múltiplas questões que permeiam a sexualidade humana e dos projetos que pretendem abordá-la na escola.

A consideração da linguagem popular como desprovida de valor e, portanto, não legítima na sala de aula, pode sugerir, ainda, uma concepção de sexualidade humana como algo impróprio ou inadequado ao ambiente escolar, tanto quanto a linguagem que os alunos utilizam para se referir a ela.

Nóvoa (1995) argumenta que nossos valores e concepções pessoais enquanto professores entram conosco em sala de aula. Para Nunes (1997) esta característica também está presente na Educação Sexual. Figueiró (2006b) enfatizou a importância de o professor reconhecer que possui uma concepção sobre o tema e que essa norteia seu trabalho. Pois se as concepções do professor entram em sala de aula com ele e interferem em sua prática pedagógica, sua visão a respeito da sexualidade humana também orientará essa prática.

Nunes (1997) e Figueiró (2009) escreveram a respeito da importância de diferenciar conceitualmente sexo e sexualidade, uma vez que, na pesquisa que realizaram, era comum, o entendimento, inclusive por parte de professores, de que seriam de sinônimos. Quando propus discutir o que entendíamos por sexualidade, percebi que predominava entre os participantes do curso a ideia de uma relação tão estreita entre sexualidade e ato sexual, que seria possível identificá-las como sinônimos em uma conversa em sala de aula com os estudantes, como podemos ver nos exemplos abaixo:

*O sexo está dentro da sexualidade, mas não é só o ato sexual. (Vênus)  
Concordo com o que Vênus falou, que não são sinônimos, mas que, querendo ou não, quando se fala em sexualidade, acredito que a primeira coisa que você pensa é sexo, não tem jeito! (Inana)  
Assim, acho que a palavra sexualidade realmente é muito mais ampla do que a palavra sexo, mas, pelo menos para mim, quando se fala sexualidade, a primeira coisa que me vem à cabeça é sexo e o sexo, novamente, não necessariamente desvinculado de relações afetivas. (Isis)*

Parece que, mesmo quando tentavam justificar que sexo e sexualidade não são sinônimos, os professores cursistas pareciam associar diretamente a sexualidade a alguma atitude, comportamento ou sentimento ligado ao ato sexual em si. Um exemplo que me parece forte é a seguinte fala de Vênus:

*A palavra sexualidade, então, têm as duas questões: a parte fisiológica do sexo a partir do desejo, enfim, da sua anatomia, do ato em si, e a parte psicológica, se vê no sexo. Para muita gente a sexualidade é a coisa mais banal do mundo. É um processo natural, muitos animais fazem, nós fazemos também, e para muita gente, mencionar, sugerir qualquer coisa, falar de sexo, está falando, pior que xingar a mãe. (Vênus)*

À leitura que Vênus faz da expressão sexualidade, Inana contrapõe com uma visão mais ampla:

*Tipo assim, vejo a vaidade como um tipo, uma manifestação de sexualidade. Às vezes, sua personalidade, vejo isso ligado à sexualidade. Tipo assim, vejo muito mais por esse lado do que pelas características fisiológicas propriamente ditas, como tesão, etc.. Não consigo. Para mim, na minha cabeça, é bem diferente sexo de sexualidade. Eu não pensaria em sexo como sexualidade. (Inana)*

Inana buscou transpor a associação direta feita por alguns professores cursistas entre sexo e sexualidade, apontando a personalidade e a vaidade como associados a outra dimensão da sexualidade. É uma leitura que coincide com Werebe (1981) que defende que a personalidade representa uma das manifestações da sexualidade.

Baco revelou uma percepção da sexualidade que dialoga com Tuckmantel (2009), que escreveu a respeito das diferentes influências exercidas pela sociedade e pela cultura nas manifestações da sexualidade. Em primeiro momento, o professor cursista declarou que sentia-se incapaz de pensar em uma definição satisfatória para a expressão e após um momento reflexivo, afirmou:

*é uma coisa construída socialmente, que ela deixa o biológico e que ela também deixa completamente o psicológico, e é uma concepção mais social, porque ela é construída socialmente. (Baco)*

Concluída essa fala, o professor indagou se nós conseguiríamos apreender sua explicação. Optei por essa transcrição, entendendo que o objetivo do professor cursista foi, de fato, oferecer essa dimensão de construção social para a sexualidade. Ao usar a expressão “deixa o biológico” parece que sua intenção era de que tinha um entendimento sobre sexualidade que seria o de ultrapassar, ir além da dimensão biológica, sem desconsiderá-la, mas levando em conta outras dimensões

#### **5.4. Quando a Educação Sexual invade a sala de aula**

Essa categoria foi criada com o intuito de agrupar falas que revelassem as principais dificuldades apontadas pelos professores para trabalhar com tal temática.

## **Educação Sexual e os pais: uma dificuldade**

Uma primeira dificuldade identificada é a preocupação com a reação dos pais, que aparece sob o argumento de que o professor não tem controle quanto a mensagem que o estudante levará até os pais. Figueiró (2006b) assinala que os pais se preocupam com a Educação Sexual que os filhos estão recebendo na escola. Dentre as preocupações apontadas pela autora encontram-se questões de valores. Pais repressores temem uma Educação Sexual, considerada por eles, liberal. O contrário também é motivo de preocupação; pais liberais consideram inadequado um professor castrador em termos de sexualidade humana. A fala de Vênus enfatizou a preocupação com os pais:

*Pelo menos a preocupação que eu tenho, pelo contexto do colégio de falar alguma coisa que o guri vai chegar escandalizado e o pai chega lá, o coronel chega lá querendo a minha cabeça, mandar prender.*

Pensando em ser capaz de resolver essa questão da comunicação, Vênus disse: “*Falo como se fosse um médico explicando, minha opinião!*” Isis e Inana assinalaram que fazem o mesmo. Recorro mais uma vez aos escritos de Figueiró (2006b) quando a autora afirma que o professor se esconde atrás do escudo da cientificidade para falar de Educação Sexual. Em primeiro momento de minhas análises esse “escudo” foi utilizado para proteger o professor de uma exposição diante dos alunos; nesse segundo, momento percebi que os professores manifestaram a necessidade de se proteger dos pais. Parece que consideravam que abordar a sexualidade a partir da perspectiva do conhecimento científico justificaria o fato do tema ser trabalhado em sala de aula.

Por trabalhar em um colégio militar, Vênus argumenta que as punições devido ao entendimento que um aluno teve a respeito de uma aula de sexualidade poderiam chegar a dias de reclusão, em decorrência de uma reclamação dos pais. Protegida pelo conhecimento científico, considerava que essa possibilidade seria minimizada.

## **Educação Sexual e suas mensagens: múltiplos entendimentos**

A segunda dificuldade apontada pelos professores é como o estudante compreenderá a mensagem transmitida pelo professor. Vênus fez a seguinte observação: *Como é sétimo ano, a gente tem muito cuidado quando é muito novo para não dar um trauma nessa criança, você fala alguma coisa absurda, para sempre vai ter uma ideia*

*errada*” (grifos meus) e Baco concordando com ela disse: “*então, me preocupo com isso. Entendeu? De falar uma coisa, de marcar o menino*”. Isis complementou:

*Então, vamos supor, se você colocar uma determinada opinião que possa, entre aspas, ferir o que um dos alunos acredita, ou até mesmo que ele interprete errado o que você está falando, isso pode trazer consequências.*

Os argumentos em torno da dificuldade com a interpretação da mensagem, pelo estudante, continuaram. Baco, dirigindo-se a para Vênus, disse:

*“Você falou que talvez seja mais fácil ensinar para o filho dos outros, eu acho que isso é uma dificuldade. Eu me vejo no papel, assim, hoje, de professor, igual o professor que está lá na frente, agora, com 35 me escutando, isso me dificulta porque quando falo com um ou dois, que são os meus filhos, vou me certificar exatamente de que aquilo que estou falando vai ter um significado ‘x’, e quando estou com 35 não tenho esse espaço.” (...) “No contexto de Educação Sexual é louco, porque é um assunto cheio de tabus e cheio de não me toques aqui e ali.” (Baco)*

A preocupação com a interpretação da mensagem pelo estudante pode se ligar a uma necessidade de fugir do tema sexualidade. Diante daquilo que Figueiró (2006b) caracteriza como mitos, tabus, crenças e valores que permeiam as questões de sexualidade nos diferentes contextos sociais e culturais, os professores podem ter seus receios pessoais em tratar do tema amplificados pela constatação de que, também para os familiares de seus alunos, este tema envolve aspectos com os quais consideram difícil lidar.

### **Educação Sexual e a importância da relação estabelecida entre professor e aluno**

Tratar da sexualidade humana sem ter havido tempo para o professor conhecer a turma, como ocorre quando exercemos a função de substituto de um colega, foi a terceira dificuldade apontada pelos professores cursistas. Baco viveu essa experiência e relatou sua expectativa por estar preparando uma aula sobre vírus, na qual trabalharia o tema AIDS: “*Estou tremendo de medo, mas estou ansioso porque é um espaço que não tenho conquistado com eles. Eu teria, acho, mais liberdade com eles se eu estivesse a mais tempo, mas caí de paraquedas, a verdade é essa!*” (Baco).

Figueiró (2006b), Nunes (1997) e Louro (2003) salientam que o espaço de diálogo necessário a uma proposta de Educação Sexual com caráter emancipatório vai sendo conquistado pelos estudantes e pelo professor. Portanto é compreensível a preocupação dos professores cursistas em abordar temas de sexualidade sem ter esse espaço, para o diálogo, conquistado.

## Educação sexual: perguntas e julgamentos

Avaliar a intenção de uma pergunta feita por um estudante foi a quarta dificuldade identificada nos relatos dos professores, que consideram que muitas perguntas são elaboradas e apresentadas ao professor, pelo estudante, com a expectativa de constrangê-lo ou colocar em questão seu conhecimento. O diálogo estabelecido em torno dessa dificuldade foi permeado por uma complexidade de argumentos e entendimentos que solicitou uma ampliação da análise no subcapítulo 6.7 “Dois momentos densos: Sexualidade, desordem, escola”.

## Educação sexual e linguagem: um problema?

A definição da linguagem a ser utilizada foi o quinto problema destacado pelos professores. Uma conversa a respeito das concepções que tínhamos sobre uma “Educação Sexual científica” suscitou dúvidas quanto ao tipo de linguagem utilizar em aula.

Abordar a sexualidade valendo-se de uma linguagem exclusivamente cientificista, como argumenta Figueiró (2006b), não atende às necessidades dos estudantes. No entanto, alguns professores relatam ter êxito em transpor a linguagem do livro didático, adotando sinônimos empregados pela cultura popular. O diálogo a seguir teve como foco a linguagem:

*Vênus: Se chegar na sala e: essa parte chama vagina, é uma coisa; buceta, vai bater. Imagino que é uma nomenclatura que foi determinada, que é oficial, que é o que está no livro, está na cartilha.*

*Baco: É aceito.*

*Vênus: Não quero falar científico, mas é o formal, o padrão.*

*Inana: Acho que isso pode ser, tipo assim, concordo com o que vocês falaram que a gente tende por uma educação científica, mas acho que pensar na educação científica só assim, usando termos que estão no livro, que é politicamente correto, não sei o quê, pode ser um problema, porque você não consegue se fazer entender.*

*Vênus: Você não pode se valer só disso.*

*Inana: Então, eu fico pensando, a escola é um ambiente formal, teoricamente teria de ensinar usando termos científicos, mas eu não consigo pensar em...(...) Não consigo pensar em Educação Sexual cientificamente, sem usar, não termo chulo, mas sem usar um sinônimo.*

*Vênus: Você pode usar um termo chulo, se estiver dentro de um contexto. Já deu aula para o segundo ano? Quando você vai falar de doença de bactéria, por exemplo, você vai falar de DST; doença de vírus você vai falar de DST. Aí dá o nome das estruturas. O moleque olha e ‘enfia o pau’, aí eles ficam chocados, mas conseguem entender, mas acho importante passar esse nome, porque quando eles chegarem ao médico, o que o médico vai dizer?*

*Inana: Acho importante também.*

*Vênus: Tem que saber, por mais que ele não use, ele tem de ter acesso ao formal.*

*Inana: Sei, mas, por exemplo, você vai falar de – não tem nenhuma palavra extremamente difícil de saber o que é –, suponhamos que eu vá falar de...*

*Vênus: Pensa em uma.*

*Inana: Não sei. Vou falar de sêmen, que é o que eu mais consigo identificar dali. (apontando para um quadro com palavras relacionadas à sexualidade) O menino levanta a mão e fala assim: o que é sêmen? Se eu continuar falando de sêmen, ele não vai entender nada do que estou falando. Então, eu vou falar: porra, meu filho.*

*Vênus: Vai.*

*Isis: Gente, eu discordo.*

*Vênus: Eu falo.*

*Isis: Lógico que, às vezes, quando a gente está na nossa aula a gente tem os momentos formais e também permeados por momentos que são mais pouco formais. A questão é: se você deixar o momento informal predominar nessa aula de Educação Sexual, a sua aula vai virar de sacanagem, não necessariamente de Educação Sexual.*

*Vênus: Não pode predominar.*

*Isis: O que acontece? Acho que aluno que é de segundo ano e até mesmo os alunos que são do oitavo ano, se você explicar direitinho: pênis, tudo o mais, sai daqui um líquido, enfim. As meninas podem ficar viajando, mas os meninos vão saber direitinho o que é aquilo. Outra coisa, eles dão um banho em conhecimento. Então, a partir do momento que a gente coloca os termos científicos e a descrição desses termos, eles conseguem fazer um link com aquilo que eles enxergam que eles veem dos preconceitos que eles possuem, porque eles não chegam inatos, enfim, sem conhecimento de causa daquilo.*

*Inana: Pode ter situação inversa. O menino levantava e falava: é porra, professora.*

*Isis: Não. Pelo menos na minha vivência, na minha experiência, isso até hoje não aconteceu.*

*Vênus: Mas é uma possibilidade.*

*Isis: É uma possibilidade, mas...*

*(...)*

*Vênus: Então, às vezes, nem sempre, mas se falar em termo técnico demais, o guri vai achar que 'isso não acontece comigo, acontece num livro de Biologia'.*

A discussão em torno da linguagem a ser utilizada em Educação Sexual já acompanhava as primeiras propostas para o trabalho em uma perspectiva emancipatória. Nunes (1987) afirma:

Não temos "linguagem" para a sexualidade. Temos sim, de um lado linguagem tradicional depreciativa, estereotipada, estigmatizada, freqüentemente de baixo nível; e de outro a linguagem técnica, "científica", descritiva e fria. É necessário pensar numa linguagem sexual mais humanizada, afetiva e significativa. É mister construí-la, recriá-la. (NUNES, 1987, p.5)

Decorridos quase trinta anos, ainda discutimos que tipo de linguagem utilizar em sala de aula para abordar a sexualidade humana. Tuckmantel (2009) argumentou em favor

de que se estabeleça um diálogo entre os termos populares e os científicos, apontando a escola como espaço adequado para tal. As falas de Vênus e Isis sugerem que ambas concordam com as ideias de Tuckmantel (2009) de aproximação entre as diferentes linguagens. Entretanto a autora propõe que esse diálogo seja constante e as professoras sugerem que ele aconteça nos casos em que os estudantes apresentem algum grau de dificuldade de entendimento do assunto abordado cientificamente.

### **Educação sexual e valores, de professores e alunos: um diálogo possível**

Outro aspecto que invade a sala de aula junto com a sexualidade diz respeito aos valores dos estudantes e dos professores. Tais valores, internalizados, podem resultar em dificuldades de entendimento e de aceitação mútua. Como escreve Nunes (1996) a sexualidade é influenciada pela cultura e pela sociedade, professores e alunos além de naturalmente pertencerem a gerações diferentes, podem ainda frequentar diferentes espaços sociais e culturais dentro de uma mesma sociedade. Transcrevo a seguir um diálogo pautado na tentativa de entender essa dificuldade de estabelecer o diálogo entre valores:

*Vênus: (...) Mas o que acho que é mais importante, pelo menos a forma que faço, é tirar o juízo de valor. Se você acha que sexo anal é errado, você tem direito de achar errado, mas acho muito delicado o professor, que não deixa de ser um formador de opinião, estar lá na frente falando que é errado, porque é o seu valor, não quer dizer que seja o do seu aluno. Isso é muito sério. Eu observo os valores que os alunos trazem de casa, os mais velhos principalmente. (...)*

*Isis: Mas será que Educação Sexual científica... Porque eu vejo como a gente dando uma certa descrição daquilo que está sendo tratado, não necessariamente a gente dando julgamento.*

*Vênus: Justamente isso. Vocês não falaram da questão do valor. Muitas vezes, a gente quando era aluno, e já vi colegas nossas, a gente vê fazendo, ele bota o juízo de valor, os alunos, todo mundo tem juízo de valor, cada um com o seu. É impossível não ter. Mas é muito delicado a gente não colocar, de falar que é feio ou, então, tem que ser assim. Tem de ser um discurso só. É assim que funciona.*

*Isis: Só para esclarecer. Você acha que a gente tem de colocar o juízo de valor?*

*Vênus: Não. Não colocar.*

*Afrodite: Ela está falando da dificuldade...*

*Isis: Sim.*

*Vênus: Saber lidar com isso dos alunos, porque eles vêm cheio de ideia, sei lá, o pastor falou que dar o cu é pecado, desculpa o termo, que o sexo anal é pecado. Tudo bem, é a visão do pastor. Mas, como funciona? É essa a visão, como é, como é o órgão, como funciona o ato ou os atos, enfim, o que pode ter de risco. É nesse sentido. (...)*

*Inana: (...) vários assuntos polêmicos me vieram na cabeça e um deles é Educação Sexual. É mais ou menos isso, igual ao que a Isis falou, vou falar os termos, ensinar como acontece.*

*Vênus: Isso tem de ser falado, mas acho muito, muito crítico fazer juízo de valor. Você tem o seu e o aluno não precisa saber o que você pensa. Não acho que caiba espaço para “eu acho errado, acho certo, acho que tem de ser assim”. O que a gente tem de botar é a questão da responsabilidade.*

Relativamente a interferência dos valores do professor em sua prática pedagógica, Nóvoa (1995, p.17) ressalta que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Tomando Nóvoa (1995) como ponto de partida, penso que talvez a questão não seja exatamente a de imprimir ou não nossos valores pessoais em nossa prática pedagógica, como sugeriu a fala dos professores; antes disso seria desejável reconhecê-los como pessoais e não como verdades absolutas. Uma vez que esse reconhecimento exista, é possível entender que cada sujeito é único e desenvolveu seus valores e suas verdades a partir do vivenciado em família, na sociedade e com a cultura. Diante dessa percepção, o professor pode, então, reconhecer que as verdades são múltiplas e, em alguns casos, divergentes. Dentro da escola, e mesmo na sociedade em geral, essas diferentes verdades poderiam motivar debates que ampliariam o conhecimento e autonomia de ação dos jovens, tendo como princípio fundante o respeito as diferenças. Reconhecendo que seus valores sempre comparecerão (mesmo quando não quiser que isso ocorra), o professor pode reconhecê-los como tal, contanto que saiba também ouvir e respeitar os valores de seus alunos.

Afrodite contou uma experiência que teve a respeito da questão de valores, durante o desenvolvimento de um projeto na escola de ensino médio em que trabalhou. Durante o relato, revelou que na escola havia um grupo de professoras que seguiam princípios religiosos de um segmento católico considerado “da tradição”. Dentre esses princípios, consta os de que as relações sexuais devem acontecer apenas depois do casamento e de que o único método contraceptivo permitido é o Método de Billings. Relatou Afrodite:

*(...) nós fizemos um curso de extensão juntas (Afrodite e suas colegas de trabalho) aqui na UnB há um tempo atrás sobre Educação Sexual e uma das etapas desse curso era aplicar um projeto na escola. Nós tivemos problemas sérios com essas colegas. Porque elas queriam professar sua fé. Elas queriam chegar e dar aula de Educação Sexual para os alunos e dizer para os alunos que eles tinham de preservar a castidade até o casamento. Uma das professoras ia falar sobre o Método de Billings, porque ela conhecia o método muito bem, então, nada melhor que ela. Mas, a gente conversando, ela já começa assim: olha, primeiro você vai conhecer uma pessoa, um rapaz ou uma moça;*

*você vai enamorar-se dessa pessoa; vocês vão se casar. No dia do casamento vai acontecer a primeira relação sexual. Isso em 2004 e 2005.*

A concepção em Educação Sexual das professoras descritas por Afrodite, é considerada por Nunes (1996), Figueiró (2008) e Furlani (2011) como sendo uma concepção religiosa, que tem por princípios os escritos dos livros sagrados. Em sua descrição dessa abordagem Furlani (2011) salienta que ela está

“presente em instituições e/ou escolas religiosas, essa educação da vida sexual e afetiva de homens e mulheres **costuma** ocorrer em encontros grupais ou individuais, em estudos bíblicos ou em pregações coletivas (missas, cultos)” (Furlani, 2011 p.20, grifo meu).

O que chama a atenção em particular na situação descrita por Afrodite é o fato de que ela ocorreu numa escola pública que deveria oferecer uma educação pautada nos princípios da laicidade. Não se tratava de um ambiente religioso ou designado para essa finalidade como descrito por Furlani (2011).

Furlani (2001) discute alguns aspectos da abordagem religiosa assinalando que seria conveniente o entendimento de que esses escritos bíblicos possuem uma história e são dependentes da cultura, e que, portanto, não deveriam ser apresentados como verdades indiscutíveis. Esclarece que

essa forma de interpretação serviu, e tem servido ainda hoje, não apenas para legitimar e acentuar a homofobia, mas também, ao longo da história humana, para justificar a segregação racial e a opressão sexista contra as mulheres presentes na própria igreja cristã. (FURLANI, 2011, p. 21)

Percebemos no relato feito por Afrodite, que segundo suas colegas de trabalho, a relação sexual somente seria permitida entre pessoas de sexos opostos, o que sugere também intolerância quanto a questões de gênero, também apontada por Furlani (2011) como característica dessa abordagem.

A abordagem religiosa da Educação Sexual também parece acontecer na escola para a qual Baco foi encaminhado ao assumir seu cargo de professor onde, de acordo com observações pessoais dele, a maioria de seus alunos se declarou evangélica. Durante a entrevista que fiz com Baco, ele pediu para relatar um episódio ocorrido duas ou três semanas após sua chegada, na feira de ciências dessa escola. O trabalho que fora encarregado de avaliar, que se propunha a discutir questões de gênero, havia sido orientado por professores de Sociologia e Filosofia. Baco descreveu assim a situação:

*O trabalho sobre LGBT, eles organizaram a sala, fizeram como se fosse uma estradinha, um caminho para percorrer pela sala, ornamentado, e ficou muito bonito, inclusive. (...) Beleza estética incrível. (...) Quando cheguei dentro da sala e comecei a avaliar o trabalho (...). A primeira menina que veio me apresentar um painel, um cartaz, era um trecho de Gênesis, da Bíblia, me explicando sobre a criação do homem, da mulher, (...). Nisso eu passei rapidamente o olho pelos outros cartazes tentando ver se ia ter alguma coisa em outro sentido. Então, era um trabalho que depreciava a luta gay ou o fato de existir a homo e a bissexualidade, a diversidade sexual como um todo, porque, para eles, funcionava o heteronormativo, não tinha outro aspecto, não tinha outro fator, não existia uma diversidade, é heterossexual e ponto final, pautados na Bíblia. (...) ela falou para mim: não tem como a gente ver um outro tipo de união sem ser homem e mulher porque Deus tirou a mulher da costela de Adão. (...)*

*O mais interessante de tudo, junto, quem estava avaliando comigo era o professor de Inglês, que é ateu, (...) ele é ateu e levanta essa bandeira como se fosse um trunfo também, (...) ele leva textos em inglês sobre o ateísmo, aquela ideia de interdisciplinaridade, enfim, não vamos nem comentar sobre isso.*

*Aí, continuei no trabalho. E depois que a gente falou sobre esse primeiro cartaz, sobre a diferença de gênero, que já me inquietou muito, os próximos eram sobre diversidade sexual, e os alunos trataram com extrema agressão a questão da diversidade sexual. Quem não seguisse a heteronormatividade para eles, estava completamente fora do contexto do céu, ia todo mundo para o inferno e ponto final. (...) **O trabalho foi tão direcionado por um pastor de igreja** (...) que eles não se deram ao trabalho de entender as diferenças entre bissexualidade, transsexualidade, travesti e transgênero, eles entendiam todos como sinônimos.*

*Nós dois juntos (Baco e o professor de inglês). E junto conosco, que não cheguei a citar, a responsável pelo SOE, Serviço de Orientação, (...) psicopedagoga. E eles concordavam com o que os garotos estavam falando por muitas vezes. Então, naquele momento que vi os meus pares, principalmente, a pessoa que orienta os alunos falando assim, por exemplo, eles falaram: porque ser gay é um absurdo, não sei o quê; olha aqui, professor, essa foto – e eram duas meninas se beijando. (...) **Aí, ela** (a orientadora educacional) **falou que, de fato, essas intimidades tinham de ser trancafiadas a quatro paredes.** Eu fiquei muito, muito de cara. Inclusive, no final desse trabalho que foi amplamente aplaudido, tinha uma peça de teatro onde novamente a sexualidade era tratada como piada.*

O relato de Baco sugere que alguns membros da equipe docente e os alunos não apenas frequentam uma denominação religiosa, mas que professam suas crenças em ambiente escolar. O professor levantou a suspeita que o trabalho descrito teria recebido orientações de um pastor, fora da escola. Considerou ainda que os professores de Filosofia e Sociologia, responsáveis pela organização desse trabalho, concordaram com as ideias defendidas, uma vez que estavam lá expostas e sendo apresentadas pelos estudantes em um evento aberto à comunidade escolar.

O ocorrido na feira de Ciências da escola em que Baco trabalhava trouxe-me duas inquietações, tanto na qualidade de pesquisadora como de professora. A primeira diz respeito à questão religiosa. Encontrei em Nunes (1996), Figueiró (2006b) e Furlani (2011) o reconhecimento da presença de uma Educação Sexual que segue uma abordagem religiosa em algumas instâncias educacionais brasileiras, trazida por esses três autores. Ao refletir sobre as consequências de uma Educação Sexual pautada por princípios religiosos repressivos, Nunes (1996), revela que encontrou, em seus estudos,

jovens e adolescentes não são convencidos ou formados para uma sexualidade humanizada e responsável, mas amedrontados e estimulados a uma sexualidade contida, (...) pois a suposta saída ou desvio do modelo tradicional além das noções religiosas de pecado, estaria submetida às possibilidades de "doenças venéreas, perversões psíquicas ou até grandes perversões sexuais".

Neste sentido este programa normativo repressivo é muito eficiente em transmitir sua mensagem nos mecanismos tradicionais. (...) **quase sempre muitos destes discursos estão presentes também em escolas públicas provocando nos adolescentes um temor e uma insatisfação**, pois apesar de haver previamente uma rejeição a estes conteúdos, não possuem os jovens e crianças condições teóricas de rebater ou endereçar uma crítica a estes conceitos. É muito comum a capitulação ou rejeição ingênua, de maneira inconseqüente, destes discursos e concepções. (NUNES, 1996, p.54, grifos meus).

Os escritos de Nunes (1996) aumentaram minhas inquietações quanto a presença de denominações religiosas dentro de um ambiente escolar público. Os dados do autor sugeriram que uma proposta de Educação Sexual religiosa repressiva não apenas distanciaria o aluno de uma humanização das questões da sexualidade, mas dificultaria o desenvolvimento da autonomia dos estudantes para realizar escolhas relativas a vida pessoal, incluindo as questões de sexualidade.

É inevitável, aqui, a referência ao artigo 19 da Constituição Federal de 1988, que afirma que

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:  
I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.

A condição de laicidade está evidente na Constituição Federal. Esse entendimento também perpassa a interpretação do artigo 33 da lei nº 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), modificada pela lei nº 9.475/97, que caracteriza o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras, nos seguintes termos:

o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais

das escolas públicas de ensino fundamental, **assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.** (Grifos meus) (Brasil, 1997, p. 15).

O episódio trazido por Baco me nos faz conjecturar que um grupo de estudantes minoritário, o dos alunos que não professavam a mesma fé da maioria, muito possivelmente não se sentisse respeitado em sua diversidade cultural, religiosa e, quem sabe, sexual.

Minha segunda inquietação diz respeito a nosso papel de professor. Na condição de professores, somos considerados formadores de opinião, estudamos a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, e conhecemos a condição laica do Estado Brasileiro; ainda assim permitimos a profissão de fé em um espaço público que deveria priorizar o debate aberto e a manifestação de diferentes pontos de vista. Ter liberdade para manifestar sua crença religiosa também é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988. Portanto, a questão que trago aqui não é a de impedir tais manifestações em ambiente escolar, mas da necessidade de usar esse espaço para discutir e promover o respeito as diferenças.

Figueiró (2007) justificou a inserção das questões religiosas em suas discussões esclarecendo que

trabalhando com formação de educadores sexuais, há doze anos, tenho constatado que uma das barreiras maiores ao processo de reeducar-se sexualmente, no qual o educador necessita envolver-se, é a formação religiosa, que dificulta rever e transformar as normas ligadas à vivência da sexualidade (FIGUEIRÓ, 2007, p.51).

A autora prosseguiu seus escritos argumentando que na escola “o professor não pode defender o seu valor religioso, tampouco tentar convencer o aluno” (FIGUEIRÓ, 2007,p.58). O caminho possível para a escola, nesse sentido, seria incentivar a busca por formação continuada desses professores, pautada em momentos de diálogos e reflexões que permitiriam o reconhecimento desses valores e o entendimento do papel do professor.

### **Educação sexual e as questões de gênero**

Finalmente, o relato de Baco também revelou a sétima e última dificuldade, identificada durante o curso de formação: os professores relataram que as questões de gênero são um tema árduo. Se outras dimensões da sexualidade humana poderiam ser consideradas como um tabu e gerariam desconforto, as questões de gênero, de acordo com eles, ficariam em primeiro lugar em ambos os quesitos: tabu e desconforto.

Discutindo a presença das questões de gênero na escola, Figueiró (2007, p. 13) diz que não considera

fácil compreender e aceitar a homossexualidade e toda a diversidade sexual. É um assunto que, geralmente, gera desconforto, na maioria das pessoas, porque envolve medo, por exemplo, de que os/as filhos/as possam vir a ser homossexuais e, às vezes, ansiedade.

A autora relata ainda que, quando, no início da discussão em torno das questões de gênero em seus cursos de formação, questionava os cursistas sobre o que sabiam a esse respeito obtinha como resposta da maioria: “‘Sabemos o que a vida nos ensina’. E o que a vida nos tem ensinado? A resposta é: ‘Preconceitos, tabus e mitos...’” (FIGUEIRÓ, 2007, p. 15).

Alguns relatos dos cursistas neste trabalho evidenciaram que a sala de professores é o espaço escolar em que essa visão preconceituosa da homossexualidade aparece de forma explícita, Isis comentou que “*agora, na sala dos professores, igual àquela questão que o Baco até abordou, de comentar a respeito dos alunos e, às vezes, até mesmo piadinha, estigmatizando*”.

Vênus concordou com Isis e disse sentir-se incomodada diante dos comentários que ouve na sala de professores, descreveu que

*“na frente do aluno, eles não fazem, mas existe um, eles são tratados de forma diferente. Não é assim, vai para a SOE, porque tem comportamento homossexual, nunca vi isso acontecer. (...) não é aberto (...) Existe e é velado para os alunos, porque a gente tem acesso, eles falam na cara e morrem de rir, às vezes.”* (Vênus)

Os professores relataram desconforto ao ouvir comentários preconceituosos de seus colegas. Baco optou por deixar de frequentar a sala de professores uma vez que considerava difícil estabelecer diálogos, nos quais as diferentes opiniões fossem respeitadas.

Vênus também relatou inquietação quanto aos valores que seus alunos manifestam no transcorrer de aulas em que o sexo entre homossexuais era sugerido ou apresentado:

*“Eu observo os valores que os alunos trazem de casa, os mais velhos principalmente. Acabo falando de sexo entre homossexuais também. Meus alunos comentam: “ah, isso é coisa de veado. Veado não sei o quê”.*

Propor discussões em torno das questões de gênero como discutido por Figueiró (2007) não é tarefa fácil. A autora escreveu que considera importante, porém difícil, o reconhecimento do preconceito por parte do professor e do aluno. No transcorrer do curso Vênus fez comentários breves a respeito das adversidades que enfrentou entre pares e

com os estudantes ao abordar o tema. Essas adversidades estavam associadas as questões de valores e a falta de disponibilidade para a reflexão em ambos os casos.

A dificuldade dos pais em lidar com a homossexualidade também chega a escola. A indignação de uma mãe de um menino com comportamentos e atitudes que sugeriam que ele seja homossexual, e que era alvo de comentários dos colegas de escola foi trazida por Isis:

*Como te falei, tem esse aluno Fred<sup>7</sup>, tem aquele do ano passado que tinha, enfim, a sua forma de se expressar, mas ele não se assume porque acho que era muito novo e a mãe dizendo que não: 'professoras, vou processar esses alunos porque o meu filho não é gay, meu filho é assim...' (Isis)*

Figueiró (2007) descreveu a história de vida de dois homossexuais, nas quais eles relataram o sofrimento enfrentado com a família, na escola e na sociedade; bem como as lutas internas que travaram na tentativa de entender a própria homossexualidade. Analisando o apresentado pela autora e o que relatou os professores foi possível supor que a questão de gênero poderia ser considerada uma dificuldade na relação entre pares, com os pais, com e entre os estudantes. Nesse sentido Figueiró (2007, p.28) acrescentou que

homens ou mulheres, quando começam a perceber que são homossexuais, sofrem, lutam contra esse sentimento, porque aprenderam, desde pequenos, que nossa sociedade aprova apenas o padrão de relacionamento homem-mulher. Sentindo-se “diferentes”, sabem que terão que enfrentar dificuldades e temem perder o amor dos pais, dos irmãos, dos amigos... Muitos pensam em suicídio.

A intolerância com a homossexualidade e com as questões de gênero revelada pelos relatos dos cursistas foi apontada por Figueiró (2007) como um dos problemas enfrentados durante as conversas e os debates a respeito das questões de gênero. A autora ponderou que a formação continuada poderia oferecer ferramentas para que o professor se sentisse seguro em iniciar e manter as discussões a respeito do tema.

Figueiró (2007) caracterizou uma série de atitudes adotadas pelas pessoas diante da diversidade sexual, a saber: nazista, dogmática, preconceituosa, tolerante, respeitosa, aceitante, competente cultural. A autora considerou importante que o educador conhecesse qual a sua atitude, já que esse reconhecimento, para ela, é o primeiro e mais importante passo em direção ao respeito à diversidade. As narrativas autobiográficas

---

<sup>7</sup> Nome fictício.

podem ser um importante instrumento de investigação-formação para que nós professores pudéssemos desvelar o que pensamos e sentimos a respeito dessa questão.

Figueiró (2007, p. 30) considera a orientação sexual como sendo “a atração sexual por uma pessoa, de sexo igual ou diferente do seu”. A autora propôs uma discussão em que sugeriu três possibilidades como resultado da elaboração dessa orientação sexual: heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade. Acrescentou

que o mundo vem nos mostrando, ainda, que:

- existem homens que se sentem bem como homens e gostam de ser homens;
- há os que vivem como homens, não rejeitam seu órgão sexual, mas, em alguns momentos, sentem necessidade de se travestir de mulher;
- há os que sentem necessidade de estar sempre travestidos de mulher e muitos que até mudam seu corpo, por exemplo, com silicone – são as travestis;
- há os que não se sentem homens, de forma alguma, que até rejeitam seu órgão sexual e desejam fortemente mudar de sexo – são os transexuais.

Com relação às mulheres, idem (...)

Resumidamente falando, a diversidade sexual abrange pessoas: heterossexuais, homossexuais, bissexuais e, também, transgêneros, ou seja, travestis e transexuais (FIGUEIRÓ, 2007, p.9-10).

O início do título do livro de Costa (1941-1994) “Os Onze Sexos”, por si só já é capaz de sugerir a complexidade envolvida na elaboração da orientação sexual. Nas páginas finais desse livro o autor redimensionou essa complexidade e escreveu

“fomos incapazes de apresentar (...) a totalidade da vida sexual de cada um deles, e estabelecer limites claros entre eles, porque esses limites não existem. (...) Somos ao mesmo tempo semelhantes e diferentes de todos os demais, em nossa indivisibilidade. Somos em cada momento, únicos e universais. Portanto, não é possível dizer que a espécie é formada de seres com “apenas 11 sexos”. Podemos ser 11, ou 111 ou 1111 ou 11111 sexos ou mais. Tudo é muito pouco para explicar o humano. (Costa, 1941-1994, p. 205)

Somos humanos dotados de uma biologia que nos oferece os contornos de homens ou mulheres, no entanto o biológico representa uma das faces desse sujeito que, enquanto elabora o seu “ser no mundo”, pode inclusive modificar a biologia utilizando a medicina.

## **5.5. Momentos charneira e a Educação Sexual**

Determinados momentos vividos deixam um registro formador particular. Tais situações são chamadas por Josso (2010b) de momentos charneira. Sobre eles, a autora assinala:

“Eu aprendo com o que cria ou criou “experiência” para mim, daí extraio “alguma coisa”, algo que passo a guardar comigo, cuja evocação me pode permitir uma retomada, uma reinterpretação e que serve de referencial para minha ação ou pensamento.” (JOSSO, 2010a, p.246)

Busquei nos relatos dos professores momentos nos quais eu pudesse identificar essa característica formadora, no que diz respeito à educação sexual. Alguns foram assim identificados pelos professores, outros foram interpretados por mim. Enquanto eu lia as narrativas dos professores procurei identificar momentos de lembrança que estivessem acompanhados por descrições que sugeriram momentos reflexivos ou estabeleciam o diálogo entre diferentes fases da vida do professor cursista. Enfim, momentos descritos como correspondendo a uma e mudança. Encontrei ainda relatos que descreveram a importância do momento vivido na atuação enquanto professor, que também considerei como sendo momentos charneira.

A narrativa de Inana a respeito do que considerou um momento charneira enfatiza a importância do trabalho sistemático com a Educação Sexual vivenciado em seu tempo de educação básica:

*Sei o quanto essa experiência foi importante para mim, porque vivendo esse momento agora, com o nosso curso, percebo que a intimidade e a liberdade era bem semelhante ao que temos aqui. Sei também que se tiver a oportunidade, gostaria de poder trabalhar de forma semelhante com os meus alunos, dentro do próprio contexto da Biologia, mas ajudando-os a diferenciar o que é reprodução e o que é sexualidade.*  
(Inana)

Ao recordar esse período, Inana estabeleceu um diálogo entre o momento de Educação Sexual vivido nos tempos de escola, aquele vivido no curso e ainda fez projeções para possibilidades futuras de trabalhar com Educação Sexual. A professora atribuiu um papel formador aos momentos vividos nas aulas de Educação Sexual que frequentou enquanto adolescente.

Isis relatou que, enquanto professora, tratava das questões de sexualidade seguindo a abordagem do livro didático:

*Durante os primeiros anos de trabalho, os assuntos voltados a sexualidade não me geravam nós na garganta, pois as perguntas de certa forma eram mais técnicas e com termos “formalmente” tratados em sala de aula. Estava vivendo na zona de conforto e não sabia... Meus alunos, até onde saiba, não tinham vida sexualmente ativa até aquele ponto.*

Sua fala sugere que enquanto tratou do tema sob a perspectiva do conhecimento científico sentiu-se confortável e acreditava satisfazer as curiosidades e necessidades de seus alunos. Segue relatando que a relação com o trabalho envolvendo temas de

sexualidade começou a mudar na ocasião em que recebeu uma nova estudante, no meio do segundo bimestre letivo:

*Ela era mais velha que os demais alunos da turma (já havia reprovado), adorava ir nas baladas- principalmente de funk-, bebidas, piercing no umbigo, cabelo pintado, gírias na fala e todo o jeito despojado de ser! (...) Quando trabalhei sistema reprodutor com sua turma estava, como sempre, seguindo aquela sequência de aula: órgãos, funções, o que ocorre quando se engravida, mudança do corpo na puberdade, métodos contraceptivos e DST's. **As velhas perguntas esperadas eram respondidas, mas essa aluna começou a trazer aspectos a mais de sexualidade: masturbação, a amiga que fez isso (kkk), a outra que estava com dúvidas quanto ao uso da pílula etc. (...).** Isso abriu para outros questionamentos de alguns alunos, que até então me pareciam menos "sabidos" do assunto. **A aluna (...) me fez vivenciar uma situação que me gerou a reflexão sobre a minha prática: será que a forma que estava trabalhando a Educação Sexual era satisfatória no sentido de gerar seres críticos sobre esse aspecto?** Isso foi importante para que eu saísse da minha zona de conforto, e mudasse minha atuação na tentativa de buscar novas formas de educar e aprender!*

A situação aconteceu na escola da família da professora. A matrícula dessa nova estudante movimentou uma série de questões. Tratava-se de alguém que não cresceu na escola, era uma estranha ao convívio da turma e dos professores. Optei por manter a descrição da nova aluna, pormenorizada pela professora, porque ela me pareceu evidenciar o estranhamento que a menina provocou. O relato de Isis sugeriu que foi necessária a chegada de uma nova estudante para que a professora tivesse condições de perceber seus alunos, até então, desconhecidos. As perguntas verbalizadas por essa menina permitiram que outros alunos elaborassem questões antes inexistentes em suas aulas. A chegada da nova aluna provocou mudanças não apenas no comportamento da turma, mas também na professora, que precisou refletir a respeito de sua prática pedagógica. Nesse momento formador, Isis relatou mudanças em sua prática diante da necessidade de atender a demanda de seus alunos. Também se percebeu a articulação entre essa pressão sentida pela professora com a mudança provocada nas relações estabelecidas no ambiente profissional, o que nos levou a caracterizar esse como um momento-charneira, como descrito por Josso (2010b).

Conversei com os professores a respeito da caracterização que Josso (2010b) propôs para o momento-charneira. Após esse diálogo Baco recordou-se de um momento vivido no estágio supervisionado em biologia:

*... foi extremamente lindo, o momento charneira, talvez, no meu minicurso no estágio, quando eu fiz perguntas para os alunos e eu não tinha uma resposta pronta. Eu dei massinha de modelar para eles e*

*falei: pessoal, modelem alguma coisa que parece com essa palavra, o que te lembra, o que te mobiliza, e a palavra era sexualidade. Então, apareceu pênis, vagina, mas apareceu beijo, abraço, símbolo do feminino com feminino, um peito. Entendeu? Então, concepção de corpo, concepção de relação. (Baco)*

Baco contou ainda que esperava apenas imagens diretamente ligadas a aparelho reprodutor e ao ato sexual. Quando viu as figuras modeladas pelos alunos, viveu um impacto em primeiro momento, pois não esperava que emergissem, e nunca havia pensado, nas múltiplas dimensões da sexualidade. Além de figuras diretamente ligadas ao sexo, os alunos modelaram beijos, abraços e ainda representaram a possibilidade de um relacionamento homossexual ao desenhar dois símbolos, utilizados para representar o feminino, juntos. O professor cursista relatou que até aquele momento não tinha pensado sobre a sexualidade ultrapassando a barreira do biológico, tendo sido após o contato com os desenhos dos alunos que pode, ao refletir a respeito das concepções apresentadas pelos estudantes, associar o corpo e as relações humanas a sexualidade. A percepção desse momento vivido no minicurso como um momento-charneira surgiu durante o curso de formação, pois até então esse era um conceito desconhecido pelo grupo.

Os momentos apresentados como momentos charneira revelaram a importância do trabalho com narrativas autobiográficas. O exercício de buscar na memória momentos vividos e relatar, ou escrever, essas recordações, compartilhá-las em situação de grupo, acompanhadas de um processo reflexivo como proposto por Josso (2010) fez com que os professores fossem surpreendidos pelos sentidos e significados apreendidos de suas próprias vivências.

## **5.6. Educação Sexual, narrativas autobiográficas e o processo de formação**

Conversando a respeito do processo de narrar, escutar e recontar, os professores apontaram questões que dialogaram com as ideias de Josso (2008). A autora disse que o trabalho com narrativas é formativo, uma vez que ouvir a história que o outro conta, ativa, em quem ouve, momentos vividos e esquecidos. Assim comentaram os professores sobre o processo de contar, ouvir e recontar as narrativas autobiográficas:

*Quando as pessoas contam, você reconhece e, talvez, lembra de alguma coisa. (Isis)*

*É muito melhor falar no final, por exemplo, você quer falar um pouquinho de cada coisa e, no final, vou ter de escolher o que vou falar.*  
(Inana)

*À medida que fui ouvindo as narrativas que vocês foram contando, fui pensando e lembrando a minha própria história, minha própria vida, você vai ativando outras memórias.* (Afrodite)

*O fato é que quando a gente vai falando vai ativando memórias.* (Baco)

Josso (2008) assinalou a importância da escuta, comentando que, ao ouvir uma história de vida, quem ouve não deve julgar, mas buscar dentro si questões que dialogam com a história ouvida. Os relatos dos professores evidenciaram que esse tipo de situação foi vivido por eles. Apesar de terem revelado que quando iniciei o curso apresentando a proposta de elaboração das narrativas imaginaram que não seriam capazes de lembrar dos momentos vividos, suas falas revelaram que a medida que histórias foram contadas e ouvidas, lembranças foram ativadas.

Josso (2008) esclareceu ainda que um fato vivido, por si só, não representa uma experiência. Para que venha a se constituir em experiência, é necessário que a pessoa reflita a respeito do mesmo. Durante o curso de formação, trabalhei com momentos de reflexão a respeito de nossos relatos de vida. Cada professor cursista representa uma “existencialidade singular/plural” (JOSSO, 2010a, p.66). Inana relatou que até o início da puberdade ela tinha liberdade para vestir-se despojadamente, brincar e dormir no mesmo quarto com os primos do sexo masculino. Em um determinado momento, sob a justificativas de que “estava virando mocinha”, ela foi proibida de dormir e brincar com os meninos. Ao ouvir esse relato, Isis comentou:

*“E fiquei aqui refletindo o seguinte: poxa, como deve ser para uma menina; virar mocinha é um saco, pensa bem, peitinho, você não pode mais brincar, enfim, há toda uma questão aí atrás. Deve ser muito chato, foi muito chato. Eu também passei por isso, estou lembrando agora disso.”*

Como diz Josso (2010a), as identidades autobiográficas ganham sustentação por essa existencialidade singular-plural e

*“(…) os relatos são ficções simbólicas abertas a uma pluralidade de outros territórios, que são terrenos férteis para aproximar os processos vitais e a criação de identidades que faz sentido para si, sentido partilhável com outros no seio desse território específico.”* (JOSSO, 2010a, p. 66).

Ouvindo ou lendo as histórias de vida podemos, pensar em momentos de aproximação, aqueles momentos em que um sujeito reconhece episódios de sua vida na história do outro. As percepções desses diálogos estabelecidos entre as diferentes histórias

de vida es nos apresentam essa característica singular/plural. Singular, uma vez que cada um fala de sua história vivida, seus momentos, analisados e interpretados tendo como referência seus valores, a cultura e o contexto daquele momento temporal no qual a situação foi vivida bem como aqueles do seu momento atual, da recordação. Simultaneamente plural, pois um ouvinte identifica-se com um ou vários momentos de uma história e revela ter vivido algo semelhante, muito próximo.

Penso que Vênus revelou sua compreensão a respeito da singularidade de cada sujeito e ao mesmo tempo, a da pluralidade de visões na fala que se segue:

*A parte mais legal de recontar é que alguma coisa que para você é só um detalhe, para a outra pessoa tem um destaque maior. A visão que a outra pessoa tem do que você passou, na verdade, como você passou, é... Claro, cada um com a sua visão terá um ângulo diferente sobre aquilo. (Vênus).*

Baco complementou:

*É sempre legal, (...) ver a nossa fala na boca do outro, a nossa história sendo contada por outra voz. Acaba que flashes ou episódios, partes que chamam mais atenção, você têm um realce a mais.*

Articulando a lembrança de fatos vividos com a existencialidade singular/plural, a fala de Baco exemplificou a importância das narrativas ao ativar memórias:

*Pois é, Afrodite, difícil me colocar no seu lugar por eu ter vivido uma experiência oposta, mas ao mesmo tempo isso facilita, é só eu imaginar toda a minha história ao contrário, na verdade. (...). Na família, até agora, comentando, esse negócio de virar mocinha, **eu me lembro**, tem uma prima minha que a nossa diferença de idade é de três anos, a gente sempre dormia na casa dela. E aí, de repente, em algum momento, a gente deixou de dormir todo mundo no quarto dela e ela dormia no quarto dela, eu e meu outro primo, a gente dormia sempre na sala. Até então, **ela deve ter virado mocinha nessa época**, porque era sempre a cama dela no meio, um colchão para um lado e um colchão para o outro. Dormia nós três em cima, isso quando não dormia os três na cama junto. Aí, a partir de um certo momento, ela no quarto dela já toda bonitinha, usava camisolinha, e a gente lá todo largado, sem roupa, só de cueca, lá na sala.*

Essa memória do professor cursista apareceu enquanto ele articulava uma fala ressaltando que havia um distanciamento entre sua história de vida e aquela narrada por Afrodite. Mas durante seu discurso, ele lembrou do estranhamento que sentiu ao ser proibido de dividir o quarto com a prima, e teve um *insight*, “*ela deve ter virado mocinha nessa época*” (Baco). A lembrança da possível menarca da prima foi, provavelmente, ativada pela leitura de trechos da narrativa de Afrodite. Bem como pode ser proveniente de outros momentos, em que as mulheres presentes relataram as proibições surgidas no

ambiente familiar sob a justificativa: “você não pode mais realizar tal atividade, porque esta ‘virando mocinha”.

A proposta de utilizar as narrativas autobiográficas como metodologia de pesquisa-formação (JOSSO, 2010a) revelou-se uma possibilidade para a formação do professor em Educação Sexual, como a fala de Baco sugeriu:

*Então, o curso, (...)me enriqueceu muito trazendo vivências que antes eu não tinha, mas que agora, baseado em relatos que escutei, quando vivo aquela situação, tento puxar, tento mobilizar alguma coisa nesse sentido.*

Baco prosseguiu explicando que havia percebido, no que qualificou como sua curta experiência como professor, como cada turma possui características próprias. Portanto, o conhecimento obtido com as narrativas, uma vez mobilizado, ofereceria uma orientação possível e não uma certeza quanto ao caminho pedagógico a ser seguido. Escolher, organizar, adaptar o conhecido é papel do professor em resposta a demanda dos alunos e do tema a ser tratado.

Os professores concordaram com Baco em que cada um deles vivia uma realidade diferenciada em seus ambientes de trabalho. Ponderaram que existiam alguns atributos intrínsecos a determinados ambientes escolares, sendo esses os responsáveis pelos momentos nos quais um professor se reconhecia no vivido pelo outro. Cada escola, cada turma recebe um público com características particulares. Conhecer e refletir a respeito dos momentos vividos nessas situações diversas, contadas a partir das lentes subjetivas de cada professor propiciou momentos de aprendizagem. Buscando inspiração em Josso (2010), poderia dizer que os relatos compartilhados pelos professores cursistas, seguidos por um momento reflexivo, produziram experiência.

No que se refere ao papel das diferentes experiências vividas e a formação dos professores Josso (2008, p. 1) escreve:

*É nas diferentes experiências formais e informais que nos formamos professores, pessoas singulares que buscam no encontro com a cultura e com a ciência a definição de papéis sociais pré-determinados que, no entanto, serão exercidos com os matizes de cada um.*

Foi esse o caminho percorrido durante o curso de formação em “Sexualidade Humana e Educação” - histórias de vida e práticas pedagógicas, embebidas pela existencialidade singular-plural de cada um, foram compartilhadas, provocaram reflexões e, como os relatos dos professores cursistas sugeriram, deixaram um registro formador.

Os relatos dos professores revelaram que consideraram a experiência com a proposta do curso proveitosa. Todos fizeram uma avaliação positiva do trabalho com

narrativas autobiográficas e dos temas que foram propostos para discussão durante os encontros presenciais e virtuais.

*Não vejo como se ensinar, como trabalhar com a questão da sexualidade em escola. A gente discute, compartilha experiência, vê o que deu certo, o que não deu certo, e cada um vai trabalhar da forma como acha mais adequada. O que vimos durante o curso, cada um veio de um ambiente diferente, com uma cultura diferente, teve uma Educação Sexual na família, na escola diferente e isso naturalmente vai influenciar a prática pedagógica. Então, achei muito bom nesse sentido, ver o que os outros já fizeram, ver opiniões diferentes, experiências diferentes. (...) Eu gostei muito. (Vênus)*

*Acho que o curso foi muito bom. Podia ter durado um pouco mais, mas foi muito produtivo. Acho que aprendi, não só em questões de Educação Sexual, mas uma forma talvez diferente de abordar Biologia na forma de diálogo. O que temos de dar vai muito além daquilo que a gente realmente trabalha. E Educação Sexual é um pouco mais difícil porque quando você trabalha sexualidade já vêm intrínsecas as curiosidades relacionadas a isso. Então, talvez seja um tema que te dê mais abertura. (...) Acho que eu talvez tenha tido a oportunidade de ver e vivenciar a Educação Sexual de uma forma que eu não tinha tido antes. E acho que vou conseguir usar isso, pelo menos pretendo, na prática, porque foi muito produtivo. (Inana)*

*Depois do curso, aí já é uma outra vivência, que eu tinha uma outra visão, porque eu saí de um contexto em que eu achava que eu queria ser estudante de mestrado em Ecologia para um contexto em que eu já me encontrava melhor na área de educação. (...) ainda mais com afinidades com o tema, eu me via mais nessa área. Então, as minhas conclusões, as minhas inquietações surgiam obviamente no escuro do meu quarto, às vezes, mas eram trabalhadas e surgiam outras tantas no momento do curso. Se você sai de uma aula que você tem todas as suas dúvidas respondidas, é uma coisa. Agora, você sai de uma aula que você cria outras, é mais interessante ainda. Aí, você se coloca para pensar. Então, o curso veio nisso para mim, baseado nos relatos dos colegas. (Baco)*

*Achei fantástico porque eu pensava que seria um curso que traria mais questões teóricas, entre outros aspectos, lógico que a teoria estava embutida, só que estava embutida nas conversas. (...) Então, achei fantástico mais foi essa questão do respeito que nós desenvolvemos ao longo dessas narrativas, dos encontros, a forma prazerosa com que esses encontros realmente aconteciam. Tenho certeza de que, assim como eu, e nisso já conversamos, sentimos muita falta daquele momento, daquelas tardes. Aquelas tardes eram enervadoras em termos de conhecimento, em termos de olhar a partir da experiência do outro. Então, achei extremamente rico, não só para mim, enquanto docente, mas para mim enquanto Isis, enquanto pessoa, nesse exercício de poder ouvir e falar, especialmente no ouvir. (Isis)*

Escutei os depoimentos dos professores, depois de transcritos, os li, busquei encontrar diferentes entendimentos. Entretanto concluí que todos os professores cursistas puderam perceber que o caminho para o trabalho com Educação Sexual é construído a

cada encontro com os estudantes. Os depoimentos revelaram ainda a importância da troca de experiência entre pares e dos momentos de reflexão em grupo, como os proporcionados pelo trabalho com narrativas autobiográficas.

Provoquei os professores quanto a possibilidades e limitações da utilização das narrativas autobiográficas em suas respectivas salas de aula. Eles sinalizaram positivamente quanto a utilização das narrativas autobiográficas no trabalho com seus alunos, não apenas em Educação Sexual. Sugeriram que poderiam usa-las com outros temas, como revelaram as falas a seguir:

*Mas percebi que outros temas, como evolução são tão difíceis quanto, tão polêmicos quanto, e podem ter mais ou menos o mesmo sentido de você tentar ir além, tentar dar espaço para o pessoal, na verdade, os alunos participarem e falarem as impressões deles. (...) Eu achei muito legal. Eu aplicaria, não só em Educação Sexual, mas em outros temas também. (Inana)*

*Então, acho que é uma excelente metodologia e, realmente, penso em trabalhar com ela, não especialmente voltado para Educação Sexual, mas talvez para outros módulos de pesquisa que tenho interesse. (...) Eu adorei a ferramenta, adorei essa metodologia. Vou aplicar em breve. (Isis)*

*Então, não vejo como impossível (...) Não sei se caberia no espaço de aula de 45 minutos, não tenho horário duplo, não dá para fazer em uma aula só. Então, a gente esbarra nessa questão burocrática. Não acho que, por parte dos alunos, haveria problema. Não acho mesmo. Acho que essa coisa diferente eles iam até gostar. E eu não tinha pensado em fazer isso, na verdade. Então, quem sabe permitir, eles falarem um pouco. (Vênus)*

*Sim. Claro. Completamente. Achei uma ferramenta sensacional. (...) Em Biologia, é engraçado falar, eu penso no livro e no currículo, mas na minha sala de aula, com certeza, eu teria espaço e faria acontecer sem dificuldades nenhuma. (Baco)*

O referencial bibliográfico que consultei apresentou as narrativas como metodologia de pesquisa-formação para professores. Na proposta implementada por Josso (2010a) o trabalho foi realizado em seminários, que aconteceram ao longo de pelo menos um ano. A autora descreveu sua experiência com um grupo de aproximadamente trinta pessoas, dividido em três subgrupos, cada um com um animador. As narrativas eram produzidas e analisadas nesses pequenos grupos e depois compartilhadas com o grande grupo. Descrevo aqui esse processo para defender a necessidade de vivenciar esse trabalho em nossas escolas, de forma a nos permitir analisar limites e possibilidades de utilização das narrativas. Vênus apontou o tempo de aula como um fator que criaria dificuldades para o trabalho com narrativas autobiográficas em sala de aula.

## 5.7. Dois momentos densos: Sexualidade, desordem, escola

O material produzido durante o curso de formação resultou em alguns momentos de discussões que senti necessidade de transcrever e analisar separadamente. Tais diálogos foram transcritos em seu contexto, em função da complexidade das informações contidas nas falas. Houve diversos momentos desse tipo mas destacarei dois, que considere especialmente relevantes, condensando muitos aspectos discutidos nesse trabalho.

O primeiro momento transcrito por inteiro é a descrição da aula de Baco a respeito de vírus e DST. Ele foi escolhido por revelar dificuldades e inquietações que o tema sexualidade provoca em sala de aula.

O segundo momento diz respeito ao julgamento que os professores fizeram de perguntas formuladas pelos alunos a respeito da sexualidade. Foi escolhido em função da evidência da subjetividade que permeia o trabalho com Educação Sexual e porque sugere que as perguntas podem emergir como uma dificuldade para o professor.

O diálogo que examinaremos seguiu-se ao que ocorreu no primeiro encontro do curso, durante o qual Baco relatara que estava ansioso e inseguro em função de ter assumido algumas turmas de ensino fundamental, com as quais trabalharia durante três meses. Justificara sua insegurança pelo fato de que deveria abordar o conteúdo “vírus” e DST com estudantes de 7º ano, que acabara de conhecer, e tinha consciência de que questões relativas a sexualidade humana permeariam sua aula. Considerava que não tivera tempo de estabelecer uma relação de proximidade e confiança com os estudantes que, segundo ele, facilitaria o trabalho com o tema.

Uma das questões destacadas por Baco era sua necessidade de entender que tipo de informação seus alunos estariam preparados ou desejosos por receber. Também se preocupava com sua própria formação: tinha medo de não saber responder às dúvidas levantadas pelos estudantes, pois admitiu ter o que chamou de “*conhecimento de mundo*” quanto à sexualidade e pouco conhecimento adquirido por meio de literatura especializada.

No encontro seguinte (o terceiro), Baco relatou a seguinte situação:

**Baco:** *Eu fui dar aula de vírus e tinha um slide do HIV<sup>8</sup>. [...] Foi uma loucura. No material da escola [...] tinha esse painelzinho que era do SUS<sup>9</sup> [...]. Então, é uma coisa que está totalmente divulgada. Tinha duas colunas, “assim não pega e assim pega”. Aí [...] “assim pega”, tem sexo sem camisinha e tem três palavrinhas embaixo: anal, e tem o desenho de uma bundinha, só que é muito feio, e me dava muita vontade de rir, de olhar [...] Oral: tinha o corpo de um cara com a cabeça embaixo. O outro, vaginal, o cara e a mulher deitados com o peitinho dela aparecendo por cima da coberta. Então, os desenhos são muito esdrúxulos, eu acho. Não sei, podia até ter colocado sem desenho, de repente.*

**Isis:** *Tem aquele esquema também sem desenho. No dia que fui colocar, eu procurei o que não tinha desenho.*

**Baco:** *Eu tive de usar o da escola. [...] Aí, assim não pega: masturbação a dois. Eles colocaram simplesmente duas pessoas sentadas uma ao lado da outra. Tranquilo. As meninas: o que é masturbação? E eu...*

**Vênus:** *Se falar que é punheta eles sabem o que é.*

**Baco:** *Sei que, não é por causa disso, mas começaram por sexo anal. Professor, o que é sexo anal? Eu: gente, olha só, na hora do sexo entre um homem e uma mulher ou entre um homem e um homem, geralmente, é colocado o pênis dentro de algum orifício, por via de regra.[...]*

**Baco:** *Eu estava puto de tanta bagunça, de tanta conversa. Eu falei: por via de regra, o sexo entre heterossexuais o cara vai introduzir o pênis dele na vagina da mulher. Ah! isso é relação sexual. Aí, aproveitei e falei [...]*

**Isis:** *Interessante que quando é sétimo ano, quando você começa a falar de aspecto de vírus e de doenças, quando você começa a mencionar a palavra pênis ou a palavra vagina, tem um e outro que já olha para o outro e começa a rir. Aí, o que acontece? Para cessar essa situação, pelo menos gosto de fazer isso e tem dado muito certo, eu falo: peraí, rapidão, vocês estão no sétimo ano, eu posso falar vagina, posso falar pênis, por que se eu não puder falar, já que são pequenininhos, eu vou parar de falar aqui agora (...).*

**Baco:** *Sabe, Isis, que não tive tanta oportunidade de fazer isso, porque o material entrava direto na figura. Entendeu? [...] Então, seguindo a lógica da aula, não teria um espaço para poder construir ‘uma relação sexual é assim, assado’, tanto é que quando foi às perguntas, devido ao meu nível de estar pirado já de tanta zona... A menina perguntou da masturbação a dois: que é masturbação? E já rindo porque sabia.*

**Vênus:** *Mala.*

**Baco:** *Mala. Aí eu falei: olha só, o que é masturbação, gente? Pensei: cara, como vou explicar isso? [...] Eu falei: gente, não tem o ato sexual? A gente não falou há cinco minutos que ele é feito entre duas pessoas? [...] A masturbação é como se fosse o ato sexual, só que é você consigo mesmo. Você vai se proporcionar o prazer a partir de suas próprias mãos. Falei desse jeito. Só que eu estava puto, não falei rindo, falei sério.*

---

<sup>8</sup> Sigla com origem no idioma inglês para vírus da imunodeficiência humana - *Human Immunodeficiency Virus*.

<sup>9</sup> Sistema Único de Saúde – Instituído no Brasil pela Constituição de 1988, com a proposta de oferecer acesso integral, universal e gratuito a todos os serviços de saúde.

A sexualidade é mesmo um assunto que desorganiza! Tira tudo do lugar, como sugerido pela fala dos professores. “*Bagunça*”, “*conversa*”, “*risos*”, “*zona*”, “*pirado*”, “*puto*” - foram expressões utilizadas para descrever as inquietações e desconfortos causados quando a sexualidade invadiu a sala de aula. Foi o que aconteceu na aula de Baco - o tema eram os vírus, mas o assunto que provocou tumulto e motivou o relato foi a sexualidade.

As dificuldades dos professores em torno da sexualidade apareceram na sutileza dos comentários em torno dos desenhos utilizados para falar de AIDS. Eles concordaram que os desenhos são “*esdrúxulos*”, mas a solução trazida por Isis não foi a substituição das caricaturas por outros desenhos ou fotografias, mas a eliminação de qualquer tipo de imagem. Penso que retirar as imagens talvez pudesse, simbolicamente, representar o distanciamento do humano ao abordar a sexualidade na escola. A dificuldade aparece encoberta pela hesitação em apresentar um corpo físico associado ao sexo, como se fosse permitido ao professor falar sobre relações sexuais, mas não mostrar o corpo. Parece que Isis e Vênus sugeriam que suprimir as imagens permitiria ao professor certo controle da “desordem” provocada pelo tema, já que consideravam que “o problema” seriam os desenhos. Sem esses eles, pareciam dizer, os estudantes não se sentiriam motivados a elaborar perguntas sobre relações sexuais. Entretanto, cabe a pergunta sobre como se pode pensar em sexualidade dissociando-a de um corpo, de um ser humano em sua totalidade: biológica, social e psicológica. Que caminho de aprendizagem, que implicasse reflexões e mudanças de comportamentos com relação às DST, um aluno poderia realizar, ao estudar o tema sexualidade dissociada do corpo humano?

A condição humana é comum a professores e alunos e falar sobre sexualidade implica falar de uma dimensão essencialmente humana. Implica falar sobre afetos, paixões, emoções, comportamentos, regras sociais, cultura, enfim, sobre dimensões múltiplas. Abordar o tema de maneira dissociada do corpo talvez reduzisse a agitação, na medida em que o distanciaria da pessoa do professor e do aluno. Se nenhum deles se reconhecesse, talvez os questionamentos que tanto incomodaram não aparecessem, mas a um preço excessivamente elevado.

Outra justificativa para a inquietação provocada pela sexualidade poder ser de caráter religioso: interdições, a ideia de sexo como pecado, assim como regras morais estabelecidas pela sociedade que determinam o permitido, o proibido e o tolerado e os tabus (NUNES, 1987). Diante do conflito entre tantas proibições e o desejo de obter respostas a suas curiosidades, a agitação e os risos podem ser o caminho possível, em

substituição, inclusive, aos questionamentos dos estudantes a respeito dos assuntos que lhes inquietam.

O comportamento de alunos e professores sugere que o assunto sexualidade pode assumir um caráter de tabu, no sentido trazido por Freud (1912-1913, 2013)<sup>10</sup>. Parece haver uma proibição velada para se falar algo sobre o assunto, como se pronunciar determinados termos associados à sexualidade, nas escolas, pudesse resultar em penalidades. De fato em algumas escolas isso ocorre com punições que vão desde uma advertência verbal até sanções mais severas, como advertências escritas e convocação dos pais para comparecer à escola. Como na situação do tabu dos mortos, o aluno com frequência se vê punido por um crime que desconhece.

Talvez os risos, movimentações e olhares surjam em função do temor de pronunciar as dúvidas e curiosidades despertadas pelo tema e, ao mesmo tempo, ao desejo de se manifestar. Salientando o caráter inconsciente do gesto, Freud (1912-1913, 2013, p. 42) salientava que

as restrições do tabu são distintas das proibições religiosas ou morais. Não se baseiam em nenhuma ordem divina, mas pode-se dizer que se impõem por sua própria conta. Diferem das proibições morais por não se enquadrarem em nenhum sistema que declare de maneira bem geral que certas abstinências devem ser observadas e apresente motivos para essa necessidade. As proibições dos tabus não têm fundamento e são de origem desconhecida.

Ainda sobre o riso, encontramos também em Freud (1905,1977) uma discussão a respeito de situações em que ocorre, a despeito de ser considerado inadequado. Para ele, esse riso é uma forma de prazer que protege o indivíduo do sofrimento e revela a natureza angustiante da situação. Buscamos dialogar com Freud (1905, 1977) a partir do relato de Baco, questionando-nos quanto a natureza do riso nas aulas em que aparece o tema da sexualidade. Seria aquele riso de fato um “deboche” ou um mecanismo de economia psíquica, como descrito por Freud? Talvez não encontremos resposta para essa questão. Sendo sujeitos dotados de uma existencialidade singular-plural (JOSSO (2010a), analisamos e interpretamos as situações a partir de diferentes perspectivas. A função do riso da aluna é um mistério para nós, podemos apenas especular. O que ficou evidente foi o desconforto do professor.

---

<sup>10</sup> Ao descrever o tabu com respeito aos mortos, Freud (1912-1913, 2013) destacou que em certas tribos primitivas existia a proibição de pronunciar o nome do morto ou de qualquer objeto, animal ou pessoa que fizessem alusão a ele, ao risco mesmo de perder a vida, em caso de desobediência.

Outra professora, Isis, revelou que sentiria necessidade de organizar a inquietação dos alunos, porque o riso e o humor poderiam comprometer a seriedade que o saber científico solicita. Para ela, a aula deveria organizar-se de modo trazer os conhecimentos produzidos pela ciência com certa formalidade. Vale a pena questionar as implicações dessa escolha, como esse contorno parece sugerir que a sexualidade e a emoção não caberiam no espaço escolar.

A escolha da linguagem a ser utilizada em sala de aula para abordar temas de sexualidade humana foi assim alvo de discussão no decorrer do curso e foi abordada nos subcapítulos 6.3 “A visão dos professores cursistas a respeito da sexualidade humana” e 6.4 “Quando a Educação Sexual invade a sala de aula”. Alguns professores, como Isis, defendiam o uso da linguagem científica, explicando que uma linguagem mais “neutra” evitaria problemas com a direção da escola e com os pais. Figueiró (2006b) quando escreve que os professores buscam se proteger de situações como a descrita por Baco recorrendo a um discurso que atribui ao conhecimento científico um caráter supostamente neutro. Ao mesmo tempo, durante a narrativa desses momentos inquietantes, Vênus sugeriu que Baco poderia ter usado a linguagem popular para se referir à masturbação, porque os estudantes entenderiam do que se tratava e não formulariam a pergunta que incomodou o professor.

As perguntas feitas pelos alunos durante a aula pareceram ter provocado em Baco perturbação, agitação e mesmo constrangimento. Figueiró (2009a) enfatiza que espaços de formação representam o ambiente adequado para que o professor converse com seus pares a respeito desses sentimentos. Baco teve a oportunidade de descrever e refletir, com o grupo, o fato perturbador. Para Josso (2010a) tais momentos de reflexão podem permitir que o momento vivido resulte em experiência, o que demanda tempo para reflexão. Ao contar sua história de vida para o grupo, a pessoa pode construir significados, no momento presente, a respeito do vivido e refletir sobre essa construção, o que pode resultar em experiência formadora.

O episódio levantou assim, duas reflexões. A primeira, em torno da questão da linguagem: os professores pareciam reconhecer que se aproximar do conhecimento de mundo que o estudante carrega consigo facilita a aprendizagem, porém não sugeriram como estabelecer o diálogo entre esse conhecimento popular e aquele construído pela ciência. Tuckmantel (2009) salienta que uma das funções da escola é estabelecer o diálogo entre o conhecimento da cultura local e aquele produzido pela ciência; portanto, é desejável que o professor reconheça as expressões populares utilizadas para falar de

sexualidade e proponha o diálogo com a literatura especializada, a despeito dos temores que essa estratégia lhe possa suscitar.

A segunda reflexão diz respeito à inquietação e ao constrangimento que as perguntas a respeito de sexualidade provocaram no professor. Tratar da sexualidade em ambiente escolar ainda é difícil para professores e alunos. O tema inquieta, provoca risos e muito desconforto, porque carrega consigo interdições, tabus e preconceitos. A sugestão de Freud (1905, 1977) a respeito do riso poderia ser um caminho para aliviar a tensão e o julgamento do professor quanto aos sorrisos e as agitações provocadas pelo tema. O relato apresentado sugere que o incomodo provocado pelo tema afetou alunos e professor.

Conversar livremente a respeito das diferentes possibilidades de relações sexuais revelou-se uma dificuldade para o professor, bem como estabelecer uma relação entre a linguagem popular e aquela utilizada pela ciência. Alguns professores defenderam que abordar a sexualidade a partir da linguagem científica oferece o rigor e a seriedade com os quais a sexualidade deve ser tratada na escola.

Baco encerrou sua descrição da aula comentando a respeito de uma pergunta feita por um de seus alunos sobre uma cena de sexo anal que o estudante viu em um filme. O professor revelou que àquela altura da aula já estava farto da desordem e não deu a devida atenção ao questionamento do estudante. A frase “*eu já vi em um filme*” utilizada pelo aluno de Baco para justificar a pergunta, provocou a seguinte conversa:

*Vênus: Eu estava dando aula. Falando da diferença, o que é espécie, o que é híbrido. (...) Aí, um menino timidamente levanta a mão: professora, é possível, dois animais, no acasalamento, arrebentar o útero da fêmea? Pensei: bom, ele deve ter uma cachorrinha pequena em casa, às vezes, ela está prenhe, sei lá. Pensei, é criança. Não meu filho! O que pode acontecer é, às vezes, uma fêmea muito pequenininha, se cruzar com macho grande pode nascer filhote grande, pode arrebentar o útero, isso acontece. Aí, a pergunta que não devia ser feita: mas por que você pergunta isso, meu filho?*

*Baco: Você perguntou para ele?*

*Vênus: Claro, né? Baco (essa expressão foi pronunciada fazendo referência à própria Vênus). ‘Não, professora, é que vi na TV que a mulher foi dar para o cavalo...’ Aí, eu comecei a rir. Não teve jeito. Foi tão espontâneo, não foi de pirraça, porque tem menino mala que faz pergunta indelicada para testar o professor e causar na sala. Mas foi uma pergunta tão honesta. Eu comecei a rir.*

*Baco: Para mim, a pergunta honesta que rolou (...) foi: professor, se não pega Aids só usando camisinha e para ter filho não pode usar camisinha, quer dizer que meu pai e minha mãe têm Aids quando eles foram me ter? Olha que pergunta fantástica.*

*Vênus: Eles chegam ao segundo ano com a mesma noção. É só o sexo desprotegido. Não! Tem que ter a doença também, se não tiver o vírus não passa.*

*Inana: Você falou de híbrido no sexto ano, não foi? Eu fui dar aula no estágio e estava falando de citologia. Eu trabalhava com isso e levei umas lâminas para eles verem, (...). Eu tinha uma lâmina de espermatozoide de rato e levei para eles. Eles não sabiam o que estava na lâmina porque eu não podia levá-los ao laboratório porque não cabia todo mundo. Fui passando para eles olharem. Lá no fundo, a criatura – segundo ano do ensino médio – levanta a mão e fala: isso aqui é lâmina de quê. Aí fui olhar porque tinha todos os tipos de órgãos. Falei: isso é uma lâmina de espermatozoide. **O menino falou: eco, que nojo. Eu falei: não, fica tranquilo, é de rato, não é de gente, não. Beleza. Cinco minutos depois ele levantou a mão e falou: quer dizer que se eu pegar esse espermatozoide do rato e colocar numa mulher vai nascer meio rato e meio gente? Eu olhei e pensei: não estou acreditando.***

*Baco: No sexto, sétimo ano, é mais presente.*

*Inana: **Acho que foi curiosidade.** Só que, uma semana depois, saiu uma reportagem no jornal, sei lá onde, dizendo que eles estavam fazendo mais ou menos isso. Não é exatamente colocar o espermatozoide do rato na fêmea, mas usar o espermatozoide num tratamento de fertilidade de uma outra espécie, um negócio assim. Eu olhei para ele e achei que era uma pergunta, tipo assim, de curiosidade, idiota, e quando a li matéria falei: meu Deus, o menino...*

*Afrodite: Informação. Ela está aí. A gente acha que não, mas esses meninos dão um banho na gente.*

*Vênus: Eles têm tempo livre para assistir TV, para ler coisas.*

*Baco: Tem Discovery, tem Fantástico.*

*Inana: Por isso falei que tenho medo de responder perguntas polêmicas, porque você não pode ser nem muito escroto no sentido de chamar ele de burro...*

*Baco: Fala escroto comigo.*

*Inana: É. Agora que eu falei, eu lembrei. E nem muito científico.*

*(...)*

*Inana: Enfim, (...) **você não sabe por que ele está fazendo aquela pergunta.***

A leitura do diálogo desvelou o quanto nós professores interpretamos os gestos, as atitudes e as perguntas enunciadas por nossos alunos. A partir de Larrosa (2011) pensamos que o próprio ato de viver é atravessado pelo ato de interpretar, a partir da escuta. Escuta que se faz necessária, particularmente, na ação do professor. Diz ele que, de seu

ponto de vista, tudo o que nos passa pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo a que temos que prestar atenção. E é como se os livros, mas também as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza ou os acontecimentos que se passam a nosso redor quisessem nos dizer algo. E a formação implica necessariamente nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de colocar-se à escuta cancelou seu potencial de formação e de trans-formação (LARROSA, 2011, p. 21).

Larrosa (2011) parece estar sugerindo, assim, que nossas salas de aula, nossos alunos e nós mesmos somos textos que vivem e sentem. Manifestamos esse sentir também por meio do corpo, interpretamos o que vivenciamos também por meio da leitura desse corpo e dos objetos a sua volta. Assuntos que perpassam a sexualidade parecem carregar, como vimos, certas características do tabu freudiano. Essa pode ser uma das razões de nossa dificuldade com respeito a essa leitura no momento em que, no papel de professores abordamos ao tema das sexualidades. Muitas vezes somos surpreendidos e podemos nos sentir invadidos pelas discussões que o tema suscita em aulas que por vezes, foram planejadas para tratar de outros assuntos. Larrosa (2011) nos convida a escutar o não dito; quando um professor observa um corpo inquieto, risonho do estudante, poderia exercitar a escuta desse corpo? O que ele lhe contaria? O que provocaria tamanha agitação?

Interpretar a intenção da pergunta feita pelo estudante também pareceu ser um problema importante para os professores. A análise das falas sugeriu que tal interpretação foi permeada por questões subjetivas, como não poderia deixar de ser. Nóvoa (1997), Josso (2010), Nunes (2006) e outros escreveram a respeito dessa subjetividade presente na atividade docente, lembrando que nossos valores e concepções manifestam-se em nossas escolhas pedagógicas e entram em sala de aula conosco. Aqui recordei-me de Josso (2010a) quando ela diz que nós professores deveríamos praticar o exercício da escuta. Algumas falas nos apresentaram uma falha no julgamento feito pelo professor e escutar melhor nossos estudantes poderia facilitar essa compreensão do que está sendo dito por ele.

Vênus nesse trecho - *Aí, a pergunta que não devia ser feita: mas por que você pergunta isso, meu filho?* - interpretou sua disponibilidade em devolver a pergunta ao aluno como algo que não necessitaria ter acontecido, julgamento que parece ter decorrido do fato de que a resposta enunciada pelo estudante foi diferente da esperada pela professora. Josso (2010a) e Figueiró (2009c), entretanto, defendem a necessidade de que o professor se coloque disponível para escutar seu aluno. Segundo Figueiró (2009), a escuta permite ao professor conhecer o contexto em que a dúvida surgiu e as informações que esse aluno tem a respeito do tema. Subsidiado por essas informações, o professor poderia elaborar uma argumentação com vistas a promover a reflexão e a aprendizagem por parte do aluno.

O trabalho com narrativas autobiográficas, durante o curso de formação, despertou em nós, professores, a importância da disponibilidade para a escuta. Considerando essa questão

é indiscutível a necessidade de aprimorarmos cotidianamente, em nós, esta sensibilidade. Especificamente, no trabalho de Educação Sexual, ao falar sobre os assuntos ligados à sexualidade, caberá ao educador mais ouvir que falar, pois é no ouvir que ele poderá oportunizar que os alunos expressem não só o que pensam, mas também o que sentem, o que os angustiam, o que os aflige (FIGUEIRÓ, 2009c, p.197).

O exercício da escuta, como sugerido por Figueiró (2009), poderia auxiliar no entendimento de diversas questões apontadas no diálogo transcrito. Durante o curso nós professores pudemos refletir sobre o julgamento *a priori* que fazemos sobre as razões escondidas nas perguntas dos alunos. Percebemos que nosso achar e pensar, muitas vezes não corresponde ao que o aluno desejava saber resultando em erros de interpretação. Alguns professores revelaram que diante da insatisfação do aluno com a resposta dada por ele, a alternativa não foi outra, senão compreender a partir das explicações do aluno o contexto motivador da pergunta. No momento em que o professor escutou o aluno ele foi capaz de perceber o engano cometido em seu julgamento.

A dificuldade em definir a linguagem a ser utilizada durante o trabalho com Educação Sexual também foi revelada nesse diálogo. Inana sugeriu que a escolha da linguagem deveria estar situada entre dois extremos, o da utilização de uma linguagem estritamente popular, ou de uma supervalorização do conhecimento científico.

Em um momento de sua fala Inana disse que a resposta não poderia ser “*científica demais*”, uma vez que o professor não conhecia os motivos que levaram o estudante a formular aquela pergunta. Nesse momento escutar o que o estudante teria a dizer a respeito de sua dúvida poderia ter facilitado a definição da linguagem a ser utilizada, uma vez que o aluno se expressaria fazendo uso da linguagem a qual teve acesso. Tuckmantel (2009) fala da necessidade de integração entre a Ciência e o senso comum, apontando a escola como um ambiente adequado para tal.

A fala de Vênus “*Eles têm tempo livre para assistir TV, para ler coisas.*” seguida do comentário de outros professores concordando que os alunos passam a maior parte do tempo livre na internet, enfatiza o fato de que em tempos de internet e rede sociais as informações circulam de forma rápida e o aluno tem tempo de estar conectado e consequentemente mais informado que o professor. No entanto, Larrosa (2002) diferencia informação, conhecimento e experiência, salientando que “*informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.*” (LARROSA, 2002, p.21).

O autor assinala as dificuldades em ter experiência nos dias de hoje, ressaltando que a quantidade de informações, a necessidade de estar informado, a velocidade com

que a informação é produzida, fizeram com que nos tornássemos sujeitos sem tempo. Sem tempo não somos capazes de ter experiência.

A observação desse autor quando escreveu que

não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação (LARROSA, 2002, p.19)

pode nos auxiliar no entendimento dos comentários dos professores a respeito da internet como fonte de informação. Nossos alunos possuem acesso a um grande volume de informação, sem que esse fato implique ter conhecimento ou resulte em experiência.

Como Figueiró (2006) ressaltou, a curiosidade em torno das questões da sexualidade humana é comum e saudável entre os estudantes. Acrescentaria que atualmente a internet facilitou o acesso a um diversificado universo de informações sobre a sexualidade. Diante dessa realidade, o papel do professor é oferecer ferramentas para que o estudante tenha condições de avaliar a qualidade e a autenticidade dessas informações disponibilizadas na rede. Vitiello (1995) nos ajuda a ampliar o papel do professor quando ressalta que

evidentemente a informação é importante no processo educativo, que por ela obrigatoriamente passa, mas a ela não se limitando. O processo educativo deve (...) propiciar um crescimento de dentro para fora, num processo reflexivo. (VITIELLO, 1995, p.21).

Então, nós professores, deveríamos promover momentos de reflexão que oferecessem utilidade ao conhecimento, que nos é exterior, e que esse resulte em um comportamento consciente, autônomo, pessoal e construído internamente, coerente com o que pretende uma proposta emancipatória de Educação Sexual.

A fala de Baco a respeito da *“pergunta honesta que rolou”* – *“professor, se não pega Aids só usando camisinha e para ter filho não pode usar camisinha, quer dizer que meu pai e minha mãe têm Aids quando eles foram me ter?”* Ao ler esse trecho recordei-me dos escritos de Dall`Alba (2008). A autora entrevistou uma mulher que contou que enquanto adolescente, viveu momentos angustiantes, porque uma professora havia informado que atraso menstrual é um dos sintomas da gravidez. Apesar de virgem e nunca ter tido namorado, naquele momento em seu passado, a entrevistada teve certeza que estava grávida, pois sua menstruação estava atrasada.

Os relatos de Baco e da entrevistada de Dall`Alba (2008) sugerem que abordar questões de sexualidade humana a partir da perspectiva da transmissão de informação não

propicia o entendimento do tema pelos estudantes. No primeiro caso ao ser informado de “como se transmite” e “como não se transmite AIDS” o estudante aparentemente ignorou a necessidade de ser portador do vírus para transmitir a doença, tema daquela aula, como relatado pelo professor cursista. No segundo caso, a então adolescente concluiu que estava grávida, ignorando as condições indispensáveis para isso, inclusive a necessidade de uma relação sexual ou pelo menos um contato íntimo com um homem.

Uma Educação Sexual que tenha por princípio apenas informar não atenderia aos anseios e expectativas dos estudantes e provavelmente não promoveria aprendizagem significativa do conteúdo abordado como os exemplos citados anteriormente sugerem.

## Capítulo 6 - Considerações finais

O desejo de trabalhar com professores no âmbito da Educação Sexual se concretizou com o curso de formação continuada para professores de Ciências e Biologia “Sexualidade humana e educação”, no qual foram produzidos os dados dessa dissertação. Pude perceber que não se forma um educador sexual em sete encontros. Educadores sexuais iniciam seu processo de formação no momento em que nascem e o mesmo será concluído apenas com a término da vida.

Minha proposta de formação continuada esteve subsidiada por uma prática reflexiva e teve como aporte teórico-metodológico as narrativas autobiográficas (JOSSO, 2010). Meus resultados revelaram que o curso contribuiu de forma significativa com o processo de formação de professores de Ciências Naturais e Biologia em Educação Sexual, uma vez que despertou o interesse, o desejo e a percepção desses professores sobre a possibilidade e a necessidade de se abordar a temática da sexualidade humana em sala de aula. Compreendemos ainda que existe a necessidade de continuar o processo de formação.

As narrativas dos professores apresentaram as escolas da Educação Básica em que estudaram como espaços em que a sexualidade humana, na maioria dos casos, era tratada sob a perspectiva biológico-higienista. O tema emergia associado às aulas sobre doenças sexualmente transmissíveis e corpo humano. Os estudantes ouviam falar em relação sexual “desprotegida” como uma das formas de contágio da AIDS, doença causada por vírus. Considerando a temática da sexualidade na escola, ela é novamente evocada pelo conteúdo “corpo humano” estudado no 8º ano e na 2ª série do ensino médio, sob a perspectiva de um corpo, fragmentado e cheio de órgãos.

Apenas uma professora descreveu que a escola em que estudou incluiu entre os horários de aulas regulares uma aula destinada ao trabalho com Educação Sexual, na qual a abordagem valorizava a multiplicidade de dimensões que perpassam o tema. O vivido pela professora desvelou uma perspectiva diferente daquela vivenciada pelos demais professores para o trabalho com Educação Sexual.

Rememorando esses momentos vividos na escola, os professores os reconheceram como significativos nas escolhas e definições metodológicas que perpassam suas práticas pedagógicas. Esse entendimento representa uma etapa importante do processo formativo. Ao reconhecermos como internalizamos nossas concepções sobre a sexualidade humana,

iniciamos o processo reflexivo a partir do qual podem resultar ressignificações de algumas concepções.

As concepções internalizadas sobre a sexualidade são produto do presenciado nos diferentes espaços familiares, sociais, escolares e culturais frequentados pelo sujeito. A análise dos diálogos estabelecidos por nós professores, durante o curso revelou a associação da sexualidade com ideias de pecado, impureza e vergonha. Em alguns momentos, fui surpreendida pela impressão de que os professores entendiam sexualidade e sexo como sinônimos e de que talvez esse entendimento justificasse as concepções reveladas a respeito da sexualidade. As relações sexuais, ainda hoje, carregam as marcas do proibido e do impuro presentes em nossa sociedade. Após algumas reflexões, fomos capazes de reconhecer a pluralidade de aspectos que compõem a sexualidade e buscamos outras formas de significar as vivências pessoais no sentido de romper com as velhas concepções que alinham sexo e sexualidade semanticamente.

Associando a forma pela qual a sexualidade foi abordada na educação formal e as concepções internalizadas ao longo da vida pelos professores a seu respeito, pude entender melhor algumas dificuldades para trabalhar com essa temática reveladas no transcorrer do curso. As ideias de pecado e vergonha que perpassam o tema talvez possam nos auxiliar no entendimento das dificuldades associadas à escolha da linguagem, à preocupação com a reação dos pais e à de como a mensagem chegaria ao aluno.

De acordo com a maioria dos professores, a linguagem científica seria a mais adequada para tratar da sexualidade, com o professor se valendo da credibilidade da Ciência para justificar a pais e alunos o fato de abordar um tema sentido como proibido e impuro em sala de aula. No entanto, esses mesmos professores reconheceram que o uso exclusivo da linguagem científica distancia o estudante do tema e dificulta a aprendizagem. Fica evidente a necessidade a articulação entre conhecimentos científico e popular, sendo a escola o local ideal para que tal diálogo aconteça.

Três outras dificuldades desveladas no decorrer do curso estavam associadas a questões de relacionamento humano. Foram elas: o relacionamento do professor com a turma, o possível conflito entre os valores de professores e alunos e o julgamento feito pelo professor quanto a intenção da pergunta realizada pelo estudante. Um caminho para lidar com tais dificuldade é o exercício da escuta. Professores e alunos deveriam ouvir-se mutuamente. Dessa maneira pode ser estabelecida uma relação de confiança que permite um diálogo em torno dos valores internalizados individualmente, reduzindo as controvérsias provocadas pela interpretação das perguntas.

A última dificuldade que apareceu diz respeito a questões de gênero. Os relatos evidenciaram que as homossexualidades causam desconforto e inquietação em professores, alunos e pais. O tratamento dado a diversidade sexual nas escolas em que os professores cursistas trabalhavam foi considerado por eles preconceituoso, porém velado. O preconceito na escola manifestava-se entre pares: piadas e comentários preconceituosos transformavam tanto a sala de aula quanto a sala de professores em ambientes inóspitos para alguns. A leitura e o debate com base em dois textos que apresentavam possíveis causas da homossexualidade associando-a às questões genéticas e de organização cerebral revelaram o desejo dos professores em justificar biologicamente a diversidade sexual.

A tentativa de desviar-se do tema sexualidade quando ele invadia a sala de aula foi revelada por três professoras. Entretanto existem assuntos característicos das Ciências da Natureza e da Biologia que trazem a sexualidade humana à da aula. Nesses casos a principal abordagem adotada pelos professores para discutir a sexualidade foi a biológico-higienista. Eles, entretanto, reconheceram que essa abordagem não satisfaz aos anseios e expectativas dos alunos e é necessário desenvolver um trabalho na escola numa perspectiva emancipatória, abordando a sexualidade em seus aspectos bio-psico-socio-culturais.

O trabalho com narrativas autobiográficas promoveu nos professores o reconhecimento de momentos-charneira, situações vividas que deixaram um registro formador. A reflexão promovida por esses momentos trouxe possibilidades de entendimento quanto a internalização de algumas concepções que se refletiam na prática pedagógica. Um dos professores relatou que se surpreendeu quando um grupo de alunos ao ser convidado a desenhar a sexualidade, representou-a para além da dimensão biológica, aludindo-a em suas múltiplas dimensões. Desde aquele momento, ele se percebeu abordando o tema a partir de outra perspectiva.

O referencial teórico escolhido por mim e a análise dos relatos ouvidos no transcorrer do curso mostraram que quando entramos em sala de aula somos acompanhados por nossos valores, crenças e concepções, que podem ser produzidos, identificados e ressignificados ao longo da vida. No momento em reconhecemos em nós determinada ideia a respeito de sexualidade humana e refletimos sobre dela, podemos dar espaço a uma nova concepção. Diante desta análise a formação continuada norteadas por princípios que garantam um espaço formativo que priorize a escuta e a reflexão, ganha papel central. Espaços de reflexão em grupo podem possibilitar ao professor a oportunidade de dar sentidos e significados a sua história de vida.

Essa pesquisa oferece subsídios para que outros investigadores da prática docente possam avaliar os limites e possibilidades de aplicação dos saberes de um curso de formação continuada em sexualidade humana na sala de aula.

## Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Maria Cícera dos Santos de. Sexualidade Humana: o despedir-se de uma visão puramente mentalista através do novo paradigma da corporeidade viva. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v.6, n.1. Cidade - 1995.

ALMEIDA, Milton José. O corpo, a aula, a disciplina, a Ciência. **Educação e Sociedade**, n. 21. São Paulo. 1985.

BAO Ai-Min, SWAAB Dick F. Sexual differentiation of the human brain: Relation to genderidentity, sexual orientation and neuropsychiatric disorders. **Frontiers in Neuroendocrinology** n. 32, 214–226p. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2013.

BARROSO, Carmen, BRUSCHINI, Maria Cristina. **Educação sexual: debate aberto**. São Paulo: Vozes, 1982.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto. 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002.

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília 1988. Disponível em \_\_\_\_\_ . Lei nº 9.394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996, seção I. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9.475/97, dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 de julho e 1997, seção I. Brasília: 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Adolescer: compreender, atuar, acolher**. Projeto Acolher. Associação Brasileira de Enfermagem. Brasília: ABEn, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRUNS, Maria Alves de Toledo; GRASSI, Maria Virginia; FRANÇA, Carlos. Educação sexual numa visão mais abrangente. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 60-66, mar.1995.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de Carvalho. Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos dentro da escola? *In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org.). Educação Sexual: em busca de mudanças*. Londrina: UEL, 2009.

Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia. 5 a 9 de março de 1990.

COSTA, Reinaldo Plamplona. *Os Onze Sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana*. São Paulo: Gente. 1994.

DALL`ALBA, Lucena. Sexualidade: narrativas autobiográficas de educadores/as. **Tese**. (Doutorado em Educação). UFRGS. Porto Alegre, 2008.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**: 1884. Tradução: Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1984.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A formação de educadores sexuais: possibilidades e limites. 2001. 313p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília.

\_\_\_\_\_. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. **Linhas**, v.7, n.1, p. Florianópolis, SC, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas: Mercado das Letras, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Homossexualidade e educação sexual: construindo o respeito à diversidade**. Londrina: UEL, 2007. p.11-68.

\_\_\_\_\_. **Educação Sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Educação Sexual: múltiplos temas**. Londrina: UEL, 2009b.

FREUD, Sigmund. **Os Chistes e a sua Relação com o Inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago. 1977.

\_\_\_\_\_. **Um Caso de Histeria: três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos**. 1997.

\_\_\_\_\_. **Totem e Tabu e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras. 2013.

FURLANI, Jimena. Encarar o Desafio da Educação Sexual na Escola. *In: Sexualidade. Secretaria de Estado da Educação*. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte. Editora Autêntica. 190 p. 2011.

GASTAL, Maria Luiza; AVANZI, Maria Rita; ZANCUL, Mariana de Senzi; GUIMARÃES, Zara Faria Sobrinha. Da montanha à planície: narrativas e formação de professores de ciências e biologia. **Revista da SBEnBIO**, São Paulo, v. 3, p. 1252-1260, 2010.

JOSSO, Marie-Chistine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Investigação-Formação: a reflexão sobre a vida como construção de aprendizado na formação profissional. **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Itajaí: ANPEDSUL, 2008.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus. 2010a.

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. *In*. \_\_\_\_\_ NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN; EDFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In* \_\_\_\_\_ O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade. Autêntica: Belo Horizonte. 2000a.

\_\_\_\_\_. Corpo, Escola e Identidade. *Educação e realidade*. n. 25, v. 2. 2000b.

\_\_\_\_\_. Corpos que escapam. *In*: Anais do IV Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Região Sul, Florianópolis, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAISTRO, Virginia Iara de Andrade. Desafios para a elaboração de projetos de Educação Sexual na escola. *In*: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org.). **Educação Sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009.

MAISTRO, Virginia Iara de Andrade; ARRUDA, Sergio de Mello; LORENCINI JÚNIOR, Álvaro. O Papel do Professor em um Projeto de Educação Sexual. **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências**. Florianópolis. 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2ed. Ijuí: Editora Unijuí, Ijuí. 2011.

NGUN, Tuck C.; GHARAMANI, Negar; SÁNCHEZ, Francisco J; BOCKLANDT, Sven; VILAIN, Eric. The genetics of sex differences in brain and behavior. **Frontiers in Neuroendocrinology** n.32, 227–246p. Cidade? 2011.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores**. 2ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a Sexualidade**. 4ed. Campinas: Papirus, 1987.

\_\_\_\_\_. Filosofia, Sexualidade e Educação: As relações entre os pressupostos ético-sociais e historicoculturais presentes nas abordagens institucionais sobre a Educação Sexual escolar. **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual de Campinas. 1996.

\_\_\_\_\_. Dialética da Sexualidade e Educação Sexual no Brasil. **Linhas**, v. 7, n. 1, p. 1-16 (2006). Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1329/1138>, acesso em 12/05/2014.

OZ, Amós. **E a história começa**. Rio de Janeiro, Martins Fontes, 2007.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação Sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.53, p.11-9, maio 1985.

SAYÃO, R. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. *In*: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-117.

SILVA, Regina Célia Pinheiro da; MEGID-NETO, Jorge. Formação de Professores e Educadores para Abordagem da Educação Sexual na Escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 2, p. 185-197, Cidade? - 2006.

SOUSA FILHO, Alípio. **Teorias Sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude**. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index\\_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS\\_PDF/Teorias%20sobre%20a%20genese%20da%20homossexualidade%20-%20ideologia,%20preconceito%20e%20fraude.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/Teorias%20sobre%20a%20genese%20da%20homossexualidade%20-%20ideologia,%20preconceito%20e%20fraude.pdf), acesso em 20/08/2013, as 21:16.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TUCKMANTEL, Maísa Maganha. **Educação Sexual: mas, qual? Diretrizes para a formação de professores na perspectiva emancipatória**. Campinas: Unicamp, 2009.

VITIELLO, Nelson. A Educação Sexual necessária. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v.6, n.1, p. 15-28, São Paulo. 1995.

WEREBE, Maria Jose Garcia. A implantação da Educação Sexual no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n.26, p.21-27, set. São Paulo. 1978.

\_\_\_\_\_. Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.36, p. 99-110, fev. 1981. Trabalho apresentado na mesa-redonda da **32ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. Rio de Janeiro, 1980.

### **Vídeos**

“*The Whittington Family: Ryland's Story*”, vídeo: 7 min, 06 seg. Disponível em <https://www.YouTube.com/watch?v=yAHCqnuX2fk> acesso em 22/06/2014

SÃO PAULO, Governo do Estado de, Secretaria do Estado da Cultura. **Documentário** “**Leve-me para sair**”, Programa de ação cultural 2011, vídeo: 19 min, 29 seg. Disponível em <https://www.YouTube.com/watch?v=7U3xUZdU3Us> acesso em 22/06/2014.

## Apêndice A – Proposição Didática – Sexualidade Humana e Educação



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Instituto de Ciências Biológicas  
Instituto de Física  
Instituto de Química  
Faculdade UnB Planaltina  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências  
Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências

## Sexualidade Humana e Educação

Andreia Lelis Pena

## **Apresentação**

Prezado(a) leitor(a),

Essa proposição didática é parte integrante da dissertação de Mestrado intitulada “Narrativas autobiográficas e a formação de educadores sexuais” do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências-UnB. Tem por objetivo propor uma experiência de formação continuada que valorize uma discussão reflexiva sobre as múltiplas interfaces existentes entre sexualidade, educação e cultura, e suas relações com nossas escolhas, decisões e formas de pensar e agir, por meio da reflexão em grupo e em torno das narrativas autobiográficas produzidas pelos participantes sobre a formação em Educação Sexual.

A proposta de trabalhar com formação continuada de professores em Educação Sexual foi um anseio construído a partir de minha vivência, das trocas de olhares e concepções ocorridas durante a elaboração e o desenvolvimento de vários projetos na escola, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, na qual trabalhei durante nove anos.

Essa proposição didática apresenta as narrativas autobiográficas como uma metodologia de investigação-formação. Nessa perspectiva a sexualidade humana tem como ponto de partida para seu estudo o vivido pelo professor. A reflexão em torno dessas histórias é permeada por um referencial teórico que nos auxilia nesse processo, que pode, e assim é desejável, envolver a ressignificação de conceitos e concepções.

Essa proposição não representa um manual de instruções, tampouco desvela caminhos a seguir na formação docente. Disponibilizo, como o nome sugere, uma proposta, uma possibilidade, um curso de formação que experimentei, vivenciei e aprendi, com ele e com meus colegas professores cursistas. Minha proposição parte do pressuposto que o professor em formação, inicial ou continuada, precisa ser ouvido. São as expectativas e os anseios revelados por esses professores que devem delinear parte do caminho a percorrer. Diante do exposto, cada curso será único, assim como os sujeitos que dele participam.

Na sessão, “Viver, inquietar-se, pesquisar” descrevi uma parte das contribuições que minha experiência profissional ofereceu ao desenvolvimento de minha pesquisa e dessa proposta de formação. A sessão, “Educação Sexual e Formação de Professores” apresenta um breve histórico sobre a Educação Sexual e discute a necessidade de

formação dos professores”. Na sessão, “Narrativas autobiográficas” apresentei as histórias de vida como metodologia de investigação e formação. A metodologia e algumas sugestões de textos, vídeos e dinâmicas foram descritas na sessão “O desenho da Formação continuada”.

## **Viver, inquietar-se, pesquisar**

A sala de aula pode ser considerada um espaço dinâmico, uma vez que, perguntas inesperadas podem surgir a qualquer momento. Quando o tema da aula perpassa questões ligadas a sexualidade humana esses questionamentos geralmente provocam inquietações em nós, professores e nos alunos. Nesse sentido as inquietações provocadas pela minha vivência pedagógica resultaram nesse trabalho de pesquisa. A lembrança dos diálogos, estabelecidos durante as reuniões pedagógicas resultaram na elaboração e execução desse curso de formação continuada.

Esquema 1 – Prática pedagógica – viver, inquietar-se, pesquisar



Um curso de formação continuada pode provocar no professor que dele participa, reflexões sobre a prática pedagógica, que poderão resultar em novas vivências,

inquietações, necessidade de pesquisa, formações continuadas alimentando assim um ciclo, cujo objetivo final deve ser atender aos alunos.

Nessa perspectiva pensei em um curso de formação continuada em sexualidade humana que valorizasse o processo reflexivo. Uma vez que, para trabalharmos de maneira a possibilitar que os estudantes sejam capazes de fazer suas próprias escolhas a respeito das questões associadas a sexualidade, penso ser importante que, nós professores, já tenhamos tido a oportunidade de refletir e ressignificar algumas concepções associadas a essa temática. Durante as leituras para elaborar a dissertação e essa proposição didática encontrei os escritos de Bruns et al. (1995, p.63) que diziam:

“Entender de sexualidade, sem antes compreender como a mesma se processou, em outras palavras, como a vivenciamos em nós próprios, fica muito difícil. É difícil entendê-la, mas muito mais é oferecer, enquanto educador, algo adequado aos outros, no caso, os alunos.”

Esses escritos apoiaram minhas ideias referentes a necessidade de reflexão. Entendo que conceitos e preconceitos existem e podem ser trabalhados. Nossa capacidade de refletir e, a partir desse processo reflexivo, ressignificar algumas concepções pode, talvez, representar um passo significativo para aqueles que pretendem trabalhar com Educação Sexual.

## **Educação Sexual e formação de professores**

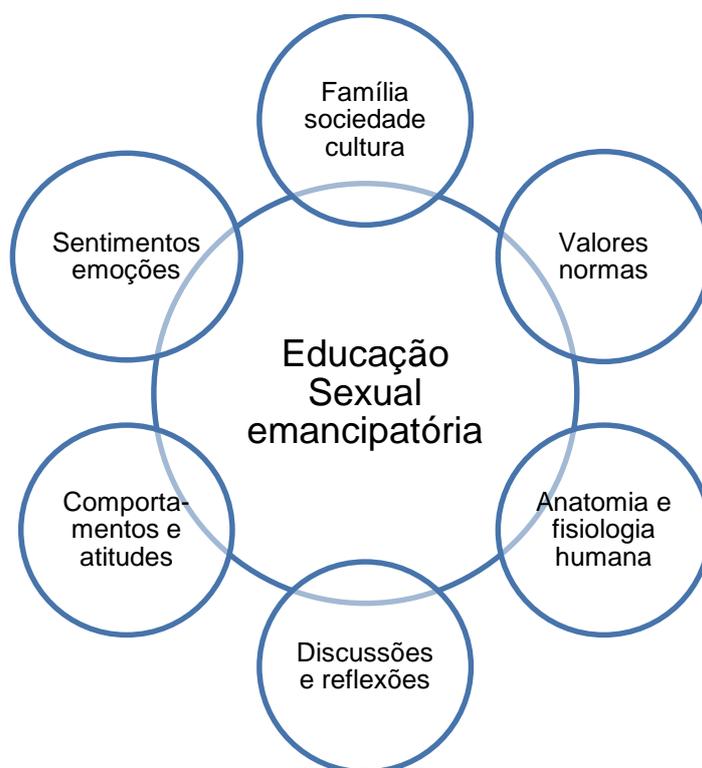
A escola possui uma característica dialética, que se manifesta na necessidade de assumir o papel de reprodutora da cultura estabelecida pela sociedade na qual está inserida e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades nos estudantes que permitam sua atuação crítica, com o objetivo de transformação da realidade em que vivem (TUCKMANTEL, 2009). Esse é o papel dualístico da escola reproduzir e transformar. A Educação Sexual apresenta-se como mais um desafio nessa dualidade. É desejável que a escola esteja atenta às necessidades dos jovens e da comunidade na qual estão inseridos, reproduzindo a cultura e oferecendo os instrumentos necessários para que sejam capazes de refletir e agir, com autonomia, para transformar os mitos, conceitos e preconceitos nos quais estão ancoradas as questões sexuais daquela sociedade.

Figueiró (2006, p. 38-39) caracteriza a Educação Sexual como

“toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja em nível de conhecimento de informações básicas, ou em nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual.”

A autora defende uma Educação Sexual emancipatória, por meio da qual o indivíduo seja capaz de viver sua sexualidade reconhecendo suas angústias e medos. Que permita uma reflexão sobre valores, proporcionando uma autonomia de ação capaz que resulte em liberdade para as vivências sexuais.

Esquema 2 – As múltiplas discussões que perpassam a Educação Sexual



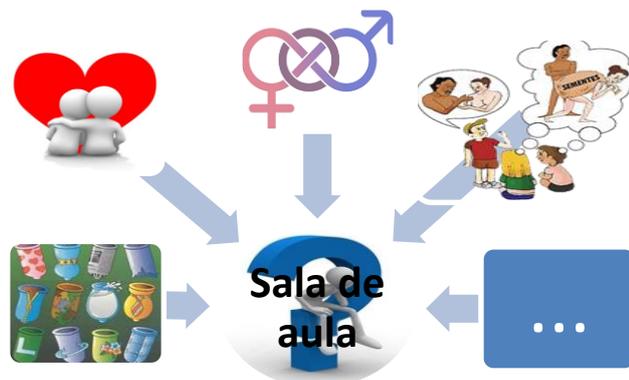
A reflexão a respeito de uma proposta de Educação Sexual em uma perspectiva emancipatória nos permite concluir que é desejável a participação de toda a equipe docente, dos auxiliares da educação, da família e enfim da comunidade na qual a escola está inserida.

Esquema 3 – Educação sexual – um trabalho em equipe



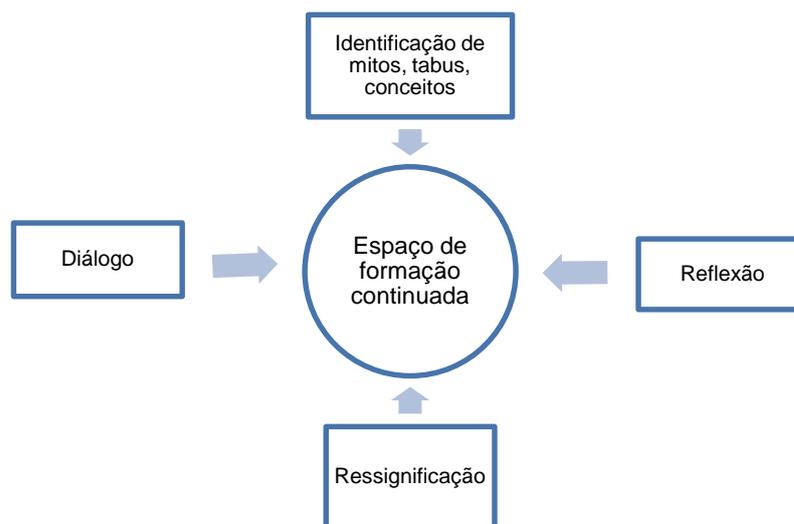
A escola precisa discutir amplamente a sexualidade, desempenhar seu papel de proporcionar aprendizagem formal a respeito do tema. O assunto é abordado o tempo todo nesse ambiente, mesmo que de maneira informal nos corredores, nas reuniões de professores, em todos os espaços. Portanto é necessário que a Educação Sexual deixe os corredores e entre para as salas de aula. E, para ser mais eficaz, precisa ser uma ação continuada da escola e não um projeto pontual. Deve atender as necessidades da comunidade e envolver o maior número de pessoas possível, assim a possibilidade de mudança é potencializada (MAISTRO, 2009).

Esquema 4 – Sala de aula – espaço para diálogos e dúvidas a respeito da Sexualidade.



Educar sexualmente não se restringe a uma discussão normatizada por currículos escolares. É necessário promover debates que levem à desmistificação do tema, ao rompimento de tabus e preconceitos, à reflexão em torno das normas e valores buscando transformações que resultem na formação de indivíduos conscientes capazes de construir relações saudáveis consigo, com o outro e com o meio em que vive (FIGUEIRÓ, 2009a).

Esquema 5 – Características de um espaço de formação continuada em Educação Sexual



É necessário criar um espaço de formação no qual o professor tenha condições de identificar mitos, tabus, preconceitos e conceitos que permeiam sua própria sexualidade, identificando no tempo e no espaço os atores e fatores bio-psico-socio-culturais que contribuíram para tais elaborações. Tal espaço ser um importante fator para a preparação de um educador sexual capaz de coordenar positivamente um ambiente formal de aprendizagem. Entretanto, não basta apenas a identificação desses mitos e tabus, espera-se que aconteça a análise e a reflexão a respeito de determinados conceitos (FIGUEIRÓ, 2009b).

Os sentimentos de medo, incerteza e constrangimento costumam emergir quando trabalhamos com Educação Sexual e é desejável a análise reflexiva desses sentimentos para que o trabalho continue. Nesse sentido Figueiró (2009a, p.199) escreveu que

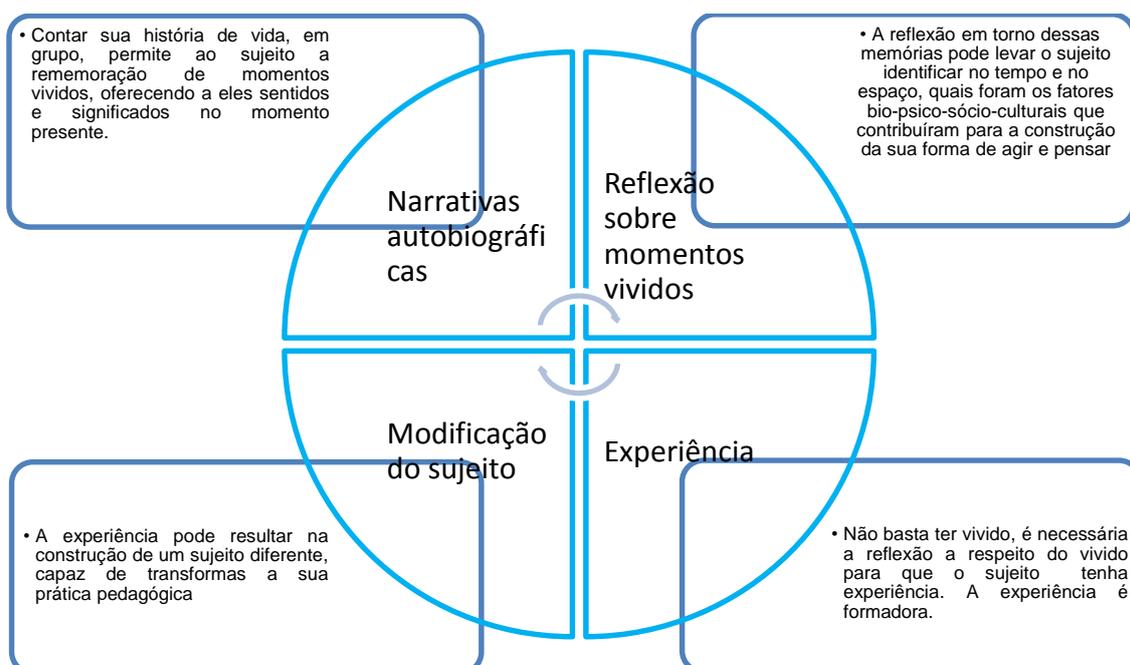
“se o professor (...) puder falar sobre estes sentimentos, em situação de grupos de estudos, com seus colegas, por exemplo, certamente conseguirá superá-los mais facilmente e assim avançar melhor em seu trabalho como educador”.

Minha proposta de formação com o curso “Sexualidade Humana e Educação”, buscou apresentar uma possibilidade de trabalho com uma metodologia que permitisse ao professor olhar para si, buscando reconhecer o que aprendeu e como aprendeu. As narrativas autobiográficas podem permitir esse desnudar-se, iniciando assim um processo reflexivo.

## Narrativas autobiográficas

Narrativas autobiográficas têm tido um papel significativo nos estudos dos diferentes aspectos que compõem a área da educação, inclusive no que se refere a formação inicial e continuada de professores. Segundo Josso (2010a, p.27) desde a década de 1980, a análise de histórias de vida passou a assumir um papel preponderante nas “ciências do humano”. Em uma autobiografia podemos dizer que aquele que escreve produz a si mesmo, podendo inclusive refletir sobre os momentos vividos, o que pode resultar em experiência e na produção de um sujeito diferente, modificado por sua própria reflexão.

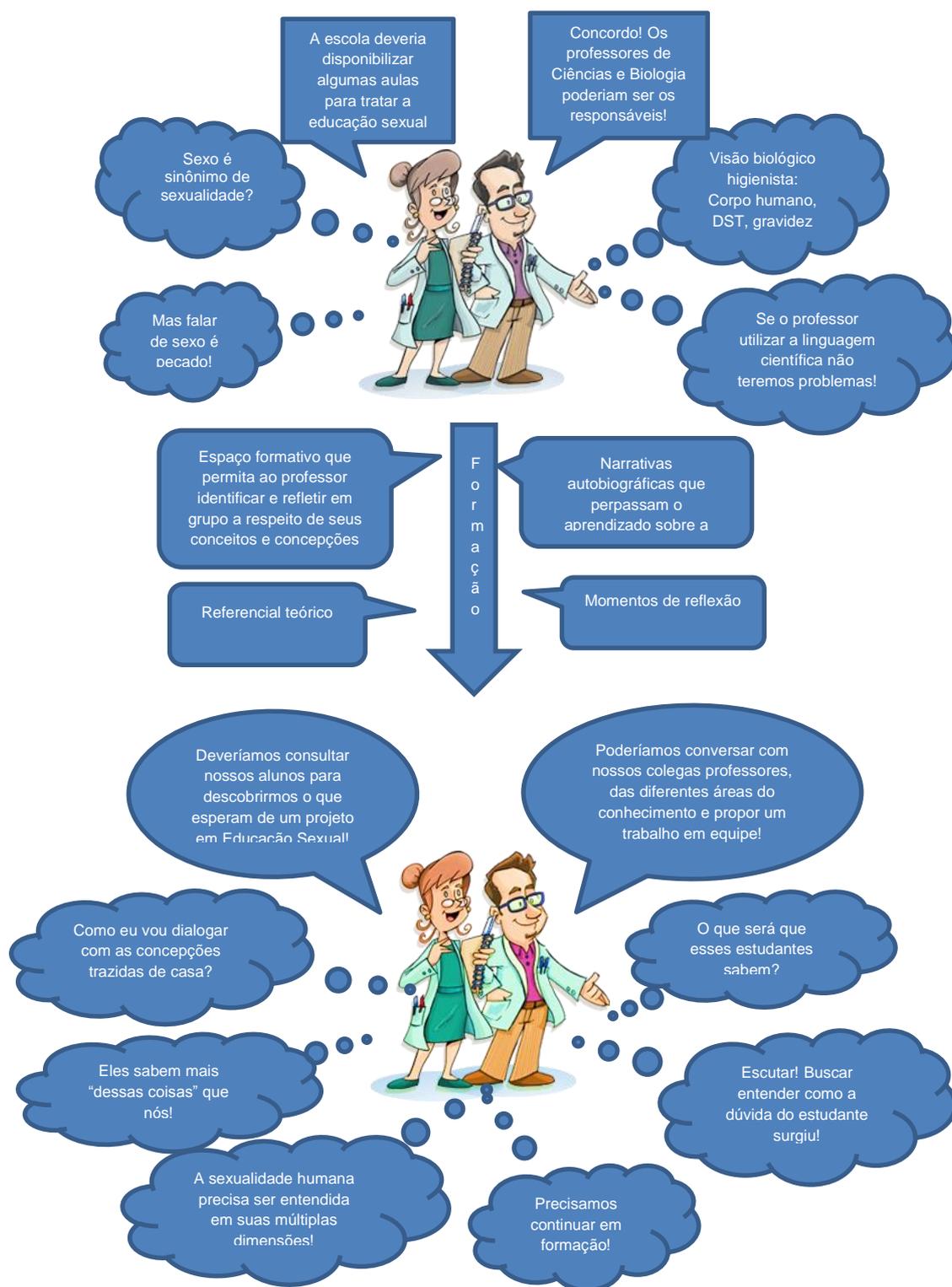
Esquema 6 – Narrativas autobiográficas e a formação



Trabalhar com narrativas autobiográficas, de acordo com Josso (2008) tem como objetivo principal, buscar um caminho para si, em direção ao autoconhecimento. Identificando como cada um aprende e se forma no decorrer de sua vida pessoal e profissional. Não é simplesmente registrar uma história de alguém.

Formar-se pressupõe reconhecer seus próprios valores, conceitos, concepções e envolver-se em um processo de transformação. Uma transformação de si, por meio da reflexão em torno de sua própria história de vida. Em segundo momento buscar referenciais teóricos que apoiem esse processo. O propósito dessa construção teórica é fazer com que o sujeito em transformação identifique a origem de sua maneira de pensar e encontre subsídios que provoquem a análise e o desejado movimento de mudança (JOSSO, 2010a).

## Esquema 7 – A formação continuada



O processo de transformação de si nem sempre é acompanhado por um marco, por um divisor de águas - o sujeito vai se formando e se transformando ao longo de sua jornada. Entretanto, Josso (2010b) informa que existem momentos que promovem

mudanças muito significativas, marcando-nos profundamente, que a autora nomeou “momentos charneira” que são

designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos e econômicos) (JOSSE, 2010b, p. 70).

O trabalho com narrativas autobiográficas, como apresentado por Josso (2010b) dialoga com a proposta de Educação Sexual emancipatória sugerida por Figueiró (2006), na medida em que narrar os momentos vividos em termos de Educação Sexual possibilita refletir a respeito dos mesmos, buscando ressignificá-los. O processo, assim objetiva permitir que o estudante seja capaz de realizar escolhas conscientes, inclusive nas questões da sexualidade.

## O desenho da formação continuada

Esquema 8 – O curso: Sexualidade Humana e Educação



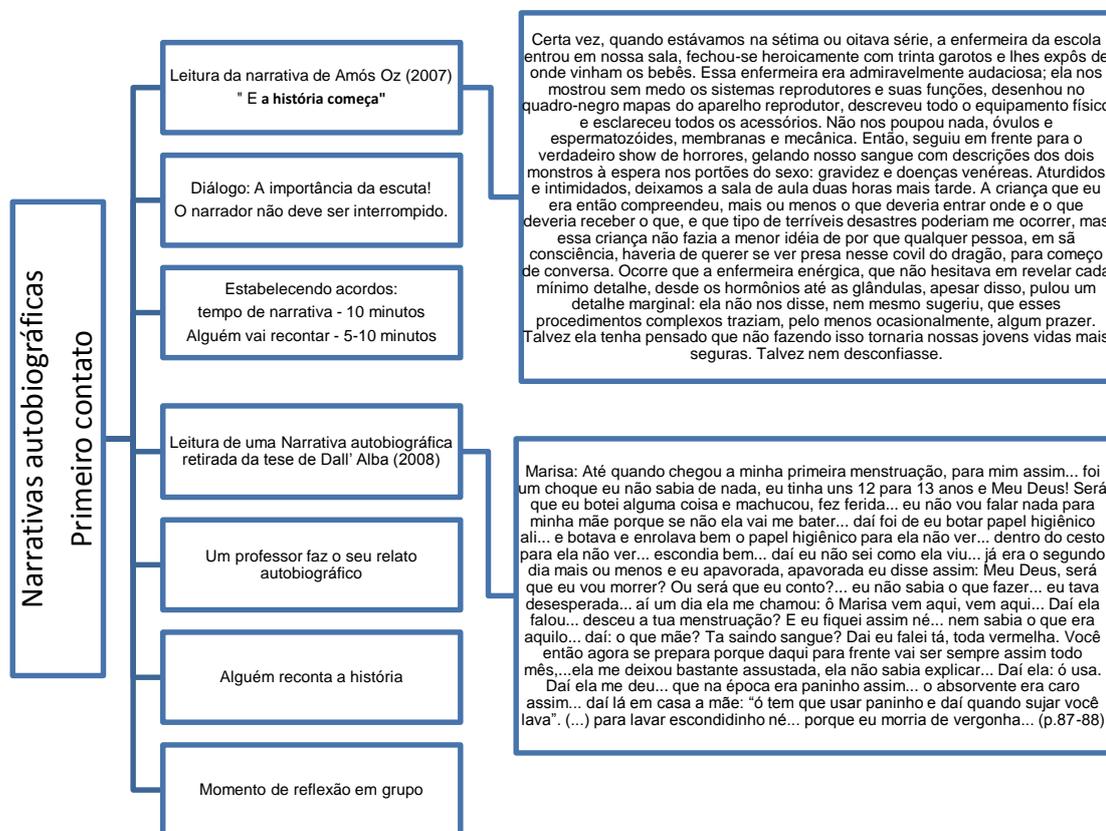
Programei o curso com 7 encontros presenciais de 3 horas/aula cada e atividades a distância, completando a carga horária de 60 horas/aula. Os participantes tiveram a oportunidade de refletir sobre sua prática no contexto da Educação Sexual e o Ensino de Ciências relacionando-a aos pressupostos teóricos, narramos nossas histórias de vida, algumas permeadas por práticas pedagógicas e discutimos essas narrativas em grupo.

Optei por não descrever as atividades realizadas durante o curso dia a dia para sugerir a flexibilidade do planejamento e destacar que a participação dos professores cursistas com sugestões de temas e atividades é desejável e esperada.

## O trabalho com narrativas autobiográficas

### O primeiro contato:

Esquema 9 – O primeiro contato com as narrativas autobiográficas



Proponho que o primeiro contato com as narrativas autobiográficas aconteça por meio da leitura de uma narrativa previamente selecionada pela orientadora. O objetivo é satisfazer a curiosidade dos cursistas quanto a proposta metodológica do curso.

Sugiro um diálogo com os cursistas sobre a importância da escuta, como apresentado por Josso (2010b). Esclareça que a escuta atenta pode despertar em quem ouve momentos vividos e esquecidos. Essas lembranças, acompanhadas por reflexão podem ser formadoras. Recomende que quando alguém estiver narrando sua história, ele não deverá ser interrompido. Proponha ouvir com atenção, sem anotações ou interrupções uma vez que um de nós recontará a história ouvida e, no momento seguinte, teremos a oportunidade de refletir a respeito daquele relato.

Proponho que cada cursista faça um relato autobiográfico a respeito de aspectos vividos que perpassem a sua sexualidade, determinando o tempo de 10 minutos para cada relato e relembro que outro cursista será convidado a recontar o ouvido. Ao término de cada relato eu convido um cursista a recontar a história ouvida. Concluído o recontar, disponibilizo um tempo para os comentários e reflexões em torno dos relatos.

Ao final, desse primeiro encontro, solicito que os participantes escrevam a história que contou e que a entreguem escrita no próximo encontro.

### **Sugestões para o primeiro contato:**

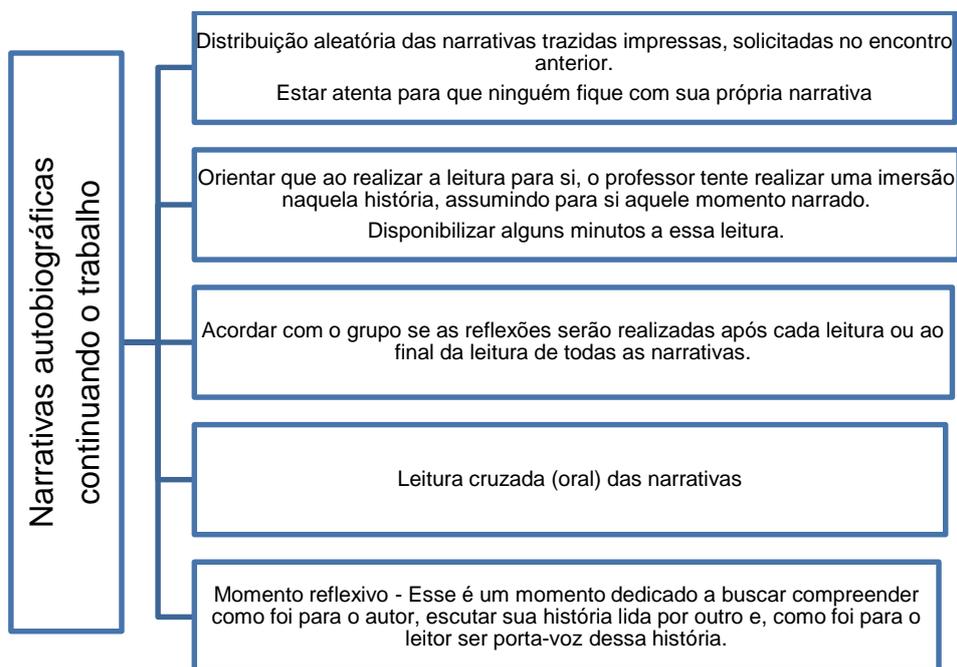
Para o primeiro contato com as narrativas utilizei dois textos, com o propósito de apresentar um relato autobiográfico. Josso (2010a) escreveu que prefere não se manifestar, inicialmente, para não interferir na escolha do participante quanto ao conteúdo de seu relato. Dos textos escolhidos, um continha o relato do escritor israelense Amos Oz (2007), comentando um momento vivido numa aula de Educação Sexual. O segundo, retirado dos estudos de Dall`Aba (2008), relata um momento de Educação Sexual no contexto familiar, vivido por uma de suas entrevistadas.

O tempo para contar e recontar a história é flexível, no entanto deve ter uma duração que estimule a rememoração.

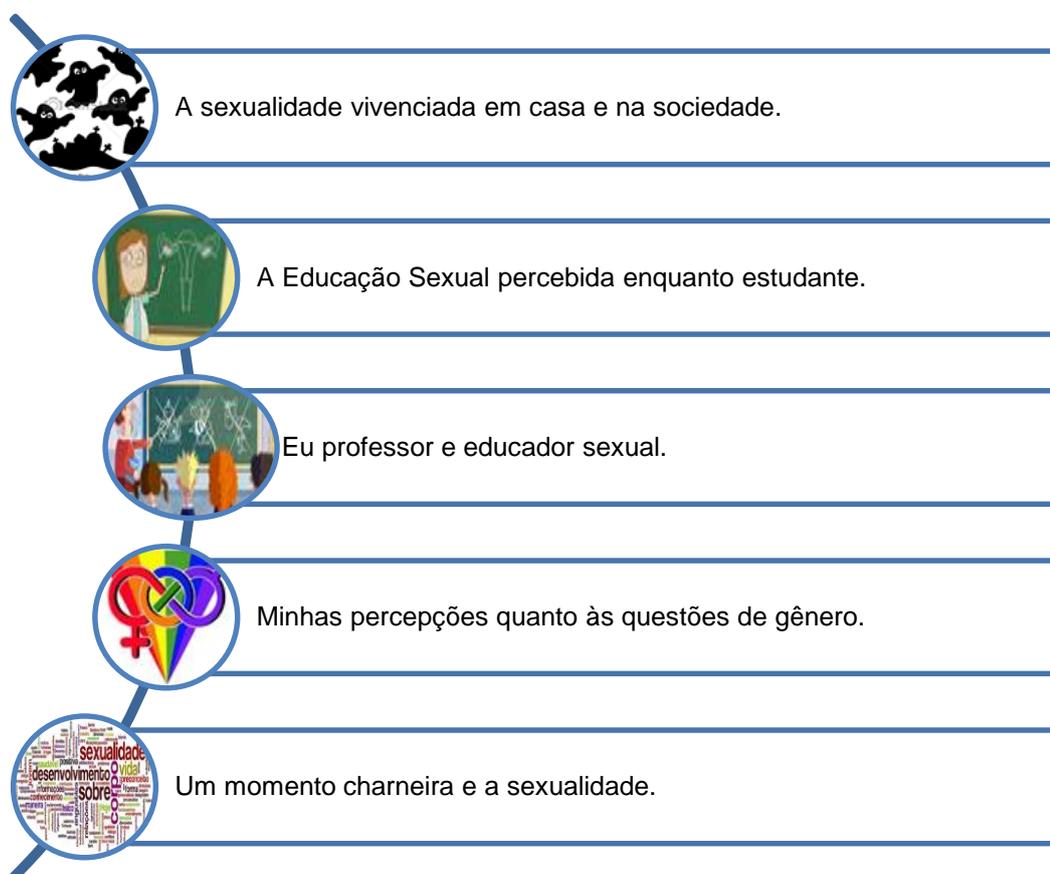
Podem surgir inquietações quanto a dificuldades para recordar a história contada pelo colega, considere oportuno revelar que teríamos a oportunidade de conversarmos a respeito dessas dificuldades ao final da atividade.

### **O contato seguinte:**

Esquema 10 – Uma proposta de trabalho com narrativas autobiográficas



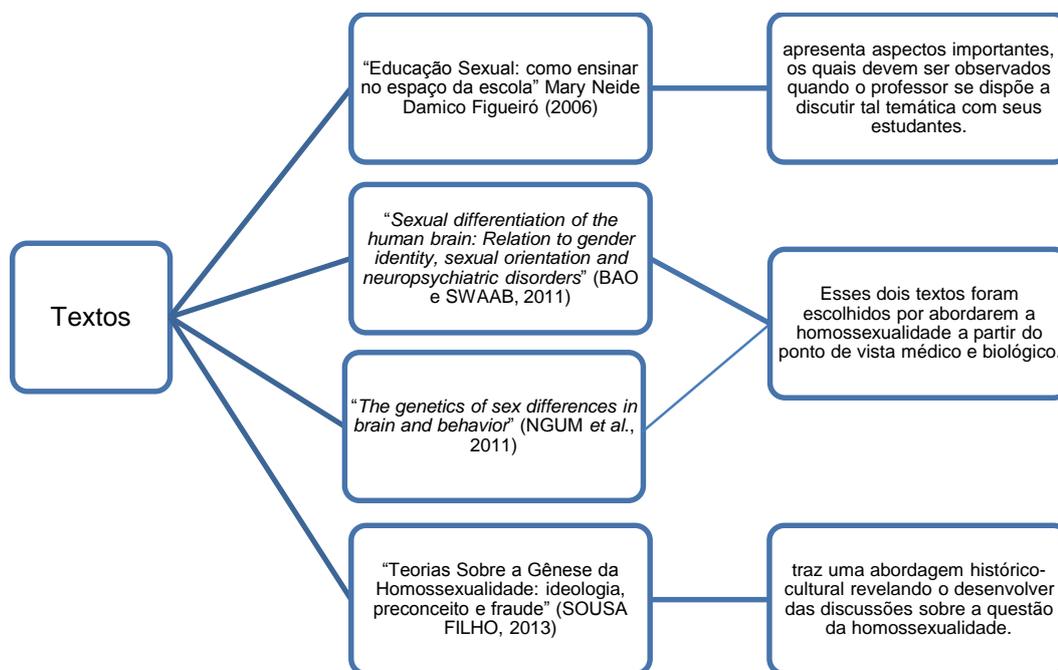
Esquema 11 - Temas abordados nas narrativas autobiográficas produzidas durante o curso



## Outras atividades propostas para o curso Sexualidade Humana e educação

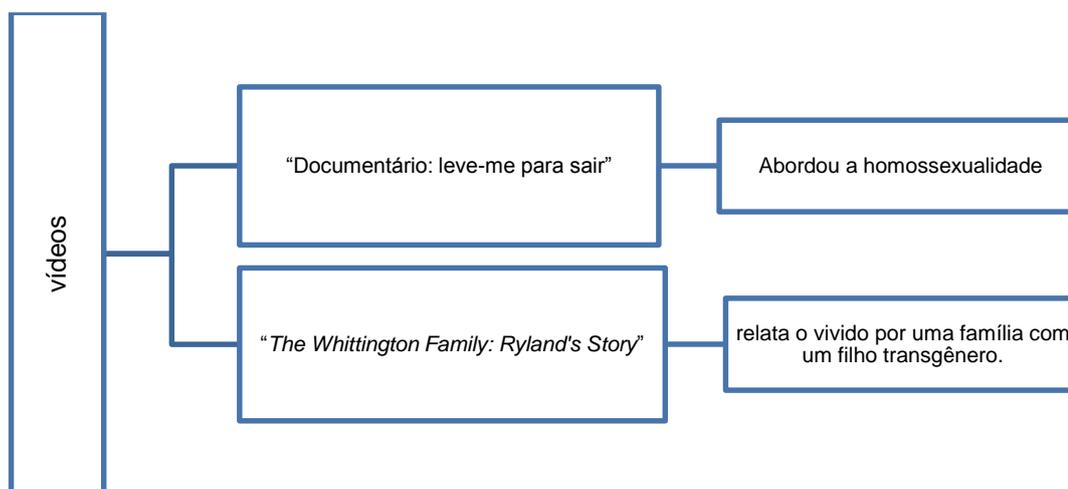
### Leitura de textos:

Esquema 12 – Textos que nortearam algumas discussões durante os encontros



### Vídeos assistidos como atividade virtual

Esquema 13 – Vídeos disponibilizados em ambiente virtual e discutidos presencialmente.



Os vídeos foram escolhidos por abordar a temática de gênero e foram sugeridos por um dos cursistas. Estão disponíveis no *YouTube*, os links de acesso constam nas referências bibliográficas.

### **Dinâmicas utilizadas**

O trabalho com Educação Sexual pressupõe um constante exercício de escuta. Nesse caso, precisamos buscar caminhos que facilitem a liberação da palavra e o orientador deve estimular o cursista a expor o seu pensar. Encontrei respaldo em Vitiello (1995) e Figueiró (2006) que descreveram a importância de atividades que incentivassem os professores cursistas a falar livremente a respeito da sexualidade e apontaram as dinâmicas como um caminho possível.

#### **Dinâmica 1**

Como dinâmica de sensibilização e liberação da palavra solicitei aos participantes que buscassem em suas memórias e escrevessem, em um papel, fixado na parede, termos científicos associados a sexualidade humana. Após aparecerem as primeiras palavras, fiz uma nova solicitação: agora deveríamos listar termos populares, apelidos, palavras utilizadas como sinônimos, na cultura popular, para aquelas listadas e utilizadas pela Ciência.

#### **Dinâmica 2**

“Tribo indígena”, adaptada do material “Adolescer: compreender, atuar, acolher” (BRASIL, 2001). Essa atividade foi escolhida com objetivo de que cada professor cursista pudesse olhar para dentro de si, buscando encontrar a beleza do tema.

Orientei os professores para que eles exercitassem a imaginação e se sentissem moradores de uma tribo indígena fictícia, na qual as pessoas só recebiam um nome quando tivessem condições de se autodenominarem. Essa denominação deveria corresponder a uma característica pessoal marcante. Para o curso, adaptei a atividade, indicando que todos os nomes, fossem eles próprios, de objetos, dos alimentos, dos animais ou de qualquer outro ser vivo que convivesse com a tribo, teriam algo associado a sexualidade.

## Referências bibliográficas:

BAO Ai-Min, SWAAB Dick F. Sexual differentiation of the human brain: Relation to genderidentity, sexual orientation and neuropsychiatric disorders. **Frontiers in Neuroendocrinology** n. 32, 214–226p. 2011.

BARROSO, Carmen; BRUSCHINI, Maria Cristina. Educação Sexual: debate aberto. São Paulo: Vozes, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais*. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Adolescer: compreender, atuar, acolher**. Projeto Acolher. Associação Brasileira de Enfermagem. Brasília: ABEn, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRUNS, Maria Alves de Toledo; GRASSI, Maria Virginia; FRANÇA, Carlos. Educação sexual numa visão mais abrangente. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 60-66, mar.1995.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de Carvalho. Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos dentro da escola? *In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org.). Educação Sexual: em busca de mudanças*. Londrina: UEL, 2009.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. *Linhas*, v.7, n.1, Florianópolis, SC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Educação Sexual: múltiplos temas**. Londrina: UEL, 2009b.

JOSSO, Marie-Chistine. Investigação-Formação: a reflexão sobre a vida como construção de aprendizado na formação profissional. **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Itajaí: ANPEDSUL, 2008.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010a.

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. *In: \_\_\_\_\_ NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). O método (auto) biográfico e a formação*. Natal, RN; EDFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010b.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a Sexualidade**. 4ed. Campinas: Papirus, 1987.

\_\_\_\_\_. Dialética da Sexualidade e Educação Sexual no Brasil. *Linhas*, v. 7, n. 1, p. 1-16 (2006). Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1329/1138>, acesso em 12/05/2014.

NGUN, Tuck C.; GHARAMANI, Negar; SÁNCHEZ, Francisco J; BOCKLANDT, Sven; VILAIN, Eric. The genetics of sex differences in brain and behavior. **Frontiers in Neuroendocrinology** n.32, 227–246p. 2011.

MAISTRO, Virginia Iara de Andrade. Desafios para a elaboração de projetos de Educação Sexual na escola. *In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org.). Educação Sexual: em busca de mudanças*. Londrina: UEL, 2009.

SOUSA FILHO, Alípio. **Teorias Sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude.** Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index\\_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS\\_PDF/Teorias%20sobre%20a%20genese%20da%20homossexualidade%20-%20ideologia,%20preconceito%20e%20fraude.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/Teorias%20sobre%20a%20genese%20da%20homossexualidade%20-%20ideologia,%20preconceito%20e%20fraude.pdf), acesso em 20/08/2013, as 21:16.

TUCKMANTEL, Maísa Maganha. **Educação Sexual: mas, qual? Diretrizes para a formação de professores na perspectiva emancipatória.** Campinas: Unicamp, 2009.

VITIELLO, Nelson. A Educação Sexual necessária. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v.6, n.1, p. 15-28, São Paulo. 1995.

### **Vídeos:**

Documentário “Leve-me para sair”, disponível em:

<https://www.YouTube.com/watch?v=7U3xUZdU3Us> acesso em 22/06/2014.

“*The Whittington Family: Ryland's Story*”, disponível em:

<https://www.YouTube.com/watch?v=yAHCqnux2fk> acesso em 22/06/2014.

## **Apêndice B – A entrevista**

Roteiro que orientou a entrevista feita com os professores que participaram do curso de formação continuada “Sexualidade Humana e Educação”.

- 1) Eu gostaria que falassem a respeito do curso, uma narrativa livre, quais as impressões, o que aconteceu desde o primeiro dia do curso.
- 2) Quais as perspectivas futuras para o trabalho com educação sexual enquanto professor.
- 3) Por favor, narre um momento vivido no curso.
- 4) Qual a importância da formação?
- 5) Quais as contribuições do curso, o que mudou?
- 6) O que espera de uma formação futura?
- 7) Fale sobre o trabalho com as narrativas.

## Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Via do(a) Aluno(a)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**- VIA DO(A) ALUNO(A) -**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a gravação e a utilização das narrativas produzidas no curso *Sexualidade humana e educação*, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, como material de pesquisa no projeto de mestrado o qual tem como proposta o uso de narrativas na formação de professores de Ciências e Biologia em educação sexual.

**Objetivo da pesquisa:** examinar o papel das narrativas na formação continuada de professores reflexivos.

**Participação:** textos escritos, depoimentos orais e escritos no curso *Sexualidade humana e educação*.

**Risco:** Não haverá riscos para integridade física, mental ou moral.

**Benefícios:** As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas exclusivamente na produção de conhecimentos na área de Ensino de Ciências e Biologia.

**Privacidade:** Estou ciente de que parte do material produzido poderá ser transcrito, porém, minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Uma vez orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido projeto, manifesto meu livre consentimento em participar.

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Contato (e-mail), caso queira receber os resultados desta pesquisa:

\_\_\_\_\_

Agradecemos sua colaboração,

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Maria Luiza de Araújo Gastal/Andreia Lelis Pena

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

## Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Via do(a) Pesquisador(a)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**- VIA DAS PESQUISADORAS -**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a gravação e a utilização das narrativas produzidas no curso *Sexualidade humana e educação*, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, como material de pesquisa no projeto de mestrado o qual tem como proposta o uso de narrativas na formação de professores de Ciências e Biologia em educação sexual.

**Objetivo da pesquisa:** examinar o papel das narrativas na formação continuada de professores reflexivos.

**Participação:** textos escritos, depoimentos orais e escritos no curso *Sexualidade humana e educação*.

**Risco:** Não haverá riscos para integridade física, mental ou moral.

**Benefícios:** As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas exclusivamente na produção de conhecimentos na área de Ensino de Ciências e Biologia.

**Privacidade:** Estou ciente de que parte do material produzido poderá ser transcrito, porém, minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Uma vez orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido projeto, manifesto meu livre consentimento em participar.

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Contato (e-mail), caso queira receber os resultados desta pesquisa:

\_\_\_\_\_

Agradecemos sua colaboração,

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Maria Luiza de Araújo Gastal/Andreia Lelis Pena

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

## **Anexo C – Narrativa autobiográfica Oz (2007)**

OZ, Amós. **E a história começa**. Rio de Janeiro, Martins Fontes, 2007.

Certa vez, quando estávamos na sétima ou oitava série, a enfermeira da escola entrou em nossa sala, fechou-se heroicamente com trinta garotos e lhes expôs de onde vinham os bebês. Essa enfermeira era admiravelmente audaciosa; ela nos mostrou sem medo os sistemas reprodutores e suas funções, desenhou no quadro-negro mapas do aparelho reprodutor, descreveu todo o equipamento físico e esclareceu todos os acessórios. Não nos poupou nada, óvulos e espermatozóides, membranas e mecânica. Então, seguiu em frente para o verdadeiro show de horrores, gelando nosso sangue com descrições dos dois monstros à espera nos portões do sexo: gravidez e doenças venéreas. Aturdidos e intimidados, deixamos a sala de aula duas horas mais tarde. A criança que eu era então compreendeu, mais ou menos o que deveria entrar onde e o que deveria receber o que, e que tipo de terríveis desastres poderiam me ocorrer, mas essa criança não fazia a menor idéia de por que qualquer pessoa, em sã consciência, haveria de querer se ver presa nesse covil do dragão, para começo de conversa. Ocorre que a enfermeira enérgica, que não hesitava em revelar cada mínimo detalhe, desde os hormônios até as glândulas, apesar disso, pulou um detalhe marginal: ela não nos disse, nem mesmo sugeriu, que esses procedimentos complexos traziam, pelo menos ocasionalmente, algum prazer. Talvez ela tenha pensado que não fazendo isso tornaria nossas jovens vidas mais seguras. Talvez nem desconfiasse.

## **Anexo D – Narrativa autobiográfica Dall' Alba (2008)**

DALL'ALBA, Lucena. Sexualidade: narrativas autobiográficas de educadores/as. Tese. (Doutorado em Educação). UFRGS. Porto Alegre, 2008.

Marisa: Até quando chegou a minha primeira menstruação, para mim assim... foi um choque eu não sabia de nada, eu tinha uns 12 para 13 anos e Meu Deus! Será que eu botei alguma coisa e machucou, fez ferida... eu não vou falar nada para minha mãe porque se não ela vai me bater... daí foi de eu botar papel higiênico ali... e botava e enrolava bem o papel higiênico para ela não ver... dentro do cesto para ela não ver... escondia bem... daí eu não sei como ela viu... já era o segundo dia mais ou menos e eu apavorada, apavorada eu disse assim: Meu Deus, será que eu vou morrer? Ou será que eu conto?... eu não sabia o que fazer... eu tava desesperada... aí um dia ela me chamou: ô Marisa vem aqui, vem aqui... Daí ela falou... desceu a tua menstruação? E eu fiquei assim né... nem sabia o que era aquilo... daí: o que mãe? Ta saindo sangue? Dai eu falei tá, toda vermelha. Você então agora se prepara porque daqui para frente vai ser sempre assim todo mês,...ela me deixou bastante assustada, ela não sabia explicar... Daí ela: ó usa. Daí ela me deu... que na época era paninho assim... o absorvente era caro assim... daí lá em casa a mãe: “ó tem que usar paninho e daí quando sujar você lava”. (...) para lavar escondidinho né... porque eu morria de vergonha... (p.87-88)