

(RE)CONSTRUINDO CONCEITOS PARA A SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Djane Reis Ferreira*

Gabriel Ribeiro**

Patrícia Petitinga Silva***

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. djane.ferreira11@gmail.com

**Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. fta_gabrielribeiro@ufrb.edu.br

***Universidade Federal da Bahia – UFBA. patricia.petitinga@ufba.br

Resumo

A temática da sexualidade não pode ser pensada como um meio de discutir apenas conceitos biológicos, mas, principalmente, como um ambiente para a construção de conhecimentos que possam contribuir para a tomada de decisões socialmente responsáveis. Nesse sentido, apresentamos, neste trabalho, as experiências de uma pesquisa-ação desenvolvida em uma turma do 9º ano, do Ensino Fundamental, de uma escola da rede particular do município de São Felipe, no Recôncavo Baiano, cujo objetivo foi (re)avaliar como a temática da sexualidade pode ser trabalhada na Educação em Ciências, a partir dos próprios interesses das(os) estudantes. Como, em uma pesquisa-ação, os resultados obtidos em cada ciclo determinam o que acontecerá a seguir, a sequência didática utilizada no estudo foi sendo construída no percurso, com base nas informações regularmente produzidas em avaliações da prática rotineira para determinar as ações futuras da intervenção. A pesquisa-ação instituída nesse trabalho possibilitou-nos aprender com a experiência, implicando em melhorias na prática profissional docente ao oportunizar a participação ativa das(os) estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, tornando-as(os) autoras(es) na (re)construção de conceitos sobre sexualidade e colaboradoras(es) da investigação realizada. Além disso, o trabalho viabilizou a integração entre Educação em Ciências e elementos como o respeito a si mesmo e ao outro, a diversidade de crenças e a valorização de expressões culturais existentes numa sociedade, podendo constituir-se em um importante processo de formação para a construção de relações sociais mais densas e duradoras em tempos de amores frágeis.

Palavras-chave: educação sexual, ensino sobre ciências, pesquisa-ação.

Abstract. (Re)Constructing concepts for sexuality in science education. The theme of sexuality cannot be thought of as a means of discussing only biological concepts, but mainly as an environment for the construction of knowledge that can contribute to making socially responsible decisions. In this sense, we present, in this work, the experiences of an action research developed in a class of the 9th grade of Elementary School of a private school in the São Felipe municipality, in the Recôncavo Baiano, whose objective was to (re)evaluate how the theme of sexuality can be worked on in Science Education, from the students' own interests. As in an action research, the results obtained in each cycle determine what will happen next, the didactic sequence used in the study was constructed along the way, based on the information regularly produced in evaluations of the routine practice to determine the future actions of the intervention. The action research instituted in this work enabled us to learn from experience, implying improvements in professional teaching practice to create opportunities for active participation of students in the teaching and learning processes, making them the authors

in the (re)construction of concepts about sexuality and collaborators of the research carried out. In addition, the work enabled the integration between Science Education and elements such as respect for oneself and the other, the diversity of beliefs and the valorization of cultural expressions existing in a society, and could constitute an important education process for building dense and lasting social relationships in times of fragile love.

Keywords: sex education, science teaching, action research.

Introdução

As discussões relacionadas à temática da sexualidade se configuram como um desafio às(aos) profissionais da educação, em virtude de várias questões, como as percepções que estas(es) têm sobre o assunto e os temas considerados tabus por entrarem em contradição com orientações religiosas e familiares, os quais acabam gerando preconceitos.

Assim, devido à complexidade da temática da sexualidade, e sua relação com problemáticas sociais atuais e urgentes, a exemplo do abuso sexual e da gravidez indesejada, a Orientação Sexual foi introduzida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, Brasil, 1998a), voltados ao Ensino Fundamental, como um dos temas transversais norteadores do currículo escolar.

Ainda que não seja, muitas vezes, parte do currículo oficial – sob diversas alegações, dentre elas, a de que este é um assunto para ser tratado somente pela família –, a temática da sexualidade está presente no âmbito escolar como um currículo oculto, a qual, juntamente com outros temas, contribui, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (Silva, 2000).

Como parte do currículo oficial ou como um currículo oculto, as(os) estudantes compartilham, na escola, seus posicionamentos diante de diferentes questões relacionadas à sexualidade. Na puberdade, com a ativação hormonal, a sexualidade assume o centro das atenções na vida das(os) adolescentes, seja “[...] nas malícias, nas piadinhas, nos bilhetinhos, nas atitudes e apelidos maldosos, no ‘ficar’, nas carícias públicas, no namoro, e em tudo o que qualquer matéria estudada possa sugerir” (Brasil, 1998a, p.292-293, grifo do autor).

Então, sustentamos, assim como proposto pelos PCN, que as relações estabelecidas na escola podem dar a ela um importante papel na produção de conhecimentos e no desenvolvimento, pelas(os) estudantes, do respeito a si mesmas(os), às(aos) outras(os) e à coletividade, contribuindo para a formação cidadã e a construção de suas identidades. Desse modo, o currículo deixa de ser pensado apenas como um padrão de conteúdos que deve ser seguido, mas como uma política cultural que abrange, além de teorias científicas, a construção de valores sociais e culturais (Silva, 2000).

Este estudo, portanto, concebe a sexualidade de forma menos reducionista, voltada apenas a aspectos biológicos do corpo humano, já que “o conhecimento do corpo transcende sua dimensão biológica. No corpo estão inscritas a história de vida, a cultura, os desejos e as aprendizagens do indivíduo” (Brasil, 1998b, p. 51). A sexualidade, então, é vista de forma mais democrática e pluralista, buscando superar a concepção, evidenciada no trabalho de Jardim e Brêtas (2006), de que o tratamento da temática, na escola, incentivaria atitudes e práticas de intercurso sexual.

Assim como Sousa (2006), entendemos que a adolescência é caracterizada por um momento de construção de valores sociais e de interesse por problemas éticos e ideológicos, tornando a(o) adolescente apta(o) a desenvolver novas capacidades cognitivas de reflexão e

abstração, as quais lhe permitem elaborar hipóteses, debater ideias e confrontar opiniões. Dessa forma, sendo a sexualidade uma temática associada a uma grande multiplicidade de valores, a escola precisa estar consciente da importância de oportunizar espaços para a reflexão do tema, como parte do processo formativo das(os) adolescentes.

Um desses espaços de formação das(os) jovens, certamente, são as aulas sobre Ciências. Entretanto, ao trabalhar com a temática da sexualidade em aulas sobre Ciências, estas não podem ser pensadas como um meio de discutir, apenas, conceitos biológicos, tais como as infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), a gravidez na adolescência, os aspectos da reprodução humana, o desenvolvimento dos sistemas genitais, a puberdade, dentre outros, mas, principalmente, como um ambiente para a construção de conhecimentos – a partir dos próprios interesses e perspectivas das(os) adolescentes – que possam contribuir para a tomada de decisões socialmente responsáveis.

Nesse sentido, entendemos que os diversos pontos de vista, valores e crenças das(os) estudantes precisam ser abordados por meio de problematizações, questionamentos, reflexões e ampliação do leque de conhecimentos e opções para que elas(es) possam construir um ponto de autorreferência que lhes permita escolher um caminho próprio (Brasil, 1998a). Portanto, por meio de uma pesquisa-ação, esse estudo objetivou (re)avaliar como a temática da sexualidade pode ser trabalhada na Educação em Ciências, a partir dos próprios interesses das(os) estudantes.

Sexualidade e Educação em Ciências

Na escola, a curiosidade sobre a sexualidade faz-se presente tanto nas brincadeiras com colegas, nas piadas e músicas jocosas que fazem referência ao ato sexual (Brasil, 1998a), quanto nas aulas sobre Ciências, quando o corpo humano é estudado. Sendo assim, por ser assunto de grande interesse e relevância social, é imprescindível a articulação de propostas, pela área de Educação em Ciências, para a compreensão da sexualidade sem preconceitos.

Conforme os PCN de Ciências Naturais, a sexualidade humana deve ser trabalhada em conexão com o tema transversal Orientação Sexual, como “[...] uma expressão que envolve fatores biológicos, culturais, sociais e de prazer, com significado muito mais amplo e variado do que a reprodução, para pessoas de todas as idades” (Brasil, 1998b, p. 47). Assim, a sexualidade não se restringe à dimensão biológica, mas envolve, também, as dimensões afetivas, sociais e psíquicas.

Entretanto, mesmo sendo evidente a importância da inclusão da temática da sexualidade nos currículos, esse não é um consenso, resultando em debates que se arrastam há décadas, em movimentos de idas e vindas, na história da educação. Barros e Ribeiro (2012), por exemplo, realizaram um estudo com o intuito de analisar narrativas das equipes pedagógica e diretiva da rede de educação básica de alguns municípios do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, a respeito da temática da sexualidade no currículo escolar.

Nesse estudo, as autoras perceberam, nas narrativas das(os) professoras(es) e da equipe diretiva envolvida, que a maioria delas(es) entende que assuntos sobre o corpo, a sexualidade e questões de gênero devem ser discutidos na escola, mas somente na disciplina Ciências, no Ensino Fundamental, e em Biologia, no Ensino Médio, desconsiderando a proposta dos PCN de que estes sejam temas transversais, não vinculados a áreas específicas. Para as autoras, a compreensão dessas(es) profissionais sugere uma visão biologizante da sexualidade.

Na pesquisa de Vieira e Matsukura (2017), cujos objetivos foram a identificação e a caracterização de práticas escolares de educação sexual desenvolvidas com adolescentes, bem

como o reconhecimento da concepção de sexualidade pelas(os) professoras(es) envolvidas nessas atividades, as autoras classificaram as práticas das(os) professoras(es) em dois modelos de educação sexual: um modelo biológico-centrado e preventivo, relacionado a uma visão predominantemente biológica dos conceitos de educação sexual e sexualidade, e um modelo biopsicossocial, que aborda questões mais amplas sobre a sexualidade, nas quais temas sociais e subjetivos são incluídos e trabalhados nas práticas de educação sexual com adolescentes, além dos aspectos biológicos.

Nesse estudo, as autoras evidenciaram que 60% das(os) professoras(es) que participaram da pesquisa sustentavam, em suas práticas, o modelo biológico-centrado preventivo e diziam-se comprometidas(os) com a educação sexual das(os) adolescentes, já que, segundo elas(es), por serem professoras(es) que ensinam sobre Ciências, estavam diretamente ligadas(os) a essa atividade, embora não se sentissem preparadas(os) para trabalhar com a temática.

Como pode ser percebido nessas pesquisas, a responsabilidade por introduzir a temática da sexualidade em sala de aula ainda é dirigida às(aos) professoras(es) que ensinam sobre Ciências e Biologia, mesmo que a proposta dos PCN seja de que a sexualidade seja trabalhada de forma transversal e interdisciplinar. Além disso, as pesquisas apontam que trabalhar com a sexualidade em sala de aula não tem sido uma tarefa fácil, e muitas(os) professoras(es) que ensinam sobre Ciências enfrentam dificuldades na abordagem dessa temática, principalmente quando são consideradas outras dimensões (social, psicológica e afetiva) que extrapolam os limites das Ciências Biológicas.

Silva e Neto (2006), ao analisarem teses e dissertações produzidas em programas brasileiros de pós-graduação, sobre a formação de professoras(es) para o trabalho com a educação sexual, identificaram que estas(es) não tinham uma formação inicial e continuada eficaz, por isso suas posturas e práticas escolares na abordagem da sexualidade enfatizavam, pura e simplesmente, os aspectos biológicos.

Diante disso, faz-se necessário que as(os) professoras(es) que ensinam sobre Ciências estejam atentas(os) à importância de buscarem maneiras de trabalhar questões sobre a sexualidade de forma menos reducionista e biologizante, repensando “[...] o modo como as práticas são desenvolvidas para que se aproximem do que é preconizado pelas políticas, de forma que seja possível a superação do modelo curricular e disciplinar predominante nas intervenções de educação sexual nas escolas” (Vieira & Matsukura, 2017, p. 469).

O despreparo das(os) educadoras(es) precisa ser reconhecido e enfrentado pelos sistemas públicos e educacionais, para que os trabalhos voltados à sexualidade não fiquem reduzidos aos aspectos teóricos, sem implementações significativas na prática escolar (Silva & Neto, 2006). Nesse sentido, Oliveira e Faria (2011), ao acompanharem professoras(es) que lecionavam sobre Ciências em situação de estágio supervisionado, e observarem que elas(es) sentiam dificuldades para trabalhar com a sexualidade, propuseram opções de metodologias lúdicas, interessantes e democráticas para a temática, com a utilização de vídeos, reportagens de revistas atuais e artigos da internet, de modo que as(os) estudantes pudessem se posicionar de maneira crítica diante do que estava sendo apresentado.

Além do aspecto de que o estudo da sexualidade está quase sempre associado ao ensino sobre Ciências e Biologia, e de que este ocorre, na maioria das vezes, sob uma ótica biologizante, desconsiderando as dimensões social, psicológica e afetiva, há, ainda, uma recente preocupação com retrocessos observados na interface sexualidade/educação, como apontado por Pereira e Monteiro (2015).

Para essas autoras, a proibição da distribuição do kit anti-homofobia na rede pública de ensino, em maio de 2011, a proibição da divulgação de vídeos sobre a prevenção da AIDS

entre jovens homossexuais, em dezembro de 2011, a censura, pelo Ministério da Saúde, da Campanha de Carnaval para jovens homossexuais e travestis, em fevereiro de 2012, o veto da campanha direcionada às profissionais do sexo e a proposta do Estatuto do Nascituro, violando os direitos humanos das mulheres, em junho de 2013, dentre outros fatos ocorridos, suportam/incentivam a implementação de abordagens superficiais da temática da sexualidade no âmbito escolar.

Além dessas ocorrências, citadas por Pereira e Monteiro (2015), a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, sem diretrizes específicas sobre orientação sexual e identidade de gênero, para orientar a elaboração dos currículos dos ensinos infantil e fundamental, das redes municipais, estaduais e federal de ensino, tanto em escolas públicas, quanto particulares, desconsidera a importância desses temas para os processos formativos que, em nossa opinião, são fundamentais na integração do currículo.

Percurso metodológico

Esta pesquisa insere-se no contexto da pesquisa qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) e trata-se de uma pesquisa-ação, um processo que segue um ciclo para o aperfeiçoamento da prática, “[...] pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (Tripp, 2005, p. 446). Nele, a metodologia de investigação é subserviente à prática e, por isso, “[...] ela não segue os cânones de variáveis controladas comuns à pesquisa científica [...]” (Tripp, 2005, p. 448), mas apresenta características tanto da prática, quanto da pesquisa científica.

No campo educacional, a pesquisa-ação está relacionada, fundamentalmente, ao crescimento profissional de professoras(es) e pesquisadoras(es), de forma que elas(es) possam utilizar o resultado de suas pesquisas para o aprimoramento do ensino e, conseqüentemente, do aprendizado das(os) estudantes (Tripp, 2005). Assim, concordando com os pressupostos de pesquisa-ação sustentados pelo autor, a reflexão sobre a prática ocorreu ao longo de toda a pesquisa, a princípio para a identificação do que melhorar, depois para planejar, implementar, monitorar e avaliar o que ocorreu ao longo dos ciclos da investigação.

O estudo foi realizado em uma das turmas em que a primeira autora desse trabalho era a regente que lecionava a disciplina Ciências. Essa era uma turma do 9º ano, do Ensino Fundamental, de uma escola da rede particular do município de São Felipe, no Recôncavo Baiano, com 16 estudantes entre 14 e 16 anos. A participação das(os) estudantes na pesquisa foi condicionada à aprovação das(os) respectivas(os) responsáveis, por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Para avaliar como a temática da sexualidade pode ser trabalhada em aulas sobre Ciências, a partir dos próprios interesses das(os) estudantes, inicialmente, foi realizada uma atividade na qual constavam duas questões genéricas: *O que é sexualidade?* e *O que você gostaria de saber sobre sexualidade?*. As(Os) estudantes responderam a esses questionamentos em folhas de papel, sem identificação, e as colocaram em uma caixa, posteriormente aberta pelas(os) pesquisadoras(es) para a análise das respostas.

Em seguida, buscando direcionar o trabalho, foi aplicado um questionário estruturado, desenvolvido por Barreto (2009), e que foi respondido, também, anonimamente. Esse questionário elencava doze temas relacionados à sexualidade – (1) abuso sexual, (2) DST/AIDS, (3) gravidez na adolescência, (4) homossexualidade, (5) masturbação, (6) menstruação, (7) métodos contraceptivos, (8) namoro, (9) prazer, (10) relações de gênero, (11) relações sexuais e (12) sistemas reprodutores –, que deveriam ser selecionados pelas(os)

estudantes de acordo com seus graus de interesse, com quatro respostas possíveis: *muito, mais ou menos, pouco* ou *não deve ser abordado em sala*.

Dessa maneira, com essas atividades, pretendíamos: (1) identificar o conhecimento prévio das(os) estudantes sobre sexualidade; (2) analisar o que as(os) estudantes gostariam de saber sobre sexualidade; (3) identificar, dentre os temas sobre sexualidade apresentados, aqueles que deveriam, ou não, serem abordados em sala de aula, de acordo com a concepção das(os) estudantes; (4) construir uma sequência didática sobre sexualidade, baseada no interesse das(os) estudantes.

A sequência didática foi construída a partir dos dois temas de maior interesse e do tema de menor interesse, de acordo com as respostas dadas ao questionário aplicado. Como a construção do conhecimento inclui a contribuição ativa e global da(o) estudante, bem como sua disponibilidade e conhecimentos prévios, no âmbito de situações interativas nas quais as(os) professoras(es) agem como mediadoras(es) (Solé & Coll, 2004), temas de interesse das(os) estudantes podem contribuir substancialmente para uma aprendizagem significativa.

Por outro lado, a seleção conjunta do tema de menor interesse para o grupo justifica-se pela tentativa de romper com normatizações, homogeneizações e outras padronizações construídas socialmente (Louro, 2008), muitas vezes, por *imposições culturais* que podem ter influenciado/determinado as escolhas efetuadas pelas(os) adolescentes. Ou seja, o fato de alguns temas não terem sido selecionados por elas(es) pode estar relacionado aos tabus que permeiam a sexualidade e, por isso, além de trabalharmos com os dois temas mais votados, optamos, também, por abordar o tema pelo qual as(os) adolescentes demonstraram menor interesse.

Como, em uma pesquisa-ação, os resultados obtidos em cada ciclo determinam o que acontecerá a seguir, tanto os tópicos a serem trabalhados dentro de cada tema selecionado, quanto a estrutura da sequência didática, não foram organizados antecipadamente, mas a partir de informações regularmente produzidas em avaliações da prática rotineira, para determinar as ações futuras da intervenção (Tripp, 2005).

A pesquisa-ação

Como dito na seção anterior, tanto a atividade com as duas questões genéricas, quanto o questionário estruturado, tinham o propósito de orientar a elaboração da sequência didática utilizada para a intervenção pedagógica. Porém, obviamente, essas atividades são parte inicial da própria sequência didática, por meio das quais foi possível levantar o conhecimento prévio das(os) estudantes para, a partir dele, planejar ações que buscassem ajudá-las(os) a (re)construir seus conhecimentos sobre a sexualidade.

Assim, da análise das respostas dadas pelas(os) estudantes na atividade sobre o que sabiam sobre a sexualidade, foi possível perceber que elas(es) acreditavam que a sexualidade se resumia à relação sexual existente entre um homem e uma mulher, como pode ser observado nas respostas apresentadas no Quadro 1.

Essa percepção das(os) estudantes sobre a sexualidade, que contempla apenas o ponto de vista biológico (sistemas genitais e reprodução), associa-se, provavelmente, com o fato de professoras(es), em face de suas dificuldades ao lidarem com a temática, terem discutido com elas(es) somente esses aspectos em intervenções realizadas em anos anteriores (Silva & Neto, 2006).

Além disso, toda família, na prática, realiza a educação sexual das(os) filhas(os), mesmo que não seja de forma explícita, falando abertamente sobre o assunto, mas a faz por meio de seus modelos de comportamento, da relação que estabelecem com as(os) filhas(os),

dos *cuidados* recomendados, das proibições, dos gestos e das expressões carregados de valores que as crianças e os jovens apreendem (Brasil, 1998a).

Quadro 1: Respostas das(os) estudantes (E) referentes à questão *O que é sexualidade?*

| E | Respostas |
|----|--|
| 01 | É uma relação sexual que acontece entre um casal (homem e mulher) podendo gerar um bebê. |
| 02 | É a relação sexual entre um homem e uma mulher que envolve prazer ou um bebê. |
| 03 | É a penetração do órgão genital masculino no órgão genital feminino onde eles sentem prazer. |
| 04 | É a penetração do pênis na vagina. |
| 05 | É a relação de duas pessoas que através disto faz gerar um ser humano. |
| 06 | É a penetração do pênis na vagina, que pode ocorrer entre duas ou mais pessoas. |
| 07 | É uma intimidade entre um homem e uma mulher e um encontro de Deus na nossa vida, é uma coisa muito importante para mulher e ao mesmo tempo prazerosa. |
| 08 | É a relação entre dois indivíduos. |
| 09 | Pra mim é a relação sexual que existe entre pessoas. |
| 10 | É a relação sexual entre pessoas. |
| 11 | É uma relação íntima entre duas pessoas. |
| 12 | É a relação que existe entre o casal, e a partir dessa relação passam a ter certa intimidade. |
| 13 | É a relação entre um homem e uma mulher. |
| 14 | É quando você faz escolhas sexuais. |
| 15 | É a relação entre duas pessoas, a partir do sexo. As duas pessoas sentem prazer e se sentem bem ao praticar. |
| 16 | É uma relação, entre casais, um ato sexual (homem e mulher). |

Fonte: Elaborado pelas(os) pesquisadoras(es).

Realmente, analisando as respostas apresentadas pelas(os) estudantes ao questionamento sobre o que gostariam de saber sobre sexualidade, notamos que suas maiores dúvidas estavam relacionadas a temas que, geralmente, não são discutidos em sala de aula, não estão presentes em livros didáticos, não envolvem questões puramente biológicas e, supostamente, não foram tratados pela família, tais como: (a) *Quando o corpo está preparado para ter uma relação sexual?* (Estudante E5); (b) *Quais as consequências que o sexo traz, além de bebês?* (Estudante E6); (c) *Porque as mulheres demoram mais a chegar ao orgasmo?* (Estudante E8); (d) *Com qual idade é adequado perder a virgindade?* (Estudante E14); (e) *Transar menstruada engravida?* (Estudante E15).

Entretanto, a análise das respostas dadas ao questionário estruturado indicou que os dois temas considerados mais interessantes pelas(os) estudantes foram gravidez na adolescência e métodos contraceptivos, desconsiderando outros temas que estariam mais associados ao que elas(es) disseram que gostariam de saber sobre a sexualidade, como prazer e relações sexuais.

Talvez, o fato de o questionário estruturado estar em um formato mais convencional, típico das atividades escolares – digitado, com cabeçalho (mesmo sem identificação) e impresso –, diferente das questões genéricas, que foram respondidas em folhas de papel e colocadas em uma caixa, tenha inibido um autêntico posicionamento das(os) estudantes ao respondê-lo, levando-as(os) a apresentarem respostas intimamente ligadas a aspectos biológicos do corpo humano, tipicamente discutidos pelas(os) professoras(es) ao trabalharem com a sexualidade em sala de aula (Barros & Ribeiro, 2012).

Além disso, possivelmente, por conta da faixa etária das(os) estudantes, o questionário estruturado tenha chamado a atenção delas(es) para os temas gravidez na adolescência e métodos contraceptivos, os quais já podem fazer parte de suas realidades. Por sua vez, o tema que elas(es) apresentaram menor interesse foi relações de gênero, certamente, por não terem conhecimento, inclusive, em relação à própria definição do termo.

Nessa perspectiva, avaliou-se que o grande desafio do trabalho com a sexualidade seria incluir situações do cotidiano das(os) estudantes, de modo que elas(es) compreendessem que a temática também

Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e a diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (Brasil, 1998a, p.287).

Então, após essas análises iniciais, deu-se continuidade ao planejamento e execução da sequência didática, visando ajudar as(os) estudantes a (re)construírem conhecimentos sobre a sexualidade. Assim, dando-se sequência à intervenção, foi realizada a atividade do Quadro 2 para a identificação do conhecimento prévio das(os) estudantes sobre o período fértil feminino e o uso de preservativo (camisinha):

Quadro 2: Atividade realizada para a identificação do conhecimento prévio das(os) estudantes sobre o período fértil feminino e o uso de preservativo (camisinha)

Pedro e Antônia namoram há algum tempo. Em um momento caloroso, num encontro que tiveram no mês de agosto, eles transaram sem usar camisinha. Sabendo que o ciclo menstrual de Antônia é de 28 dias e que a última menstruação dela ocorreu no dia 1º de agosto, quais os dias mais prováveis para ocorrer uma gestação, caso não seja utilizada a camisinha? Em sua opinião, porque eles transaram sem o uso do preservativo?

Fonte: Elaborado pelas(os) pesquisadoras(es).

Essa atividade foi realizada, primeiro, individualmente, para que as(os) estudantes pudessem externalizar suas representações sobre o objeto de conhecimento em questão. Depois, em duplas, elas(es) fizeram uma primeira comparação de seus conhecimentos prévios, identificando semelhanças e diferenças que foram sendo integradas em seus esquemas de conhecimento.

Posteriormente, em grupos compostos por quatro ou cinco estudantes, elas(es) puderam realizar novas comparações de suas representações em relação ao objeto de conhecimento vinculado à atividade, beneficiando-se tanto da comparação entre perspectivas diferentes como da possibilidade de dar e receber ajuda de colegas (Zabala, 1998). Essas estratégias basearam-se em um dos métodos utilizados na teoria da aprendizagem cooperativa, intitulado “pensar-formar pares-partilhar” (Fontes & Freixo, 2004), buscando-se evitar uma aprendizagem individualista e competitiva.

O Quadro 3, elaborado a partir das respostas das(os) estudantes à atividade, nos grupos, ilustra o desenvolvimento de suas concepções.

Findada a atividade de levantamento do conhecimento prévio nos grupos, as(os) estudantes leram o texto *Tabelinha* (Araguaia, 2018) e debaterem sobre o tema *período fértil*, para que juntas(os) chegassem a um consenso sobre: (1) como é calculado o período fértil; (2)

como e quando este tipo de método pode ser utilizado. Após o debate, a atividade de identificação do conhecimento prévio foi rediscutida no grupo turma, momento em que a professora explicou o assunto e esclareceu as dúvidas das(os) estudantes. Ao final, as(os) estudantes voltaram aos grupos, analisaram suas respostas prévias e responderam novamente à atividade (Quadro 3).

Examinando as respostas das(os) estudantes presentes no Quadro 3, percebemos que houve o desenvolvimento do conhecimento das(os) adolescentes no que se refere ao tema métodos contraceptivos, principalmente no que diz respeito aos conceitos sobre o ciclo menstrual e, conseqüentemente, do período fértil. Sendo assim, é possível perceber que a leitura e as discussões realizadas em classe contribuíram para a (re)construção do conhecimento a respeito desse tópico estudado.

Quadro 3: Respostas das(os) grupos de estudantes (GE) à questão *Quais os dias mais prováveis para ocorrer uma gestação, caso não seja utilizada a camisinha? Em sua opinião, porque eles transaram sem o uso do preservativo?* antes e após as discussões no grupo-turma

| GE | Respostas elaboradas no seio do pequeno grupo (4 ou 5 estudantes) | |
|----|---|--|
| | Antes das discussões no grupo-turma | Após as discussões no grupo turma |
| 01 | Do dia 29 ao dia 02. Porque ela tava no período menstrual, ou queriam ter um filho, ou por não ter um preservativo na hora, por causa do clima que tava rolando na hora, ou por um deslize. | Bom, chegamos ao consenso de que os dias prováveis para ocorrer uma gestação vão do dia 10 a 16. Porque incomoda. |
| 02 | Dias 29 e 30. Porque talvez eles tivessem o objetivo de fazer um filho ou pra ter um sexo mais prazeroso. | De 12 a 16, pois ela estava no período fértil. Pois eles esqueceram, e depois ela tomava a pílula do dia seguinte. |
| 03 | Uns três dias após a menstruação. Pensamos que eles acham desconfortável ou tem objetivo de ter um filho. | Entre os dias 10 a 16. Antônia poderia tomar a pílula do dia seguinte, e também ela não poderia sentir prazer transando com camisinha. |

Fonte: Elaborado pelas(os) pesquisadoras(es).

Nessa etapa da sequência didática, além do foco nos aspectos biológicos relacionados ao ciclo menstrual, houve valorização das dimensões social, psicológica e afetiva da sexualidade (Berger, Bernard, Khzami, Selmaoui & Carvalho, 2008), ao serem discutidas as diversas razões que podem levar os indivíduos a não utilizarem a camisinha. Os meninos envolvidos na atividade, por exemplo, externalizaram a ideia de que o período fértil é um problema exclusivamente feminino, esquecendo-se de que, na ocorrência de algum (im)previsto, como uma gravidez indesejada, as conseqüências seriam para ambos os sujeitos envolvidos na relação.

Bouzas, Pacheco e Eisentein (2004) afirmam que, na prática, a maioria das relações não protegidas entre as(os) adolescentes ocorrem no período fértil, visto que a libido nessa ocasião é maior. Além disso, o fato de as(os) estudantes relacionarem o uso do preservativo à sensação de incômodo e ausência de prazer (Quadro 3) pode ser decisivo na escolha por não utilizá-lo, aumentando as chances de uma gravidez indesejada. Portanto, conhecendo o período fértil feminino, as(os) mesmas(os) poderão ponderar sobre a prática sexual nesse intervalo do ciclo menstrual, sobretudo sem o uso de preservativo. Segundo Anjos, Silva, Val, Rincon e Nichiata (2012), estudantes do ensino médio afirmam que o sexo desprotegido é

decorrente de aspectos como diminuição do prazer e quebra do clima da transa, dados que corroboram com os nossos achados (Quadro 3) e que indicam que discussões sobre a camisinha devem transcender aspectos prescritivos e instrumentais, como riscos de contaminação por infecções sexualmente transmissíveis e estratégia para a colocação da mesma (Ladislau Filha & Ribeiro, 2016).

A partir da avaliação desse ciclo de pesquisa-ação, foi possível perceber que seria necessário o planejamento de práticas voltadas tanto ao trabalho sobre a gravidez na adolescência, como de relações de gênero, coincidindo, justamente, com o tema que as(os) estudantes demonstraram maior e menor interesse, respectivamente, ao responderem o questionário inicial. Desse modo, o ciclo seguinte foi pensado levando em consideração a temática da gravidez na adolescência e, por fim, sobre questões de gênero.

Para iniciar o ciclo de pesquisa-ação sobre a temática da gravidez na adolescência, as(os) estudantes foram divididos em dois grupos para que cada um montasse uma peça ou cena teatral a ser apresentada ao outro grupo, fazendo com que as(os) estudantes se auto observassem, estimulando-as(os) a repensarem a sua história de vida e a expressarem seus sentimentos de forma positiva e respeitosa (Granero, 2011). Para a dramatização, a trama foi definida pela professora: um casal de namorados adolescentes engravidada e precisa lidar com os problemas desse momento - contar para mães e pais, pensar as responsabilidades que precisarão assumir etc.

Durante as encenações, ocorreram as falas exemplificadas a seguir: (a) *Já que você engravidou, seu pai vai exigir que a gente se case, e agora?*; (b) *Meus pais vão me expulsar de casa, e não tenho pra onde ir, o que faço amiga?*; (c) *E agora, será que vou ter que parar de estudar?*; (d) *Eu não trabalho, cara, minha mãe é quem me sustenta, como vou fazer para dar as coisas a essa criança?*; (e) *Minha vida agora vai ser só cuidar de crianças, não vou mais nem ter tempo de sair com minhas amigas*. Dessa forma, a partir da análise das dramatizações, foi possível perceber que as(os) estudantes buscaram retratar as dificuldades, responsabilidades e modificações que, possivelmente, ocorrem na vida de casais que passam por essa situação ainda na adolescência.

Após a dramatização dos grupos, as(os) estudantes puderam discutir suas impressões sobre as realidades encenadas e, em seguida, foi solicitado que elas(es) escrevessem um texto sobre a temática *Gravidez na Adolescência*, abordando as seguintes questões: (1) Homens e mulheres conversam sobre o planejamento da gravidez?; (2) Quais opções uma mulher jovem tem diante de uma gravidez não desejada? (3) Como podemos ajudar a reduzir o número de gravidezes não planejadas entre as(os) jovens? (4) O que passa pela cabeça de uma mulher jovem quando ela descobre que está grávida? (5) Como uma gravidez não planejada pode mudar a vida do casal envolvido na situação? Alguns trechos dos textos produzidos estão destacados no Quadro 4.

Quadro 4: Fragmentos de textos produzidos pelas(os) estudantes (E) sobre o tema gravidez na adolescência

| E | Comentários |
|----|--|
| 01 | A família não acompanha os adolescentes e a gente fica meio que sem orientação. Às vezes tem vergonha de comprar camisinha, e aí engravidada. |
| 07 | Como evitar a gravidez eu acho que todo mundo sabe, mas na hora acaba esquecendo que filho é pra vida toda. |
| 10 | Se os adolescentes conversassem mais com os pais eu acho que a gravidez diminuiria. Eu também acho que a vida sexual tá começando muito cedo, aí a gente acaba fazendo coisas erradas e engravidada. |

| | |
|----|---|
| 11 | Ter filho não é brincadeira, o homem e a mulher vão ter essa responsabilidade pra vida toda, às vezes a família até coloca a menina pra fora de casa, e agora vai fazer o quê? No desespero acaba fazendo uma loucura. |
| 14 | Eu acho que essas meninas pensam que ter filho é que nem brincar de boneca, quando cansar guarda na caixa. Esquecem que vai mudar um monte de coisa e que não vale a pena. Quando acordam pra realidade já é tarde, e às vezes o pai do bebê nem aparece. |

Fonte: Elaborado pelas(os) pesquisadoras(es).

Nos trechos destacados no Quadro 4, as(os) estudantes mencionam que as gravidezes na adolescência não ocorrem por falta de conhecimentos sobre os métodos contraceptivos, mas pela falta de orientação familiar, por imaturidade e/ou por não imaginar que as consequências afetam prejudicialmente a vida das(os) adolescentes.

Jardim e Brêtas (2006) explicam que as(os) adolescentes já conhecem os métodos contraceptivos, mas continuam engravidando, porque existe uma lacuna entre o conhecimento sobre os métodos e a utilização desses. Essa autora e esse autor sustentam que é necessário levar as(os) adolescentes à reflexão, negociando com elas(es) a importância de utilização do conhecimento que possuem para sua própria proteção.

Conforme Heilborn (2008), a gravidez indesejada na adolescência pode repercutir negativamente nos projetos de vida das(os) jovens, tornando ainda mais difícil o acesso ao mundo do trabalho e estudos. Portanto, apesar de não ser o único, a escola é um importante espaço para se refletir e discutir a gravidez na adolescência, bem como outras questões relacionadas à sexualidade.

Para o ciclo de trabalho sobre relações de gênero, inicialmente, no grupo-turma, as(os) estudantes foram orientadas(os) a construir um cartaz que apresentasse características comportamentais que elas(es) consideravam femininas ou masculinas. Assim, durante a apresentação do cartaz, houve comentários do tipo: *A mulher tem que cuidar do filho e o homem tem que sustentar os filhos*. Dessa construção, foi possível perceber que as(os) estudantes não compreendiam o conceito de *relações de gênero*, pois, além de definirem características comportamentais binárias – as femininas e as masculinas –, estas estavam associadas à ideia de sexo biológico.

Então, com o objetivo de que as(os) estudantes pudessem iniciar um processo de reflexão sobre o cartaz construído e as ideias por elas(es) apresentadas, foi solicitado que fizessem a leitura de dois tópicos - *Introdução* e *Gêneros: aspectos históricos e conceituais* - do artigo intitulado *A compreensão do conceito e categoria gênero e sua contribuição para as relações de gênero na escola* (Abreu & Andrade, 2010).

Para fomentar um debate, a partir da leitura realizada, contribuindo para que as(os) estudantes continuassem construindo conhecimentos sobre as relações de gênero, foram apresentadas as seguintes questões: (1) Meninas e meninos são educados da mesma maneira? Quais são as diferenças?; (2) Em casa, o garoto e a garota têm a mesma liberdade? Por quê?; (3) Em casa, quais são as tarefas mais realizadas pela mulher e quais as mais desempenhadas pelo homem?; (4) Na escola, quais atividades são realizadas por meninas? E por meninos? Por que há essa diferença? (5) Na comunidade escolar, existem regras ou comportamentos que reproduzem estereótipos e discriminações de gênero? Exemplifique.

Em um momento posterior ao debate, as(os) estudantes assistiram ao filme de curta metragem *Acorda Raimundo... acorda!*, dirigido por Alfredo Alves. No filme, o personagem Raimundo é um homem que acorda, certo dia, com papéis familiar e civil invertidos, recebendo atribuições do lar, e sua esposa, Marta, obtém a tarefa de constituir a renda doméstica. Assim, na visão social e cultural que temos hoje, o filme apresenta uma inversão

de papéis, pois a mulher realiza as tarefas consideradas masculinas e o homem desempenha os papéis atribuídos ao gênero feminino.

Durante a exibição do filme, a professora fez registros de comentários e comportamentos das(os) estudantes: “*Os trabalhos dela passaram para ele, foi?*”; “*Que cidade ao contrário gente!*”; “*Ele é a mulher, né?*”; “*A mulher tá bebendo cerveja no bar?*”; “*Cara, no bar só tem mulher!*”; “*Ôxe, o menino brinca de boneca?*”. Essas colocações foram utilizadas para o planejamento de discussões subseqüentes, momento em que a professora estabeleceu relações entre as opiniões emitidas pelas(os) estudantes e fragmentos do artigo lido anteriormente, ajudando-as(os) a refletirem e (re)construírem conhecimentos em relação à ideia de que

Gênero não é exatamente o que alguém “é” nem é precisamente o que alguém “tem”. Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume (Butler, 2014, p. 253, grifos da autora).

Finalizada essa etapa, foi solicitado que as(os) estudantes analisassem novamente o cartaz construído sobre as características comportamentais que elas(es) consideravam femininas ou masculinas. Dessa análise, as(os) estudantes julgaram necessário a reconstrução do cartaz, e, ao fazê-la, permitiu-nos perceber que elas(es) compreenderam que as relações de gênero são construídas socialmente, ao explicarem que os gêneros masculino e feminino podem apresentar as mesmas características comportamentais, estando as diferenças relacionadas a aspectos culturais.

Para finalizar a sequência didática, avaliamos se a mesma contribuiu para o desenvolvimento das concepções das(os) estudantes sobre o conceito de sexualidade, utilizando uma atividade intitulada *O que você responderia?*. Esta atividade era composta por uma imagem em que um adolescente se dirigia a uma adolescente com o seguinte diálogo: *Oi, tudo bem? É verdade que na sua escola tem aula sobre sexo? Me conta aí, vai... Abaixo da imagem, colocamos a questão: Utilizando os conhecimentos construídos e reconstruídos, durante a nossa intervenção pedagógica, coloque-se no lugar da garota acima e responda ao questionamento feito pelo adolescente.*

Com essa atividade, pôde-se perceber que o desenvolvimento da sequência didática contribuiu para que as(os) adolescentes envolvidos no estudo construíssem novos conceitos sobre a temática sexualidade, compreendendo que a mesma abrange aspectos para além da dimensão biológica, englobando, também, as dimensões social, psicológica e afetiva (Quadro 5).

Analisando novamente o Quadro 1, percebe-se que a maioria das(os) estudantes relacionava a sexualidade, simplesmente, à relação sexual entre um homem e uma mulher, visando a reprodução e/ou prazer. Entretanto, relacionar a sexualidade, apenas, à reprodução é uma visão reducionista que deixa várias lacunas no processo formativo, já que a sexualidade abrange vários outros fatores que vão além das relações sexuais, envolvendo, também, aspectos culturais e históricos (Louro, 2000).

A sexualidade não existe apenas para atender aos sentimentos humanos e à reprodução, sua vivência se encontra impregnada de influências políticas, econômicas e sociais, isto é, ela é construída sócio-historicamente, embora, por isso mesmo, esteja permeada por ideologias hegemônicas (Coelho & Campos, 2015) que a reduzem, somente, às relações sexuais entre homens e mulheres, como apresentado pelas(os) estudantes.

Quadro 5: Respostas das(os) estudantes (E) à última questão da intervenção pedagógica: *É verdade que na sua sala tem aula sobre sexo? Me conte aí, vai...*

| E | Respostas |
|----|---|
| 01 | Não, a aula é de sexualidade uma coisa que não é só sobre sexo mais muito mais que isso. A gente fala de muita coisa. Amor, cultura e também de doenças. |
| 02 | Na verdade, estamos falando sobre isso também. Estamos adquirindo um aprendizado com muitos diálogos. Sendo que isso vai nos beneficiar e muito no nosso dia-a-dia, não só na prova. |
| 03 | Não é aula de sexo, a gente fala do que é a sexualidade e quais são suas consequências. |
| 04 | Nós estamos aprendendo mais sobre sexualidade, tendo um certo conhecimento pois o mundo está muito danado e muitas pessoas que só sabem o que é sexo estão fazendo coisas erradas pois não sabem o que é sexualidade. |
| 05 | Não é só sexo e sim de sexualidade. É muito legal aprender assim, pois nós nos conhecemos melhor, e eu vi muita coisa que eu não sabia de sexualidade. |
| 06 | Oi tudo bem sim. Na minha sala não tem aula de sexo, e sim de sexualidade. Discutimos na sala, sobre período fértil, relações de gênero, entre outros. |
| 07 | O assunto que é retratado é sobre sexualidade. |
| 08 | A aula é bem legal, a gente aprende um monte de coisas, acho essa aula bastante importante ao nosso aprendizado e vamos levar isso pra vida toda. |
| 09 | Na verdade não é aula sobre sexo e sim uma explicação melhor sobre sexualidade. |
| 10 | Nós estamos tendo aula de sexualidade e não de sexo. |
| 11 | Não estou tendo aula de sexo e sim sexualidade. |
| 12 | Não exatamente sobre sexo. Falamos sobre cuidados que devemos ter ao praticar e outras coisas. |
| 13 | É verdade sim! Mas era sobre sexualidade. Nós conhecemos melhor nosso corpo e eu aprendi muitas coisas que eu não sabia que era sexualidade. |
| 14 | É, lá a gente aprende um monte de coisas sobre sexualidade! É muito massa! |
| 15 | Sim, temos aula de sexualidade, aprendemos as coisas boas e as coisas ruins e aprendemos também a se cuidar melhor e a respeitar as opiniões dos outros. |
| 16 | A aula é muito legal, mais assim, não é sobre sexo... a gente fala muita coisa que eu nem sabia que era sexualidade. |

Fonte: Elaborado pelas(os) pesquisadoras(es)

Comparando os Quadros 1 e 5, nota-se que a sequência didática contribuiu para que as quatro dimensões da sexualidade – biológica, social, psicológica e afetiva –, propostas por Berger et al. (2008), fossem consideradas pelas(os) adolescentes, as(os) quais destacaram que a sexualidade vai além da relação sexual, envolvendo questões sentimentais, culturais e comportamentais.

Essa percepção de integração das dimensões biológica, social, psicológica e afetiva da sexualidade, pelas(os) estudantes, pode configurar-se, em tempos de *Modernidade Líquida*, como um cenário importante de formação desses sujeitos para a construção de redes mais densas e duradouras de laços sociais (Bauman, 2001). De acordo com Bauman (2004), o *líquido mundo moderno* impôs aos relacionamentos humanos uma fragilidade marcada pelo consumo instantâneo de sentimentos, a exemplo do amor, onde os contatos físicos são substituídos por conexões virtuais que podem ser deletadas com um simples toque no *mouse*. Desse modo, a possibilidade de (re)construção desses conceitos para a sexualidade na Educação em Ciências pode mobilizar as(os) estudantes à busca de soluções para a *fragilidade dos laços humanos* na contemporaneidade.

Considerações finais

O processo de pesquisa-ação instituído nesse estudo possibilitou-nos aprender com a experiência, implicando em melhorias na prática profissional docente e na (re)construção de conhecimentos pelas(os) estudantes. Entretanto, como o estudo não foi um processo de ação pesquisada, mas de pesquisa-ação, priorizamos o aprimoramento da prática, ao invés do conhecimento obtido (Tripp, 2005).

Nesse sentido, as atividades e discussões realizadas em aula foram fontes importantes de informações sobre as práticas que estavam sendo implementadas ao longo da intervenção, possibilitando-nos tomar consciência dos princípios que estavam conduzindo nosso trabalho e motivando-nos a aperfeiçoar a prática.

O planejamento de uma sequência didática, a partir dos interesses das(os) estudantes, permitiu que a temática da sexualidade fosse abordada de forma contextualizada no âmbito da Educação em Ciências, oportunizando a participação ativa das(os) estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, tornando-as(os) autoras(es) na (re)construção de conceitos sobre o tema e colaboradoras/es da investigação realizada.

Contudo, ainda que o estudo tenha focado em temas escolhidos pelas(os) estudantes, consideramos necessário que outros temas relacionados à sexualidade sejam discutidos com as(os) adolescentes, não só na escola, mas também pela família, que tem um papel primordial na educação das crianças e das(os) adolescentes. Desse modo, é possível estreitar as lacunas existentes entre a dimensão biológica e outras dimensões que permeiam a sexualidade, rompendo, assim, com a perspectiva biológica/médica/sanitarista e desmistificando a relação entre desejo/sexo/gênero.

Integrar à Educação em Ciências elementos como o respeito a si mesmo e ao outro, a diversidade de crenças, a valorização de expressões culturais existentes numa sociedade, entre outras questões sociais que vão além da construção de conceitos científicos, pode favorecer a formação de sujeitos mais conscientes da importância do respeito às múltiplas perspectivas da sexualidade, incluindo a necessidade de construção de relações sociais mais densas e duradoras em tempos de amores frágeis.

Referências

- Abreu, J., & Andrade, T. (2010). A compreensão do conceito e categoria gênero e sua contribuição para as relações de gênero na escola. In *Anais do 6º Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí* (p. 1-14). Teresina, PI.
- Anjos, R., Silva, J., Val, L., Rincon, L., & Nichiata, L. (2012). Diferenças entre adolescentes do sexo feminino e masculino na vulnerabilidade individual ao HIV. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 46(4), 829-837. Recuperado em 08 maio, 2019, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S008062342012000400007&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Araguaia, M. (2018). *Tabelinha*. Recuperado em 16 outubro, 2018, de <http://brasilecola.uol.com.br/biologia/tabelinha.htm>.
- Barreto, M. (2009). O que adolescentes de uma escola municipal de Aracajú querem ou não saber sobre sexualidade. In *Atas do 7º Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis, SC.
- Barros, S., & Ribeiro, P. (2012). Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11(1),

- 164-187. Recuperado em 04 outubro, 2018, de https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_1_9_ex570.pdf.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Berger, D., Bernard, S., Khzami, S. E., Selmaoui, S., & Carvalho, G. (2008). Sex education: teachers' and future teachers' conceptions and social representations; what relevance for teachers' training? In B. Cavas (Ed.). *The Use of Science and Technology Education for Peace and Sustainable Development. Proceedings of 13th IOSTE Symposium* (p. 1-7). Kusadasi: Palme Publications.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bouzas, I., Pacheco, A., & Eisentein, E. (2004). Orientação dos principais contraceptivos durante a adolescência. *Revista Adolescência e Saúde*, 1(2), 27-33. Recuperado em 04 outubro, 2018, de http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=218.
- Brasil. (1998a). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (1998b). *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF.
- Butler, J. (2014). Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, (42), 249-274. Recuperado em 04 outubro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n42/0104-8333-cpa-42-00249.pdf>.
- Coelho, L., & Campos, L. (2015). Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. *Ciência & Educação*, 21(4), 893-910. Recuperado em 04 outubro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n4/1516-7313-ciedu-21-04-0893.pdf>.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vigotsky e a Aprendizagem Cooperativa: Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Granero, V. (2011). *Como usar o teatro na sala de aula*. São Paulo, SP: Contexto.
- Heilborn, M. (2008). *Gravidez na adolescência e sexualidade: uma conversa franca com educadores e educadoras*. Rio de Janeiro, RJ: CEPESC/REDEH. 2008.
- Jardim, D., & Brêtas, J. (2006). Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira – SP. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 59(2), 157-162. Recuperado em 04 outubro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/reben/v59n2/a07.pdf>.
- Ladislau Filha, C. & Ribeiro, G. (2016). The approach to sexuality in PNLD textbooks: a focus on STI/AIDS and condoms. *Ciência & Educação*, 22(3), 773-788. Recuperado em 08 maio, 2019, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132016000300773.
- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19(2), 17-23. Recuperado em 04 outubro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2>.
- Louro, G. L. (2000). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Oliveira, M., & Faria, J. (2011). Formação inicial de professores: Desafios e possibilidades do ensino de reprodução e sexualidade no estágio curricular supervisionado. *Investigações em Ensino de Ciências*, 16(3), 509-528. Recuperado em 04 outubro, 2018, de <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/224/156>.
- Pereira, Z., & Monteiro, S. (2015). Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências no Brasil: Análise da produção Científica. *Contexto e Educação*, 30(95), 117-146. Recuperado em 04 outubro, 2018, de <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/3155>.
- Silva, R., & Neto, J. (2006). Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. *Ciência & Educação*, 12(2), 185-197. Recuperado em 04 outubro, 2018, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Solé, I., & Coll, C. (2004). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O Construtivismo na sala de aula* (p. 9-29). São Paulo: Ática.
- Sousa, P. M. L. (2006). *Desenvolvimento moral na adolescência*. Recuperado em 16 outubro, 2018, de http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0296.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. Recuperado em 04 outubro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>.
- Vieira, P., & Matsukura, T. (2017). Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 453-474. Recuperado em 04 outubro, 2018, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782017000200453&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Recebido em: 29/10/18

Aprovado em: 25/10/19