

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA**

**EDENILSE BATISTA LIMA**

**CONCEPÇÕES DE DOCENTES DE BIOLOGIA DA GRANDE ARACAJU  
SOBRE CORPO**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE**

**ABRIL/2013**

**EDENILSE BATISTA LIMA**

**CONCEPÇÕES DE DOCENTES DE BIOLOGIA DA GRANDE ARACAJU  
SOBRE CORPO**

Dissertação apresentada à banca do exame de Defesa no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Acácio Alexandre Pagan.

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claudiene Santos.

**SÃO CRISTÓVÃO/SE**

**ABRIL/2013**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

L732c Lima, Ednilse Batista  
Concepções de docentes de biologia da grande Aracaju sobre  
corpo / Ednilse Batista Lima; orientador Acácio Alexandre Pagan.  
– São Cristóvão, 2013.  
81 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) -  
Universidade Federal de Sergipe, 2013.

1. Biologia - estudo e ensino. 3. Corpo humano. I. Pagan,  
Acácio Alexandre orient. II. Título.

CDU 573:37(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS  
E MATEMÁTICA - NPGECIMA



**“CONCEPÇÕES DE DOCENTES DE BIOLOGIA DA GRANDE ARACAJU  
SOBRE CORPO.”**

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM  
22 DE ABRIL DE 2013

PROF. DR. ACÁCIO ALEXANDRE PAGAN

PROF. DR. LUIZ CALDEIRA BRANT DE TOLENTINO NETO

PROF.ª DR.ª. CARMEN REGINA PARISOTTO GUIMARÃES

Dedico este trabalho a Deus por ter me dado força e perseverança para vencer mais esta empreitada.

Aos meus pais, que me fizeram vislumbrar um novo horizonte através da educação.

## AGRADECIMENTOS

Ao final de mais uma etapa na minha vida, gostaria de agradecer àquelas pessoas que me ajudaram no transcorrer dessa caminhada.

Agradeço

à Universidade Federal de Sergipe e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática por terem me oferecido condições de melhorar como pessoa e como profissional;

ao orientador Prof. Dr. Acácio Alexandre Pagan pelas exigências, pela parceria, pelos ensinamentos e, principalmente, pela paciência;

à coorientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudiene Santos por suas contribuições pertinentes sobre a minha dissertação;

aos/às professores/as entrevistados/as pela colaboração, pela disponibilidade e disposição em participar da pesquisa e promover a disseminação da Ciência. Sem eles/as não seria possível concluir essa dissertação;

ao professor Dr. Joilson Pereira da Silva pelas contribuições pertinentes na minha Banca de Qualificação;

à Professora Dr.<sup>a</sup> Carmem Regina Parisotto Guimarães pelas relevantes contribuições na minha Banca de Qualificação e de Defesa;

ao Professor Dr. Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto, que veio da Universidade Federal de Santa Maria exclusivamente para participar da minha Banca de Defesa. Minha eterna gratidão por suas contribuições pertinentes;

à minha irmã, que sempre me deu força, apoiou-me, confiou no meu potencial e me mostrou que sempre há uma luz no final do túnel;

ao meu irmão, à minha cunhada e aos meus sobrinhos pelo carinho e atenção que sempre me ofereceram;

ao meu amigo João Rogério pela parceria, pelo companheirismo, pela força e pelo apoio que sempre me dedicou e sem os quais eu não teria conseguido terminar mais essa etapa da minha vida;

à minha amiga Edjane Farias pela força, pelo apoio, pelo companheirismo e pela crença no meu potencial;

aos colegas de curso pelo companheirismo no transcorrer do mestrado;

aos/às colegas do Colégio Estadual Dep. Elísio Carmelo pelo apoio e pela compreensão que me proporcionaram no transcorrer do Mestrado;

aos/às meus/minhas alunos/as por terem compreendido o meu afastamento da escola neste último ano do Mestrado.

Agradeço a todos aqueles que me ajudaram, de uma forma ou de outra, a finalizar mais essa etapa na minha vida.

A questão da sexualidade é central à questão de se tornar cidadão, de criar um eu capaz de defender-se, se sentir de forma apaixonada a situação dos outros, de criar uma vida a partir das experiências de aprender a amar e de fazer dessas aprendizagens do amar; o amor por aprender. Esse direito de construir a sexualidade é, assim, composto de movimentos minúsculos e cotidianos: o direito a construir o eu, o direito ao prazer, o direito à informação adequada, o direito a fazer perguntas, o direito a ler, o direito a juntar-se ao social, o direito à curiosidade, o direito a amar.

(Deborah P. Britzman, 1999, p. 156)

## RESUMO

O ensino de temáticas relativas à saúde tem sido um desafio para a educação, no que se refere à possibilidade de garantir uma aprendizagem efetiva e transformadora de atitudes e hábitos de vida. Uma medida preventiva de promoção à saúde é o conhecimento do próprio corpo e da sexualidade que está embutida nele. Para além das questões ligadas à formação profissional, o conhecimento do próprio corpo pode ser um fator fundamental na construção do bem estar físico, mental e social do indivíduo. Diante disso, esta dissertação tem como objetivo geral identificar e descrever concepções de docentes de Biologia da Grande Aracaju sobre corpo e identificar possíveis influências dessas concepções para a prática pedagógica. Buscando atender aos objetivos, este trabalho foi conduzido por uma abordagem qualitativa. A captação das informações foi feita com a utilização da técnica da entrevista individual semiestruturada. De acordo com os resultados, os/as professores/as possuem uma concepção voltada para um corpo simbólico e para um corpo máquina. Esta última, provavelmente, devido à área de formação dos/as docentes uma vez que, enquanto graduandos/as, o corpo lhes é apresentado de forma fragmentada, desvinculado de qualquer contexto identitário, seja sociocultural, étnico, sexual ou de gênero. O corpo simbólico subdivide-se em vários outros corpos que se interrelacionam que são o corpo psicológico, o erótico, o socioeconomicocultural e o estético. Lembramos que o corpo é uma construção biopsicosocioeconomicocultural e assim sendo, compreendemos, de certa forma, essas concepções. Nós, professores/as, precisamos sensibilizar os/as alunos/as no tocante à valorização da diversidade corporal que existe no mundo e ao questionamento das padronizações referentes, principalmente, ao corpo e à sexualidade.

Palavras-chave: Ciências Naturais; formação docente; corpo

## ABSTRACT

The teaching of topics related to health has been a challenge for education, with regard to the possibility of ensuring effective learning and transforming attitudes and lifestyles. A preventive measure is to promote health awareness of their own bodies and their own sexuality that is embedded in it. Beyond the issues of training, knowledge of one's own body can be a key factor in building the physical well-being, mental and social conditions. Therefore, this paper aims at identifying and describing conceptions of teachers of Biology Aracaju Grande on the body and the possible effects of these conceptions for pedagogical practice. Seeking to meet these objectives this work was conducted by a qualitative approach. The collection of information was made using the technique of semi-structured individual interviews. According to the results the teachers possess a design facing a symbolic body and a machine body. The latter, probably because the area of teacher training as undergraduates while the body is presented to them in a fragmented, disconnected from any context identity, whether sociocultural, ethnic, sexual or gender. The symbolic body is divided into several other bodies that are interrelated psychological body, erotic, Socioeconomic and aesthetics. Remember that the body is a building biopsicosocioeconomicocultural and therefore, understand, in a way, these conceptions. We teachers need to sensitize the students with respect to the appreciation of diversity that exists in the world body and the questioning of standardizations pertaining mainly to the body and sexuality

Keywords: Natural Sciences; teacher training; body

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1: Distribuição das frequências na categoria Corpo Simbólico .....         | 46 |
| Quadro 2: Distribuição das frequências na categoria Corpo Máquina .....           | 57 |
| Quadro 3: Distribuição das frequências na categoria Metodologia .....             | 60 |
| Quadro 4: Distribuição das frequências na categoria O que ensinar .....           | 63 |
| Quadro 3: Distribuição das frequências na categoria Visão sobre o/a aluno/a ..... | 66 |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>9</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 CORPO E FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>                         | <b>17</b> |
| 1.1 Corpo: alguns olhares .....   | 17        |
| 1.2 Formação de professores/as em Ciências Naturais e sexualidade ..... | 19        |
| 1.3 Currículo, Ensino de Ciências Naturais e Educação Sexual.....       | 26        |
| 1.4 Educação sexual no ambiente escolar .....                           | 36        |
| <b>CAPÍTULO 2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS .....</b>                     | <b>41</b> |
| 2.1 Opções metodológicas .....  | 41        |
| 2.2 Critérios de escolha dos sujeitos .....                             | 42        |
| 2.3 Os sujeitos selecionados .....                                      | 43        |
| 2.4 Coleta e análise dos dados .....                                    | 44        |
| <b>CAPÍTULO 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>                          | <b>46</b> |
| <b>3.1 Caracterização dos/as docentes.....</b>                          | <b>46</b> |
| <b>3.2 Concepções sobre corpo .....</b>                                 | <b>46</b> |
| 3.2.1 Corpo Simbólico.....  | 46        |
| 3.2.1.1 Corpo Psicológico.....  | 48        |
| 3.2.1.2 Corpo Erótico .....   | 51        |
| 3.2.1.3 Corpo Socioeconomicocultural .....                              | 52        |
| 3.2.1.4 Estética e Saúde .....  | 53        |
| 3.2.2 Corpo Máquina.....  | 57        |
| <b>3.3 Práticas didático-pedagógicas sobre corpo e sexualidade.....</b> | <b>60</b> |
| 3.3.1 Metodologia .....   | 60        |
| 3.3.2 O que ensinar.....  | 63        |
| 3.3.3 Visão sobre o aluno .....   | 66        |
| <b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>                                      | <b>68</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>71</b> |
| <b>APÊNDICE I.....</b>  | <b>78</b> |
| <b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>                 | <b>78</b> |
| <b>APÊNDICE II .....</b>  | <b>80</b> |

## INTRODUÇÃO

O interesse pelos temas relacionados ao corpo surgiu na minha vida quando iniciei a docência, em 1998, dando aulas para um curso de supletivo do Ensino Fundamental, no conjunto Eduardo Gomes, e para alunos do 6º ano de uma escola estadual localizada no povoado Rita Cacete, ambos situados no município de São Cristóvão - SE. Essa aproximação inicial apresentava um viés biológico para questões relacionadas à sexualidade.

Na turma de supletivo, havia adolescentes grávidas, sem o apoio de parceiros e, na turma do 6º ano, as adolescentes “ficavam” com vários rapazes. Sendo que nesse ficar, estavam incluídas relações sexuais. Observando o comportamento dessas jovens e ouvindo algumas conversas entre elas e, também, entre eles, construí um questionamento: para esses/as jovens o corpo é visto apenas como um objeto de desejo e prazer? E a partir dele, resolvi desenvolver um projeto de Educação Sexual em ambas as escolas, buscando sensibilizar os/as jovens com relação aos temas relacionados ao corpo.

Dentro desse projeto estavam incluídas atividades como: aplicação de pré-teste e pós-teste, realização de palestras, leitura de textos e discussões. O resultado desse projeto foi apresentado no II Seminário Estudantil de Extensão e V Seminário de Extensão em Salvador, na UFBA em 2000. Esta atividade tornou-se minha monografia de conclusão de curso de graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura. O trabalho foi intitulado “A Educação como Medida Preventiva”.

Desde esta época buscava subsídios para fomentar minha prática didático-pedagógica relacionada a questões sobre o corpo. Porém, esse meu buscar estava mais voltado para temas relacionados à saúde e à sexualidade. O meu olhar voltou-se realmente para o corpo quando me dei conta de que tínhamos, em sala de aula, homossexuais e travestis que sofriam preconceito e discriminação por não se encaixarem nos papéis sociais definidos para homens e mulheres. Além de sofrerem discriminação e preconceito, essas pessoas, muitas vezes, se prostituíam. Apesar de muitas delas manifestarem que essa condição lhes era um caminho plausível para aquisição de dinheiro fácil, mais tarde compreendi que para alguns era uma alternativa ao preconceito social de que eram vítimas. Isso se deu no ano de 2010.

Além disso, percebi que alguns/mas jovens, quando não se enquadravam no padrão estético veiculado pela mídia, também sofriam preconceito e discriminação, perdiam sua identidade (passavam a ser o/a gordinho/a, o/a magrela, o/a canela fina, o/a cadeirudo/a, entre outros nomes) e eram esquecidos/as em muitas atividades escolares.

Diante desse quadro, questionei várias vezes o que eu poderia fazer para

sensibilizar esses/as jovens da importância de respeitar e de valorizar o próprio corpo e o corpo do/a outro/a. Comecei então a discutir com os/as alunos/as questões relacionadas a respeito, valores e ética voltados para a corporeidade. Também ampliei a discussão para os cuidados com o corpo, momento em que foram abordados temas como higiene, atividade física, prostituição, prevenção de doenças diversas (víroses, bacterianas, fúngicas, sexualmente transmissíveis, entre outras) e sobre gravidez não planejada.

Todos os trabalhos de pesquisa desenvolvidos até o momento, inclusive a minha monografia de especialização defendida em 2009, foram sobre Educação Sexual tendo como sujeitos/as os/as alunos/as da Educação Básica. Porém, nesta dissertação, o meu objeto de estudos voltou-se para os/as docentes, uma vez que somos nós que lidamos diariamente, em sala de aula, com uma grande quantidade de jovens.

Existem documentos oficiais que fomentam uma prática docente diversificada e interdisciplinar, envolvendo temas, a exemplo do corpo e da sexualidade, que transversalizam todas as áreas do conhecimento. Além disso, temas como estes são, ainda, considerados tabus e, assim sendo, para o senso comum, não podem ser discutidos pelos/as professores/as, ou então, apenas pelos/as professores/as de Biologia visto que, supostamente, são os/as únicos/as habilitados/as e capacitados/as para tal, tratando-os por vezes sob uma abordagem biomédica fria e descontextualizada das questões identitárias e de gênero.

Os PCN, desde 1997, ratificam a importância de trabalhar em todas as disciplinas de maneira transversal, a diversidade de conhecimentos e de cultura sobre sexualidade. Para tanto, esse mesmo documento traz no seu bojo orientações didáticas sobre a Educação Sexual.

Continuando a busca por subsídios que nortearassem a minha prática didático-pedagógica, resolvi, após dez anos da minha graduação (ocorrida em 2001), enveredar-me por um mestrado na área de Ensino de Ciências Naturais. E, ao embrenhar-me nesse novo caminho, encontrei-me perdida, desorientada e me conscientizei de que não sabia quase nada sobre o corpo. Conhecia, sim, o meu corpo biológico, porém desconhecia a sua construção sociocultural e psicológica. Para melhor entender esse meu corpo biológico feminino, construído sociocultural e psicologicamente, busquei contribuições de diversos/as autores/as. E, a partir destes/as, comecei a vislumbrar a minha dissertação.

Sendo o corpo primeiramente biológico, sabe-se que este pode estar sujeito à vida saudável ou a sofrer agravos. A saúde é conceituada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como o bem-estar físico, mental e social. É um direito garantido pela Constituição Federal Brasileira de 1988 por ser relevante na formação do cidadão, independente de etnia,

religião, cultura, condições sociais. Esse direito precisa ser baseado na universalidade, na equidade e na integralidade, ou seja, garantir a atenção à saúde de todos os cidadãos de forma igualitária e integral (BRASIL, 1997b).

A saúde é algo inconstante, subjetivo e sofre influências dos condicionantes biológicos (idade, sexo, herança genética, entre outros), do meio socioeconômico e cultural (níveis de ocupação e de renda, acesso à educação formal, ao lazer e aos serviços de promoção e recuperação da saúde, entre outros) e físico (condições de habitação, disponibilidade de água potável e de alimentos de boa qualidade, entre outros) (BRASIL, 1997a).

A partir da Constituição Federal de 1988, foi implantado no Brasil o Sistema Único de Saúde (SUS) cujos princípios são a promoção, a prevenção e a recuperação da saúde. Sendo que a promoção se faz

por meio da educação, da adoção de estilos de vida saudáveis, do desenvolvimento de aptidões e capacidades individuais, da produção de um ambiente saudável. Está estreitamente vinculada, portanto, à eficácia da sociedade em garantir a implantação de políticas públicas voltadas para a qualidade de vida e ao desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente a realidade e promover a transformação positiva dos fatores determinantes da condição de saúde (BRASIL, 1997a).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - (BRASIL, 1997b) volume 9 (nove) a Saúde é posta como um tema transversal e sua discussão divide-se em dois blocos: 1) Autoconhecimento para o Autocuidado e 2) Vida Coletiva. No primeiro, são discutidas questões como conhecimento, cuidado com o corpo, valorização da diversidade, respeito pelo outro e alimentação. No segundo, é colocada em evidência a relevância das relações sociais para a promoção da saúde e a prevenção de doenças. O documento aponta que os/as alunos/as da faixa etária média, que se estende do 1º até o 5º ano, são mais suscetíveis às doenças transmissíveis, violência sexual e outros tipos de violência social (maus-tratos, acidentes com armas de fogo, atropelamento). Além disso, outros temas são apresentados no segundo tópico como a prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)/Aids, a iniciação sexual dos/as jovens e os agravos ocasionados pelo uso de drogas.

Os PCN (BRASIL, 1997c) trazem, no volume 10, também como tema transversal, a Orientação Sexual. Esse, dividido em três eixos: corpo humano: matriz da sexualidade; relações de gênero; prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids.

O eixo corpo: matriz da sexualidade aborda a diferença entre corpo e organismo e traz discussões relacionadas ao corpo em seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Acreditamos que, ao trabalhar com questões relativas ao corpo, a escola precisa

discutir e analisar, junto com os/as alunos/as, as suas várias concepções, principalmente a concepção veiculada pela mídia, a qual pode fazer que o/a jovem se veja como fora dos padrões tidos como aceitáveis, uma vez que apresenta como paradigma físico imagem de corpo magro, muitas vezes, esquelético e, geralmente, branco. Essa ideia pode conduzir muitos/as jovens a tomarem atitudes drásticas para conseguirem um corpo aceito por um grande contingente de pessoas.

O eixo relações de gênero aborda, inicialmente, a diferença entre sexo e gênero. Este último abrange noções de masculino e feminino, as quais, até a atualidade, regem os comportamentos de homens e de mulheres na sociedade e são usadas como um mecanismo de controle das relações sociais e da manutenção da discriminação feminina. Neste eixo são discutidas, também, questões relacionadas a orientações sexuais e a construção das identidades. Como a escola pode favorecer a equidade de gênero? Desenvolvendo metodologias que trabalhem os diferentes comportamentos de homens e de mulheres ao longo dos séculos e em diversas culturas e promovendo atividades coletivas com grupos diversificados.

Com relação ao eixo Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids, os PCN (BRASIL, 1997c) abordam a importância de se sensibilizar os/as jovens sobre os diversos tipos de DST e principalmente, da Aids e dos seus mecanismos de prevenção. Ressaltamos que a AIDS não é uma doença apenas sexualmente transmissível, mas também pode haver contaminação pela via do contato do vírus com o sangue por materiais não esterilizados ou mesmo na gestação e parto ou na amamentação. As discussões no ambiente escolar podem tratar de questões envolvendo a discriminação social e o preconceito contra as pessoas soropositivas e propor a adoção de valores tais como, solidariedade, respeito ao outro e participação efetiva em campanhas de combate ao preconceito.

Esses documentos sugerem que os conteúdos sobre corpo matriz da sexualidade podem ser articulados, principalmente, nas disciplinas de Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Os conteúdos sobre gênero podem ser articulados com as áreas de História e de Educação Física, enquanto os conteúdos sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids podem ser articulados com as áreas de Ciências Naturais e Língua Portuguesa (BRASIL, 1997c).

Entendemos que os PCN fazem apenas uma sugestão das áreas do conhecimento que possuem maior afinidade com essas temáticas posto que as diferentes disciplinas podem abordar todos os temas relacionados em diferentes aspectos, considerando a complexidade da temática.

Os PCN de Ciências Naturais (BRASIL, 1998) trazem no eixo “Ser Humano e Saúde” discussões sobre corpo e assuntos interligados tais como, sexualidade, orientação sexual, hábitos alimentares, cuidados para manutenção da saúde, entre outros. Esse livro traz como um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental “conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à saúde individual e coletiva” (BRASIL, 1998, p. 7) e como um dos objetivos gerais de Ciências Naturais para esse mesmo nível escolar “[...] compreender a saúde pessoal, social e ambiental como bens individuais e coletivos que devem ser promovidos pela ação de diferentes agentes” (BRASIL, 1998, p. 33).

Esse livro traz ainda, como um dos objetivos de Ciências Naturais para o terceiro ciclo, “valorizar o cuidado com o próprio corpo, com atenção para o desenvolvimento da sexualidade e para os hábitos de alimentação, de convívio e de lazer” (BRASIL, 1998, p. 60) e, como objetivos para o quarto ciclo,

[...] compreender o corpo humano e sua saúde como um todo integrado por dimensões biológicas, afetivas e sociais, relacionando a prevenção de doenças e promoção de saúde das comunidades a políticas públicas adequadas; compreender as diferentes dimensões da reprodução humana e os métodos anticoncepcionais, valorizando o sexo seguro e a gravidez planejada (BRASIL, 1998, p. 90).

O ensino de temáticas relativas à saúde tem sido um desafio para a educação, no que se refere à possibilidade de garantir uma aprendizagem efetiva e transformadora de atitudes e hábitos de vida. Uma medida preventiva de promoção da saúde é o conhecimento do próprio corpo e da própria sexualidade que é inerente a ele.

Observamos que alunos/as, pais/mães e diversos/as autores/as ratificam a necessidade de se desenvolver uma Educação Sexual no ambiente escolar. Porém, não notamos essa mesma postura nos/as professores/as com os/as quais convivemos no ambiente de trabalho. Diante deste fato, surgiram diversos questionamentos sobre como se dá a formação docente (inicial e continuada) diante da atual conjuntura socioeconômica, cultural e educacional que pede um ensino interdisciplinar e multicultural que esteja voltado para a construção da cidadania. Será que os cursos de formação de professores/as atendem a esses requisitos? Será que o conhecimento técnico desses profissionais é suficiente para contribuir para a construção de uma trajetória sensível para o trato com questões como corpo, sexualidade e diversidade sexual? Ou aspectos de ordem pessoal como as próprias concepções sobre corpo e sexualidade são fatores que promovem ou limitam o trabalho educativo sobre a sexualidade?

Silva e Carvalho (2005, p. 81) vislumbram a

[...] necessidade de repensar os cursos de formação de professores, particularmente, repensar sobre o preparo que o futuro professor recebe durante sua formação inicial, para enfrentar situações novas ou desconhecidas, como o ensino de Sexualidade, no momento em que ele se tornar mais um dos profissionais da educação. Em uma outra perspectiva, vislumbramos a necessidade de reflexões que envolvem familiares e agentes da sociedade que também atuam como educadores sexuais, visto que o reflexo dessa educação incide na escola e não deve ser desvinculado dela.

Para Pinto (2002) a educação brasileira é ideologicamente sustentada pelo liberalismo, doutrina que transforma a escola em empresa e a educação em mercadoria. Para o autor, a política educacional brasileira está mais vinculada aos interesses dos seus financiadores do que propriamente ao processo educacional. Apesar de ser uma afirmação de 11 anos atrás, parece bastante atual se levarmos em conta o poder que a indústria dos livros didáticos e das tecnologias de ensino exerce sobre a escola. Talvez aí encontremos um dos elementos que apontam para as limitações da formação dos/as docentes para atender aos requisitos necessários para o desenvolvimento da cidadania dos/as educandos/as. São essas limitações que impedem, também, que esses profissionais desenvolvam a sensibilidade para o trato com questões tão relevantes para a formação completa de uma pessoa.

Segundo Pinto (2002, p.14) o Estado mínimo “[...] descomprometeu-se com as políticas públicas educacionais [...]” e isso pode ser percebido quando esse órgão controlador dos recursos financeiros compra projetos educacionais prontos de outros estados ou até mesmo de outros países e aplica em escolas da Educação Básica com realidades completamente diferentes. Esses pacotes educacionais são tomados como se fossem a salvação para melhoria da educação. Além disso, há uma desvalorização dos/as professores/as em todos os âmbitos.

Apesar das dificuldades do Estado com a Educação, percebemos um grande avanço: as discussões sobre corpo, sexualidade, diversidade sexual e de gênero, assim como etnicorracial e cultural, expandiram-se e estão se transformando em realidades no ambiente escolar em todos os níveis educacionais e em todos os estados do nosso país.

Em Aracaju, dois trabalhos, em nível de mestrado, relacionados à sexualidade, foram desenvolvidos recentemente por professoras da rede municipal de ensino: Barreto (2009) e Martins (2011).

Barreto (2009) buscou conhecer as concepções de alguns/mas professores/as de Ciências da rede de ensino municipal sobre a homossexualidade e os encaminhamentos dados por eles/as no tocante à percepção de atitudes de preconceito e discriminação. Segundo essa pesquisadora, os/as professores/as apresentam uma visão positiva da homossexualidade, fato que favorece o respeito, em sala de aula, das pessoas que apresentam essa maneira de viver a

sexualidade.

Em contrapartida, alguns/mas professores/as ainda apresentam uma visão preconceituosa e estereotipada sobre essa temática, mesmo cientes de que é um direito do cidadão vivenciar sua sexualidade da forma que melhor lhe convier, desde que respeitando o/a outro/a, as normas sociais e as leis. A sexualidade vivenciada da forma que melhor convier a qualquer pessoa, sem nenhuma regulamentação, pode trazer grandes transtornos para a sociedade, como por exemplo, os casos de pedofilia.

Para Barreto (2009), os/as professores/as possuem dificuldades de agir em defesa dos/as alunos/as homossexuais quando eles são agredidos/as. Essa dificuldade deve-se a não contemplação de temáticas relacionadas à sexualidade em sua formação, seja inicial ou continuada. Assim sendo, a autora defende a necessidade de investimentos nesta área, seja na forma de disciplinas na formação inicial ou de cursos de formação continuada. Acreditamos, porém, que os problemas de formação profissional não sejam os únicos empecilhos que dificultam o desenvolvimento de atividades voltadas para a educação sexual no ambiente escolar, pois sabemos que as “[...] Instituições poderosas como Igreja, Estado e Família sempre tiveram também a função e o interesse de definir e controlar as noções e as ações de nossos corpos na sua construção e vivência da sexualidade” (REIMER, 2005, p.7).

Martins (2011) buscou descobrir se e como os/as professores/as do Ensino Fundamental do 1º ao 5º da rede municipal de ensino trabalhavam o tema sexualidade em sala de aula, quais as dificuldades enfrentadas por eles/as, além de identificar suas concepções sobre sexualidade e educação sexual.

Segundo Martins (2011), os/as professores/as apresentam uma concepção médico-biologizante sobre essas temáticas. Há dificuldade dos/as educadores/as em desenvolver atividades relacionadas à sexualidade e à educação sexual devido a problemas de formação profissional (inicial e continuada), à deficiência de conhecimento científico sobre o assunto, aos preconceitos/tabus de pais/mães e dos/as próprios/as alunos/as. A educação sexual, para os/as professores/as, é vista apenas como um mecanismo de prevenção contra as DST/Aids e gravidez não planejada. A autora sugere que as universidades e as secretarias de educação promovam, na formação inicial e continuada, discussões sobre sexualidade para que os/as docentes obtenham subsídios para trabalhar com esse tema, de forma segura, correta e legítima.

Para além das questões ligadas à formação profissional, o conhecimento do próprio corpo pode ser um fator fundamental para a construção do bem-estar físico, mental e social do indivíduo, ou seja, para a construção de um estar bem consigo mesmo/a físico,

mental e socialmente. Assim sendo, o problema abordado nessa pesquisa foi: 1 - Quais as concepções de docentes de Biologia da Grande Aracaju sobre corpo? 2 - Essas concepções guardam alguma relação com a prática pedagógica? Optamos por trabalhar com os/as professores/as graduados/as em Ciências Biológicas, pois são os/as que atuam nas aulas de Ciências Naturais, no Ensino Fundamental, período tão importante para o diálogo sobre a sexualidade, especialmente por coincidir com os momentos da puberdade e da adolescência.

Para tentar discutir essa questão, a presente dissertação tem como objetivo geral identificar e descrever possíveis concepções de docentes de Biologia da Grande Aracaju sobre corpo, tentando estabelecer algumas pontes com a prática pedagógica sobre essa temática. Como objetivos específicos:

1. Analisar as concepções de docentes de Biologia da Grande Aracaju sobre o corpo;
2. Identificar possíveis influências dessas concepções para a prática pedagógica acerca dessa temática.

Este relatório foi estruturado em três capítulos: um teórico, um metodológico e outro de resultados. Por último, temos algumas considerações.

No primeiro capítulo discutimos acerca do espaço da educação sobre o corpo no Ensino de Ciências Naturais para a Educação Básica e se há possibilidade de pensar em um autoconhecimento no processo de formação de professores/as de Ciências Naturais sobre o corpo humano. Foram abordadas questões sobre como o corpo tem sido considerado nas Ciências Naturais, quais aspectos são priorizados na formação de professores/as e que possíveis implicações isso pode trazer para o ensino. Buscamos, ainda, mostrar nossa concepção de Currículo e como ele se coloca nas Ciências Naturais na Educação Básica. Além disso, analisamos os documentos que amparam ou que dão diretrizes a esse currículo, as perspectivas que atendem à educação para a corporeidade, a saúde e a sexualidade na escola.

No segundo capítulo, discutimos as considerações metodológicas: apresentamos o método, o recorte, a seleção dos sujeitos, os procedimentos de coleta e análise dos dados e os aspectos éticos da pesquisa. No terceiro, apresentamos os resultados. E, por fim, apresentamos algumas considerações.

## **CAPÍTULO 1 CORPO E FORMAÇÃO DOCENTE**

Neste capítulo, buscamos identificar possíveis relações entre as concepções sobre o corpo e o ensino de Educação Sexual nas aulas de Ciências Naturais nas escolas públicas brasileiras. Além disso, tentamos explicitar o papel da educação sobre o corpo no Ensino de Ciências Naturais na Educação Básica. Para isso, propusemos entender como o corpo tem sido considerado nesta área, quais aspectos são priorizados na formação de professores/as e que possíveis implicações isso pode trazer para o ensino. Apresentamos, ainda, os resultados de uma breve reflexão crítica das políticas públicas contemporâneas sobre esse assunto no Currículo das Ciências Naturais na escola pública brasileira, confrontando-as com os discursos veiculados nas produções acadêmicas que abordam essa temática.

### **1.1 Corpo: alguns olhares**

O que mesmo é o corpo? Será possível conceituá-lo de forma a contemplar a sua multiplicidade? Multiplicidade de percepção, de valorização, de formas. Cada área do conhecimento possui sua percepção do que ele seja.

Para a Física, o corpo nada mais é do que uma porção limitada da matéria. Já a Biologia trata o corpo como se fosse uma máquina onde cada parte desempenha uma função. Há tempos que o olhar biológico para o corpo o concebe sem uma identidade, sem vínculo com o ser, sem lembrar que cada corpo tem uma etnia, um gênero, uma história, uma sexualidade, entre outras identidades. Segundo Trivelato (2005), inicialmente esse corpo humano é dividido em cabeça, tronco e membros, posteriormente em sistemas e células. À medida que avançamos na escolaridade, ocorre um avanço na fragmentação do mesmo.

A religião vê o corpo, principalmente o feminino, como um santuário, como algo sagrado, que precisa ser protegido e preservado, pois ele “é o lugar por excelência do sagrado” (REIMER, 2005, p. 15) seja nas religiões cristãs, seja nas de matrizes africanas. Com intuito de protegê-lo e preservá-lo, algumas religiões criaram normas para discipliná-lo e mantê-lo sob seu poder. Desde tempos remotos, a Igreja Católica cria regras para educar e disciplinar o corpo dos/das seus/suas seguidores/as ditando até como, quando e porque os casais deveriam se relacionar sexualmente. Aos casais que desobedeciam aos regulamentos eram impostas penitências e até expulsão do convívio da igreja. Da mesma forma, algumas confissões protestantes e evangélicas seguem os mesmos preceitos no tocante a essa temática.

Segundo Reimer (2005, p. 7),

Nossas próprias vivências nos revelam e confrontam com resultados de processos históricos de desapropriação, alienação e resgate de nossos corpos. A educação e a religião, a medicina e a filosofia, a política e a economia participaram e participam desse processo. [...] Instituições poderosas como Igreja, Estado e Família sempre tiveram também a função e o interesse de definir e controlar as noções e as ações de nossos corpos na sua construção e vivência da sexualidade.

Da mesma forma, a mídia veicula diversas informações sobre o corpo, buscando também moldá-lo, controlá-lo e padronizá-lo de acordo com a ótica eurocêntrica, esquelética, alta, onde há uma supervalorização dos corpos brancos, magros e de estatura alta. Esse fato pode ser constatado pelos/as modelos e apresentadores/as de programas televisivos. Em um país como o nosso, com uma flagrante diversidade étnico-cultural e corporal, quantos/as modelos e apresentadores/as de programas televisivos são negros/as, índios/as, gordos/as ou baixos/as? Se pararmos para analisar, notaremos que não são muitos. E isso se deve à influência eurocêntrica. Porém, apesar desse preconceito eurocêntrico que envolve toda a sociedade brasileira, existem esforços e movimentos que, mesmo minoritários, apresentam alternativas com o intuito de criar oportunidades para todos/as independentemente de padrão estético. Com relação às alternativas para inclusão da diversidade étnico-cultural e corporal, podemos citar as paraolimpíadas, que são eventos promovidos para as pessoas que possuem alguma deficiência física ou mental. Para os PCN (BRASIL, 1997c, p. 97), “o questionamento da imposição de certos padrões de beleza veiculados pela mídia, principalmente a propaganda, se faz pertinente na medida em que interferem na autoimagem das crianças e jovens”.

Buscando chegar ao padrão veiculado pela mídia e ratificado pela sociedade, algumas pessoas recorrem a dietas que, muitas vezes, trazem agravos à saúde. Dois deles são: o desenvolvimento da anorexia<sup>1</sup> e da bulimia<sup>2</sup>. As pessoas que apresentam esses distúrbios possuem uma visão distorcida sobre si de tal forma que quanto mais magras forem mais dentro do padrão estético elas acreditam estar.

[...] E isso se dá exatamente por essas técnicas, práticas e discursos encontram suas materialidades no mundo – “corpos emblemáticos”, ou exemplares, aqueles que aparecem nas mídias, como os dos artistas ou dos esportistas (SANTOS, 2007, p. 85).

---

<sup>1</sup> “Caracteriza-se por perda de peso intensa à custa de dietas rígidas auto-impostas em busca desenfreada da magreza, distorção da imagem corporal e amenorreia” (ABREU; CANGELLI FILHO, 2004, p. 2).

<sup>2</sup> “Caracteriza-se por grande ingestão de alimentos de uma maneira muito rápida e com a sensação de perda de controle, os chamados episódios bulímicos. Estes são acompanhados de métodos compensatórios inadequados para o controle de peso, como vômitos auto-induzidos (em mais de 90% dos casos), uso de medicamentos (diuréticos, laxantes, inibidores de apetite), dietas e exercícios físicos, abuso de cafeína ou uso de cocaína” (FAIRBURN, 1995 apud ABREU; CANGELLI FILHO, 2004, p. 2).

Dessa forma, percebe-se que o corpo não é somente uma construção biológica, mas também sociocultural e psicológica, conforme aponta Santos (2007). Neste processo construtivo, sofre influências da família, da igreja, da escola, do meio social e principalmente, da mídia. Muitas vezes, a influência desta supera todas as outras uma vez que este meio de comunicação possui uma força exponencial de convencimento e persuasão que acaba ditando moda, regras comportamentais e atitudinais, manipulando a cabeça das pessoas para obter determinados fins e até criando estereótipos. Por outro lado, a mídia também possui seu lado positivo: informa, educa, diverte. Por isso, torna-se necessário que todos nós analisemos as informações veiculadas por ela e não as absorvamos como se fossem verdades absolutas.

## **1.2 Formação de professores/as em Ciências Naturais e sexualidade**

Segundo Franzoni (2007), os/as licenciandos/as, inicialmente, adotam uma postura de onipotência ao acreditarem que o único saber necessário para ensinar é o conteúdo científico, bastando, quando estiverem em sala de aula, reproduzirem algumas experiências anteriores. Esta postura é derrubada quando ocorre a efetivação da prática docente. Durante o estágio, os/as futuros/as professores/as percebem que não basta apenas conhecer o conteúdo a ser ensinado, mas também elaborar estratégias de ensino que favoreçam o processo de aprendizagem do/a aluno/a, manter o controle da turma e ter autoridade sobre ela.

Diante dessa realidade, alguns/mas dos/as futuros/as docentes tendem a desistir de seguirem essa profissão. Outros/as conseguem enfrentar as dificuldades, terminam o curso de licenciatura e tornam-se, muitas vezes, reprodutores/as das práticas didático-pedagógicas apreendidas durante sua vida estudantil enquanto aluno/a da Educação Básica e da licenciatura.

Na sua formação inicial, os/as professores/as de Ciências Naturais precisam romper com as concepções simplistas sobre o ensino, conhecer a matéria a ser ensinada, questionar as ideias do senso comum sobre o processo de ensino e aprendizagem, saber orientar o processo de ensino e aprendizagem de forma favorável a um aprendizado eficaz e com uma avaliação que forneça um *feedback* adequado que propicie o avanço dos/as alunos/as. Além disso, o/a professor/a precisa, desde a sua formação, desenvolver o apreço pela pesquisa (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2001). Essa exigência faz-se necessária uma vez que, na maioria das vezes, as pesquisas desenvolvidas na área da educação não chegam até a realidade das salas de aula, ou seja, os/as professores, não raro, desconhecem o que se discute

e o que se produz na academia referente à educação. Sendo o/a professor/a também um/a pesquisador/a, será o/a primeiro/a a beneficiar-se com o resultado da sua pesquisa.

Para Carrascosa (2001, p. 09), os/as professores/as apresentam dificuldades em desenvolver aulas ativas e participativas porque, quando eram licenciandos/as, vivenciaram uma metodologia baseada apenas na “transmissão e recepção de conhecimentos já elaborados, com práticas de laboratório tipo receita, nos problemas como simples exercícios de aplicação, etc [...]”. Para esse autor, na formação dos/as licenciandos/as, falta integração entre os conhecimentos específicos e os gerais. A Didática das Ciências Naturais poderia auxiliar nessa integração, favorecendo para que o docente construa uma fundamentação teórica adequada. Para tanto, é necessário que essa Didática

seja apresentada e percebida como um corpo teórico global e coerente, em que sejam contemplados os resultados das linhas de pesquisa existentes [...] propicie a vivência das propostas inovadoras que venham a se apresentar e não se limitem somente ao relato de tais experiências. [...] seja concebida em íntima conexão com as práticas docentes [...] seja planejada de forma que os professores possam se incorporar ao processo de investigação e inovação didática da disciplina a ser ensinada (CARRASCOSA, 2001, p. 9-10).

Acreditamos que, para haver integração entre os conhecimentos específicos de Ciências Naturais e os gerais, não precisa ser criada uma disciplina específica para tal fim. Basta apenas que ocorra uma mudança de concepção dos/as professores/as de ensino superior e conseqüentemente uma transformação em suas práticas didático-pedagógicas que favoreça a unificação de tais conhecimentos. Da mesma forma, que essa modificação consiga aproximar os conteúdos de ensino com a realidade socioeconômico e cultural da sociedade na qual se insere a Instituição de Ensino Superior e com a qual convivem os/as professores/as em formação. Além disso, que os/as licenciandos/as se sintam incluídos nessa nova perspectiva de ensino.

No entanto, as dificuldades apresentadas pelos/as professores/as no desenvolvimento de sua prática didático-pedagógica não devem estar relacionadas apenas a sua formação, mas sim, também, à superlotação nas salas de aula, à carga horária excessiva, à Educação Inclusiva sem preparo dos/as professores/as, entre outros problemas.

Para Cunha e Krasilchik (2000, p. 2), os/as professores/as estão despreparados/as em relação ao conteúdo de Ciências Naturais. Este despreparo ocasiona prejuízos para o ensino. Mesmo os/as docentes provenientes de universidades conceituadas possuem deficiência de formação. “A atrofia dos fundamentos teóricos dos cursos de formação de professores e a conseqüente atomização e fragmentação dos currículos é uma realidade também nas boas Universidades”.

Perguntamo-nos o que leva uma universidade a ser considerada boa ou ruim? Será que é a sua estrutura física, pessoal ou o seu currículo? Ou todo um conjunto? Independentemente de conceituação, acreditamos que os currículos dos cursos de licenciaturas das universidades e faculdades brasileiras precisam mudar no intuito de melhorar a formação dos/as nossos/as docentes e de fornecer-lhes uma visão globalizada sobre o mundo e principalmente sobre o ser humano.

Quais serão os meios e os suportes necessários para os/as professores/as desenvolverem suas atividades profissionais de forma adequada? Segundo Carrascosa (2001), estes/as profissionais precisam de formação continuada de qualidade, diversificada e gratuita; infraestrutura adequada com quadra poliesportiva, biblioteca, laboratórios, suporte técnico para as aulas laboratoriais, cadeiras confortáveis, copiadoras, quadro-negro de boa qualidade, materiais audiovisuais; tempo disponível para preparar suas aulas de maneira que satisfaça os seus objetivos.

Concordamos com o autor em parte, pois o desenvolvimento adequado das atividades pedagógicas não depende em si de quadra poliesportiva, laboratórios, copiadoras ou bibliotecas, mas sim da concepção que os/as professores/as possuem de educação. Esta é construída a partir de leituras e discussões fomentadas durante sua formação, seja inicial ou continuada.

Para Puggian e Lüdke (2011), os/as licenciandos/as de Ciências Naturais que só se envolvem com as disciplinas específicas não são valorizados/as nem por seus próprios departamentos. Porém, aqueles/as que participam de pesquisas, de cursos de extensão e de pós-graduação possuem prestígio acadêmico. O desinteresse de alguns/mas graduandos/as por essas atividades pode estar relacionado à dissociação que muitos/as deles/as fazem dessas atividades com ambiente da sala de aula. Esses/as estudantes não conseguem visualizar a relação professor/a-pesquisador/a. Não percebem o benefício desta para a educação.

Nem sempre o fato da não participação dos/as licenciados/as em cursos de extensão, em pesquisas ou em eventos quer dizer que eles/as não consigam associar sala de aula com esses tipos de atividades. Podem existir outras razões. Como exemplo, na época de minha graduação, eu possuía interesse em participar de pesquisas, de cursos de extensão e de eventos, tanto dentro quanto fora da instituição de ensino superior na qual estudava, porém não dispunha de tempo suficiente para o cumprimento das tarefas referentes a essas atividades uma vez que trabalhava em dois turnos.

Quais são os/as professores/as que dão aula de Ciências Naturais no Ensino Fundamental? Os/as profissionais que ministram aulas de Ciências Naturais do 1º ao 5º são

formados/as em Pedagogia e do 6º ao 9º ano são os/as licenciados/as em Ciências Biológicas. Dessa forma, percebe-se que eles/as não possuem formação específica para tal. Cunha e Krasilchik (2000) apoiam a atuação de pedagogos/as no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, porém com mudanças nos currículos que proporcionem a introdução de disciplinas científicas específicas. As autoras defendem a necessidade de uma formação continuada constante para complementar a formação inicial. Tanto os cursos de formação inicial quanto a continuada precisam desenvolver nos/as docentes habilidades e competências diversas e dentre elas: conhecer a matéria a ser ensinada e adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem de Ciências Naturais.

Acreditamos que os/as professores/as que ministram aulas de Ciências Naturais do 6º ao 9º ano deveriam possuir uma formação específica visto que nestes anos são abordados conteúdos de outras áreas como Química, Física, Biologia, Geologia e Astronomia.

Como será que está o preparo dos/as professores/as acerca da educação sexual e a sexualidade? Apesar de existirem algumas iniciativas de sucesso, para Silva e Carvalho (2005) nem todos/as os/as professores/as estão preparados/as para trabalhar com esses temas na escola. Os que tratam desse assunto geralmente mencionam somente os seus aspectos biológicos, a prevenção da gravidez e das DST ou convidam um/a palestrante médico/a ou enfermeiro/a para isso, ou seja, não discutem a versão psíquica, sobre as vivências e os conflitos decorrentes do crescimento e da sexualidade. Falar sobre sexualidade é falar sobre sentimentos, emoções e afetos fundamentais no desenvolvimento e na vida psíquica do ser humano.

Para Reimer (2005, p. 37), a sexualidade é “parte integrante do ser total e não apenas a expressão do corpo biológico. Ela é a expressão do ser que deseja, que escolhe, que ama, que se comunica com o mundo e com o outro. É uma linguagem que será tanto mais humana quanto mais pessoal for”.

Segundo Tonatto e Sapiro (2002), na maioria das vezes, os/as professores/as relacionam sexualidade à relação sexual entre um homem e uma mulher, enfocando quase sempre o lado biológico voltado para

[...] o estabelecimento de uma “normalidade” da conduta sexual e para o tratamento das questões vinculadas à saúde e à doença, o que, por sua vez, contribui para a manutenção desse tipo de representação. [...] ao vincular a sexualidade a um enfoque simplesmente biológico, a escola acaba negando o fato de que fatores psicológicos, sociais, históricos e culturais apresentam forte influência sobre ela e, também, sobre as formas como os sujeitos dela se apropriam (p. 4-5).

Silva e Carvalho (2005) trazem indicativos dos fatores que limitam o trabalho educativo e, conseqüentemente, demonstram o despreparo dos/as professores/as no tocante à

educação sexual e sexualidade. Os autores atribuem à educação familiar antissexual e opressora que eles/elas receberam, assunto pouco abordado nas pesquisas sobre a questão, à sua formação acadêmica inicial na qual a discussão com relação a essa temática é quase inexistente e à falta de subsídios para trabalhar essas questões. Porém, segundo esses autores, à medida que os/as professores/as constroem conhecimentos sobre os conteúdos relacionados à sexualidade, eles/as os organizam de maneira a torná-los mais acessíveis aos/às alunos/as, ou seja, os/as professores/as contextualizam os conteúdos, criando representações com a finalidade de ensinar, a partir das interações que surgem na sua prática.

Para Rohden (2009, p. 16), os/as professores/as, muitas vezes, não tratam das temáticas relacionadas à sexualidade com receio de contrariar as famílias dos/as alunos/as.

[...] parece que a tensão entre público e privado, entre escola e família opera no sentido de provocar mais paralisia do que transformação. Mas se tivermos clareza de que o papel da escola não é se intrometer nas convicções pessoais, mas promover o respeito, talvez possamos progredir no caminho. E, certamente, não há como identificar um momento adequado para tratar desses temas já que os valores e as representações sociais sobre gênero, orientação sexual e raça/etnia são transmitidos desde a mais tenra idade. Portanto, é também desde muito cedo que precisamos estar atentos para o rompimento das hierarquias simbólicas e práticas que nos afetam.

Para que ensinar conteúdos sobre sexualidade no ambiente escolar? Será que esta responsabilidade não é somente da família? Segundo Silva e Carvalho (2005), o conteúdo sobre sexualidade precisa ser ensinado devido às necessidades dos/as alunos/as em discutir o tema. Essas discussões ajudarão na formação de indivíduos capazes de tomar decisões adequadas a um desenvolvimento psicossocial saudável e a disposição para repensar suas próprias vidas.

Como a sexualidade e a educação sexual são apresentadas nas escolas? Quais áreas do conhecimento são identificadas, nas pesquisas, como responsáveis por essa tarefa? Nas escolas, as questões relacionadas à sexualidade e à educação sexual, muitas vezes, são apresentadas em forma de palestras, oficinas pontuais ou atividades desenvolvidas por professores/as de Biologia, Ciências ou Educação Física (LIMA, 2009b; LIMA, SANTANA e LIMA, 2011a; LIMA e PAGAN, 2011).

Segundo Lima (2009b), apesar de grande parte dos/as alunos/as apontarem o/a professor/a de Biologia como o/a único/a habilitado/a para discutir sobre essas questões, percebe-se que já há uma mudança com relação à visão de que só biologia está intimamente interligada com questões relacionadas à saúde, à sexualidade e ao conhecimento do corpo.

Apesar de a escola não ser o único espaço pelo qual tais discussões perpassam e de não ser a disciplina Biologia a única voz autorizada a falar das questões levantadas, esta disciplina tem sido responsabilizada e inventada como espaço de tradução destes e de outros discursos e noções que são reconhecidos (ou se reconhecem)

como do campo biológico (SILVA; CICILLINI, 2010, p. 3).

Como aponta Martins (2011), uma das condições para que a abordagem das temáticas relacionadas à sexualidade se efetive transversalmente como instrumento de formação educacional satisfatória na Educação Básica é a incorporação transversal dessa temática na formação inicial dos/as profissionais de educação, o que leva a autora a apontar a responsabilidade das universidades nesse contexto, já que estas são vistas como responsáveis pela formação inicial e corresponsáveis pela formação continuada desses/as profissionais.

A escola pode desenvolver questões relacionadas à sexualidade através de uma abordagem que busque a transversalidade e a união da comunidade escolar com a família e que esteja voltada para a diversidade sexual, o respeito a si mesmo/a e ao/à outro/a, à ética e ao desenvolvimento de valores. Não só os/as professores/as, mas também toda a equipe pedagógica tem sua parcela de responsabilidade no tocante à educação de seus/suas discentes. Essa educação necessita ser igualitária e abranger todos os âmbitos de conhecimentos, incluindo aí, os pautados na sexualidade nos quais podem ser abordadas, principalmente, questões voltadas à diversidade sexual e ao gênero.

As discussões sobre sexualidade colocam algumas questões e desafios relevantes para quem se dispõe a trabalhar com essa temática. Para que essas discussões ocorram ao nível do currículo é necessário

[...] analisar as possibilidades e finalidades de determinados conhecimentos, informações, histórias, brincadeiras e jogos vivenciados no espaço escolar e indagar: O que eles ensinam? Que significados, comportamentos e pertencimentos produzem? E será que, como professores/as, podemos incluir essas discussões em nosso planejamento e na articulação com as diferentes áreas do conhecimento? (MEYER; KLEIN; ANDRADE, 2007, p. 13).

Acreditamos que nós, professores/as, podemos e devemos incluir em nosso planejamento todo tipo de discussão que considerarmos relevante para a formação dos/as nossos/as jovens, principalmente, quando os assuntos abordados fizerem parte da sua realidade.

Creemos também que, para que haja um aprendizado efetivo sobre questões relacionadas à sexualidade que favoreça uma mudança de concepção, de comportamento e de atitude, precisamos de uma força multidisciplinar que esteja presente: além dos/as professores/as, os/as diretores/as, os/as coordenadores/as, os/as pais/mães, os/as enfermeiros/as, os/as médicos/as (clínico geral, ginecologista, psicólogo, entre outros).

Visualizamos a necessidade de políticas públicas voltadas para a educação sexual e para a sexualidade que fomentem cursos de formação inicial e continuada para os/as

professores/as que queiram se aprofundar nesses temas. Além disso, que sejam criados, também, cursos de pós-graduação nesta área em todos os níveis, seja especialização, mestrado ou doutorado para habilitar cada vez mais os/as profissionais de educação.

### 1.3 Currículo, Ensino de Ciências Naturais e Educação Sexual

Para Sacristán (2000, p.17), os currículos “[...] são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. Dessa forma, o currículo representa, oficialmente, o instrumento contendo medidas e métodos a serem implementados por professores/as que atendam as demandas do poder hegemônico. Este precisa ser desconstruído e reconstruído, em alguns aspectos, no interior da escola e em particular da sala de aula no fazer pedagógico do/a docente. Lima e Trindade (2009) entendem o currículo como um conjunto de saberes no desenvolvimento da prática pedagógica tendo como sujeitos receptores dessa ação pedagógica os/as alunos/as e suas especificidades na construção do conhecimento.

Dessa forma, o currículo apresenta-se com perspectivas e concepções diversificadas. Dependendo destas, há uma variação na amplitude dos seus conceitos e na sua função social. Precisamos discutir a cultura escolar e a social no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a desconstrução da normalização e da homogeneização escolar.

Sacristán (2000, p. 14-15) organiza os conceitos, as perspectivas e as acepções de currículo em cinco âmbitos, a saber:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- [...] expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- [...] campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos os temas.

Sacristán (2000) propõe um conceito de currículo que abrange toda a prática educativa escolar e suas funções sociais e culturais, considerando que as últimas influenciam as primeiras. O autor classifica as funções como subsistemas. São eles: político-administrativo, participação social e controle, ordenação do sistema educativo, produção de meios, criação de conteúdos (culturais, científicos, entre outros), técnico-pedagógico (formadores, especialistas e pesquisadores em educação), inovação e prático-pedagógico.

O currículo é regulado e controlado por órgãos administrativos educacionais da

esfera federal, estadual e municipal. São esses mesmos órgãos que ordenam os níveis escolares e o que precisa ser ensinado em cada um. Geralmente, na seleção dos conteúdos a serem ensinados em cada nível escolar não se considera a valorização da diversidade socioeconômico, cultural e sexual. Da mesma forma, os materiais didáticos que são produzidos não veiculam essa diversidade nos aspectos da condição socioeconômico e cultural do grupo idealizador desses materiais. É nesse nível que são decididas quais informações serão veiculadas ou não, quais terão mais destaque, qual conteúdo virá primeiro, entre outros.

Discursos sobre o currículo escolar há muito vêm sendo tratados por diversos/as estudiosos/as da educação no mundo todo. No Brasil, mudanças curriculares propostas pelo Governo, ocorrem com maior ênfase a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 4.024/61. A partir dessa lei, fica assegurado às crianças menores de sete anos o direito à educação formal em ambientes como Maternais ou Jardins-de-infância. Assim como a obrigatoriedade do Ensino Primário/Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) a partir dos sete anos com, no mínimo quatro anos de duração, podendo se estender até seis. O Grau Médio englobava o ginasial, com no mínimo quatro anos, e o colegial com três, hoje chamados de Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio, respectivamente (BRASIL, 1961).

Essa LDB determina as disciplinas do núcleo comum que deverão estar presentes em todos os currículos das entidades de Ensino Público e Privado e da parte diversificada. Determina também a quantidade de disciplinas de cada nível escolar, a duração do ano letivo e de horas-aulas semanais.

Atualmente, percebemos o interesse dos/as pesquisadores/as brasileiros/as em estudar o sistema de educação buscando entendê-lo e procurando mecanismos para melhorar a qualidade do ensino. Para tanto, sabemos que, antes de tudo, precisamos rever a formação dos/as professores/as (inicial e continuada), a qualidade do material didático-pedagógico utilizado, a estrutura física de algumas escolas e, principalmente, o currículo desde a sua gênese.

Na década de 1950, o ensino de Ciências Naturais estava direcionado para o panorama pós-guerra. O campo educacional era visto pelos cientistas como uma potencial área de influência. Nesta época, surgiram, segundo Krasilchik (1986), os embriões dos grandes projetos curriculares. Eles modificaram os programas das disciplinas científicas nos Estados Unidos (EUA), nos países europeus e em todas as nações influenciados por estes países.

No Brasil, iniciava-se uma fase de industrialização e de luta contra os governos ditatoriais. O curso ginasial propedêutico tinha por objetivo formar futuros/as universitários/as e o ensino do latim era mais importante do que as disciplinas científicas. As disciplinas de Ciências Naturais, assim como de História, eram ministradas apenas no currículo do colegial, atual Ensino Médio (KRASILCHIK, 1986).

Em São Paulo, no ano de 1959, foi criado o Instituto Brasileiro de Educação Ciência e Cultura (IBECC) que visava atualizar os conteúdos ensinados no ensino superior e preparar material para utilização nas aulas práticas. O Ministério da Educação (MEC), através da Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES), promovia cursos de formação objetivando dar títulos de professor/a a médicos/as, engenheiros/as, farmacêuticos/as e bacharéis, pois eram eles/as que ministravam as aulas das disciplinas científicas. Os/as licenciandos/as dificilmente se dedicavam ao magistério. Os conteúdos ministrados forneciam apenas dados referentes ao que chamamos de produto da Ciência. Não eram discutidos os aspectos tecnológicos e as aplicações práticas da Ciência; muito menos a relação desta com o contexto socioeconômico e político (KRASILCHIK, 1986).

A década de 60 possibilitou a mudança de conceito sobre o Ensino de Ciências Naturais, passando a formular um ensino voltado para a formação do/a cidadão/ã e não do/a futuro/a cientista. Essa nova proposta almejava vincular o processo intelectual à investigação científica, valorizando a participação do/a aluno/a em todas as etapas do método científico (KRASILCHIK, 1986).

Um ponto importante nesse período foi a transformação dos Núcleos de Ciências em Centros de Ciências. Estes, além de produzirem material didático-pedagógico para o ensino, desenvolviam atividades acadêmicas para os cursos de graduação e pós-graduação em ensino de Ciências Naturais. No Brasil, uma mudança significativa nesse segmento de ensino foi o avanço na educação nacional com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei de Nº 4.024 de 21 de dezembro de 1961, ampliando o currículo do Ensino de Ciências Naturais. Sendo que a disciplina Iniciação à Ciência foi incluída desde a primeira série do curso ginasial e as disciplinas Física, Química e Biologia tiveram a carga horária aumentada (KRASILCHIK, 1986).

Para Rosa (2007), as normas que regem os cursos de licenciatura sofreram poucas modificações a partir da década de 60. Segundo o autor, muitas coisas mudaram no Brasil, porém a formação de professores/as permanece imutável, avesso a qualquer inovação. Esse mesmo autor critica a forma como algumas faculdades e universidades reduzem o currículo a apenas algumas disciplinas e como dividem essas disciplinas. Para ele, isso fez

que a organização curricular se tornasse capenga e conseqüentemente, a formação dos/as professores/as.

A década de 70 estava envolta com a problemática ambiental. Os programas de Ensino de Ciências e suas metas, em todo o país, sofreram mudanças em razão dessa problemática, considerando, dentre outras ações, os problemas de ordem sociais.

Em 1972, o governo federal cria o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) com o objetivo de patrocinar projetos em Centros de Ciências e nas universidades que viessem a melhorar a qualidade de ensino de Ciências. Esse programa apoiou uma modalidade de licenciatura regulamentada pela Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 30 de 11 de julho de 1974 que, segundo Krasilchik (1986) veio a debilitar a formação de professores/as. A proposta da resolução, difundida por órgãos internacionais, inclusive pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) era de uma Ciência Integrada, ou seja, a formação de professores/as de Ensino de Ciências e de Matemática teria um núcleo comum sendo que, posteriormente, poderia ser complementada como especialização em Física, Química, Biologia ou Matemática.

Este tipo de licenciatura sofreu violentas oposições uma vez que suas características levaram a uma desagregação do sistema de formação docente (que por sua vez já estava precário) que passou a ser feito por escolas sem estrutura e sem corpo docente qualificado (KRASILCHIK, 1986).

A década de 80 foi marcada por elevada crise econômica e social, levando o país a uma recessão econômica e a diversos desdobramentos educacionais. Essa abertura educacional levou à massificação da educação trocando a qualidade de ensino pela quantidade de alunos/as, sobrecarregando as escolas e suas funções, e principalmente, os/as professores/as. Quanto ao Ensino de Ciências Naturais, houve a quebra da elitização e do seu uso como instrumento de poder.

O ensino de Ciência continua a ser objeto de preocupação dos organismos relacionados à Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), como parte do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PADCT, cria, em 1983, um novo Projeto para Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática, passando a constituir o “Subprograma Educação para a Ciência – SPEC”. Os objetivos dessa iniciativa são amplos, incluindo “melhorar o ensino de Ciências e Matemática, identificar, treinar e apoiar lideranças, aperfeiçoar a formação de professores e promover a busca de soluções locais para a melhoria do ensino e estimular a pesquisa e implementação de novas metodologias” (KRASILCHIK, 1986, p. 25).

As preocupações com relação ao ensino de Ciências Naturais não são somente

dos órgãos governamentais responsáveis pela construção do currículo. Os/as docentes que são os/as responsáveis pela concretização dos currículos e por sua ressignificação também estão preocupados/as. E, dentre as condições necessárias reivindicadas pela categoria para melhoria do ensino, estão: a gestão democrática na qual a escola teria autonomia para se autogovernar, começando pela eleição de sua equipe diretiva, a valorização do profissional de educação em termos de formação (inicial e continuada), salário, condições de trabalho, liberdade para trabalhar, garantias dos seus direitos, entre outros.

Um indicativo da situação exposta é a conquista desse direito no âmbito da legislação educacional, com a Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que se expressa, na prática, na luta constante pela garantia desses direitos nas diversas redes de ensino e instituições de representação profissional (Associações, sindicatos, entre outros). Como exemplo, destacamos a luta por Planos de Carreira, humanização da jornada de trabalho e Piso Salarial Profissional Nacional que, embora definidos como elementos constitutivos articulados da valorização profissional no Parecer CNE/CEB nº 9/2009, que estabelece as Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, encontra-se no cerne de luta constante por efetivação.

Para Hamburger (2007), a peça chave para melhoria do ensino está na formação inicial de professores/as. Porém, os/as professores/as sentem dificuldades em trabalhar temas científicos em suas aulas e estão despreparados/as para realizarem aulas experimentais e/ou laboratoriais uma vez que não possuem essa vivência na sua formação. Em outras palavras, a formação de professores/as de Ciências Naturais deixa a desejar. Para o autor, essa formação docente deficiente provém das faculdades particulares cujo ensino não é de boa qualidade e faltam laboratórios de experimentação e investigação científica. E sendo a maioria dos/as docentes de ensino de Ciências Naturais que atuam na rede pública proveniente dessas instituições privadas, a educação pública brasileira continua deficiente.

No Brasil, não há uma legislação específica para a formação de professores/as de Ciências Naturais para os anos finais do Ensino Fundamental e isso pode trazer implicações para a qualidade na formação desses/as profissionais e, conseqüentemente, para a qualidade de ensino. O/a professor/a que se encontra habilitado/a para ensinar Ciências Naturais nos anos finais do Ensino Fundamental é o/a mesmo/a habilitado/a para ensinar Biologia no Ensino Médio, ou seja, o/a licenciado/a em Ciências Biológicas. E muitos/as deles/as relutam em ensinar no 9º ano já que neste ano são ministrados conteúdos de Química e Física que eles/elas acreditam não estar preparados/as adequadamente para trabalhar.

O Ensino de Ciências Naturais, tanto ao nível da Educação Básica quanto ao nível superior de graduação e pós-graduação, está se expandindo. E, favorecendo essa expansão, estão algumas leis e diretrizes criadas pelo Governo Federal a partir de pressões da atual conjuntura socioeconomicocultural e política do país. Dessa forma, o Ensino de Ciências Naturais, que antes da LDB 4.024/61 era obrigatório apenas às séries finais do Ensino Ginásial (atuais 8º e 9º anos do Ensino Fundamental), passou a ser obrigatório para as demais séries nesse segmento com a promulgação da LDB 5.692/71 que estendeu a todas as séries do ginásio (atuais 5º e 9º anos do Ensino Fundamental). Esse mesmo documento instituiu a obrigatoriedade da inclusão de Programas de Saúde nos currículos do Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, não esclareceu se deveria constituir-se em disciplina específica ou se apenas os conteúdos deveriam ser incluídos em outras disciplinas, tais como Ciências, Biologia, Educação Física. Essa decisão, portanto, passou a ser atributo das escolas.

No Ensino Fundamental, o conteúdo de Programas de Saúde era ministrado dentro do programa da disciplina Ciências e no Ensino Médio, dentro do programa de Biologia. O interessante é que, geralmente, só tínhamos conhecimento desses conteúdos quando pegávamos o currículo e víamos a informação de como nos foram fornecidos os assuntos referentes a Programas de Saúde. Atualmente, os próprios conteúdos das Ciências Naturais no Ensino Fundamental e no Ensino Médio englobam temas relacionados à saúde e a outros de grande relevância na formação de uma consciência cidadã.

Por que devemos aprender Ciências Naturais no Ensino Fundamental e Médio? No volume 4 dos PCN (BRASIL, 1998) para o Ensino Fundamental e no PCN+ (BRASIL, 2002) para o Ensino Médio, está como objetivo maior o desenvolvimento de um ensino que possibilite a inserção do/a estudante nos diversos espaços, inclusive no mercado de trabalho por meio de um aprendizado que o/a leve a conviver em consonância com as atuais mudanças sociais, econômicas e políticas. Tais necessidades de conduzir o indivíduo para a constituição de sua cidadania passam por um modelo de educação que possibilita a compreensão dos acontecimentos e dos fatos em seu entorno.

Nessa perspectiva, como a sexualidade se insere nas Ciências Naturais? Qual o papel das Ciências Naturais diante do avanço das discussões sobre sexualidade? A atual conjuntura educacional brasileira prioriza a formação completa do indivíduo. Para que esta completude se efetive precisa-se que a aquisição dos conhecimentos ocorra de forma globalizada e que sejam abordados temas como corpo e sexualidade visando à construção de um autoconhecimento corporal e sexual.

Quais os caminhos percorridos pela educação sexual até chegar ao nível de

relevância da atual conjuntura educacional brasileira? Sabemos que as discussões sobre essas temáticas não são recentes. Elas começaram na década de 20 do século XX quando diversos segmentos sociais, dentre eles, o das feministas, reivindicavam a sua inclusão nos currículos escolares brasileiros. Na mesma década, mais precisamente em 1928, a Educação Sexual nas escolas é aprovada em um Congresso Nacional de Professores e Educadores. Em 1930, o Colégio Batista (Rio de Janeiro), através do professor Stawarski, inclui a Educação Sexual em seus currículos. O assunto abordado pelo professor resumia-se apenas em uma análise do papel da mulher no processo reprodutivo. Mesmo assim, o docente em questão foi demitido e processado (SILVA; SILVA, 2002).

Até final da década de 60, a Educação Sexual e questões relacionadas a essa temática eram fortemente reprimidas pela Igreja Católica. Toda questão relacionada à sexualidade era passível de discriminação segundo a ótica religiosa uma vez que tudo estava relacionado ao pecado e à fornicação. As escolas que resolviam trabalhar a Educação Sexual eram passíveis de terem seus/suas diretores/as exonerados/as, seus/suas professores/as e alunos/as expulsos/as (SILVA; SILVA, 2002).

Segundo Silva e Silva (2002), em São Paulo, entre 1954 e 1970, desenvolveu-se um trabalho de Educação Sexual junto às escolas cujo objetivo era apenas fornecer informações sobre a puberdade para as meninas do 5º ano (antiga 4ª série) e para as suas mães. Como o programa fazia parte do serviço de saúde, os/as professores/as trabalhavam conjuntamente com os sanitaristas. A Secretaria de Educação determinou o término desse trabalho.

Em 1968, a deputada carioca Júlia Steimbruck criou um Projeto de Lei cujo objetivo era estabelecer a obrigatoriedade da educação sexual nas escolas, fazendo então, a inter-relação entre sexualidade e educação. Em 1970, ainda estava tramitando no Congresso, quando foi, então, radicalmente descartado pelo parecer da Comissão Nacional de Moral e Civismo (SILVA; SILVA, 2002).

A partir da década de 90 do século XX, foram formuladas políticas para responder às questões referentes às desigualdades de gênero e de sexualidade. O Brasil sofreu pressão internacional para incluir essas temáticas nos documentos oficiais, e as discussões nacionais foram fundamentadas em alguns documentos internacionais, tais como, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos da Tailândia em 1990, o Projeto Educação para Todos (EPT) do Senegal em 2000, entre outros. O Brasil assinou os documentos com todos os países que fomentavam discussões sobre as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, assumindo o compromisso de dirimir as desigualdades e as discriminações

relativas a essas temáticas (RIZZATO, 2010).

Neste início do século XXI, ocorreram importantes encaminhamentos nas políticas públicas para a Educação Sexual: a criação de diversas secretarias e outros órgãos para fomentar discussões relacionadas ao gênero e à sexualidade e a fim de combater a discriminação e a violência sexual e de gênero, tais como: a Secretaria Especial de Política para as Mulheres (SPM- 2003); a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD – 2004; sendo acrescentada mais tarde a Inclusão tornando-se então, SECADI), cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado para a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais; o Programa Brasil sem Homofobia (PBSH - 2004); o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM – 2004), tendo como uma das suas metas promover ações no processo educacional para a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual; o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD - 2005); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH – 2006) e a instauração da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006).

Em 1996, o Ministério da Educação (MEC) publica a LDB nº 9.394 trazendo a Educação Sexual como indicativo oficial. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecendo o conteúdo como tema transversal na sua grade curricular e, em 1998, as Referências Curriculares para a Educação Infantil (RCEI), trazendo também discussões referentes à sexualidade. Estas, distribuídas em três volumes, sendo que o volume 2 traz o tema “formação pessoal e social” abordando questões como: construção de vínculos, de identidades, de autonomia, de autoestima, valorização da diversidade, conhecimento do corpo, sexualidade e gênero.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram publicados em 2000 e registram no final da parte de Ciências Humanas e suas tecnologias (Parte IV) rumos e desafios para essa área. É lançada a possibilidade de desenvolvimento de outros conhecimentos das Ciências Humanas, tais como Direito, Economia e Psicologia. O conhecimento desta última,

[...] na construção da identidade dos jovens estudantes, [...] questionando o senso comum, podem contribuir para uma reflexão e melhor compreensão de sua inserção no mundo, relativizando um suposto caráter ahistórico e único da adolescência, desconstruindo um certo determinismo em relação a papéis sociais a serem desempenhados, frente à escola, ao trabalho, à sexualidade, à autoridade, à relação familiar e aos grupos com que interagem (BRASIL, 2000, p. 66).

O Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II) foi criado em 2002 com o objetivo de garantir o direito à liberdade: de expressão, de crença e culto e de orientação sexual. Além disso, propõe apoiar uma emenda à Constituição Federal que inclua a garantia à livre orientação sexual e a proibição da discriminação por esse motivo, bem como a regulamentação da parceria civil registrada entre pessoas do mesmo sexo e a inclusão nos censos demográficos e nas pesquisas oficiais dados relativos à orientação sexual.

O governo brasileiro, em 2003, apresentou uma resolução à Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas denominada Orientação Sexual e Direitos Humanos, reconhecendo a diversidade de orientação sexual como um direito humano.

O Programa Brasil sem Homofobia (PBSH) foi criado em 2004 e as suas metas são: elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e a não discriminação por orientação sexual e por identidade de gênero; fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores/as na área da sexualidade; entre outras.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi criado em 2006, com o intuito de impulsionar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, bem como o combate a todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada para os/as docentes da Educação Básica para que estes/as profissionais consigam lidar criticamente com esses temas.

Em 2007, o MEC publica o Decreto 6.286/2007, instituindo o Programa Saúde na Escola (PSE), tendo como finalidade “contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde” (BRASIL, 2007, p.1). Algumas das ações desse programa são: promover a saúde sexual e reprodutiva e a cultura da prevenção no âmbito escolar; incluir temáticas de educação em saúde no projeto político pedagógico das escolas. O PSE propõe a articulação entre os Ministérios da Educação e da Saúde, assim como das secretarias municipais e estaduais de Educação e de Saúde para desenvolvimento das ações propostas (BRASIL, 2007).

O MEC publica em 2010 a proposta de um Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020. Esta aponta diretrizes e metas a serem alcançadas e estratégias a serem seguidas. A 3ª meta é “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio

para 85%, nesta faixa etária”. Uma das estratégias para atingir esta meta é “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2010, p. 5-6).

Conforme Fonseca (2002), apesar dos encaminhamentos nas políticas públicas relacionadas à sexualidade terem avançado bastante neste início do século XXI, não se percebem encaminhamentos que incrementem cursos de formação e aperfeiçoamento para os/as professores/as, no tocante a essa temática. Não se percebem, também, pesquisas voltadas para a vulnerabilidade docente.

Apesar da sexualidade ser um tema que permeia todas as áreas do conhecimento, é nas Ciências Naturais, mais precisamente na Biologia, que percebemos com maior frequência o desenvolvimento de trabalhos nesta área. Este caso, provavelmente, esteja ligado ao fato de que é nessa Ciência que estudamos o corpo humano, mesmo que de forma fragmentada, mecanizada, desumanizada. Um corpo sem identidades (sexual, etnicorracial, gênero, religião, cultura, entre outras), sem sentimentos, sem desejos, sem sonhos, sem família, sem sexualidade.

A sexualidade discutida apenas no ensino de Biologia e de Ciências restringida apenas a informações sexuais, que discutem a sexualidade apenas no plano da reprodução, da fisiologia e dos imperativos da higiene, não pode ser entendida como algo transcendental, mas sim como uma construção histórica, inclusive com data para começar. [...] esse atrelamento da sexualidade com a disciplina de Biologia e Ciências está vinculado à ciência moderna, que coloca o sexo em discurso, legitimando o que deve ou não ser falado, onde e quem deve discutir as questões relacionadas à sexualidade (BARROS, 2010, p. 84-85).

Nós, professores/as, precisamos analisar nossas práticas didático-pedagógicas e verificarmos se estamos favorecendo a construção de uma cultura voltada para o autoconhecimento corporal e sexual dos/as jovens. Da mesma forma, precisamos avaliar se a nossa formação inicial está conseguindo proporcionar o nosso autoconhecimento corporal e sexual. Sabemos que essas questões são desafios postos para a educação formal e, principalmente, para o Ensino de Ciências Naturais.

Ao falarmos sobre práticas docentes e em desafios para a educação formal, precisamos nos debruçar sobre o currículo escolar, principalmente, o das Ciências Naturais e analisarmos qual o direcionamento que este documento fornece à educação sexual no ambiente escolar.

## 1.4 Educação sexual no ambiente escolar

O currículo direciona a prática didático-pedagógica dos/as docentes tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Em outras palavras, a prática é o currículo em ação. Dessa forma, a atividade pedagógica é norteada pela concepção arraigada no currículo. Ambos são sustentados por uma noção, uma concepção, neste caso, do que é Educação Sexual e sexualidade. Sabemos que esta última pode ser vivenciada de diversas formas; porém, segundo Louro (2003, p. 43), a escola tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: “haveria um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico”. No entanto, existem movimentos com intensas discussões sobre essa temática e um amplo processo de incorporação de olhares multiculturais no ensino.

Por que o ambiente escolar sendo multicultural precisa seguir um padrão para desenvolver trabalhos que envolvam a sexualidade? Para Barreto (2009, P. 33), “a escola, ao procurar adequar os alunos a determinado padrão, acaba excluindo aqueles que se desviam da norma, que apresentam uma forma diversa de viver no mundo”.

Para Jardim e Bretas (2006), a escola precisa trabalhar com uma educação sexual que promova o desenvolvimento do senso de autorresponsabilidade do/a jovem, o seu compromisso com sua própria sexualidade, o respeito pela sexualidade do/a outro/a e pela diversidade sexual e de gênero.

[...] Uma educação que prima pela diversidade não é excludente, não segrega, nem discrimina. Para que essa educação ocorra é necessário que professores e professoras reconheçam os campos preconceituosos de suas ações e a necessidade de uma construção de visão de mundo não excludente para poder atuar junto a essas diversidades. Devem desfazer estereótipos e mitos sobre os diversos. Compreender porque estes foram assim nominados, e perceber a riqueza que trazem para a escola (BARRETO, 2009, p. 23).

As instituições de ensino são ambientes de socialização e de formação humanística e assim, tornam-se ambientes propícios para a realização da (re)construção do conhecimento e para a quebra de estigmas preconceituosos. Dessa forma, esses espaços precedem de docentes cada vez mais competentes e habilitados/as a desenvolver o papel de agente moderador/a nessa (re)construção e nessa mudança de percepção. Precisamos de docentes que promovam discussões relacionadas à sexualidade que sensibilizem os/as jovens no tocante a essa temática, levando-os ao conhecimento do próprio corpo e conseqüentemente, da própria sexualidade.

Sabemos que as discussões sobre a inclusão da temática sexualidade no currículo das escolas têm-se intensificado desde a década de 70, por ser considerada como relevante na formação global do indivíduo. Desde a década de 20, porém, algumas escolas brasileiras discutem e trabalham com essa temática. A retomada da necessidade de discussões sistemáticas no ambiente escolar deu-se, principalmente, devido a movimentos sociais que se propunham a repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados.

A partir de meados dos anos 1980, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre os adolescentes e com o risco da contaminação por HIV (vírus da Aids) entre os jovens (BRASIL, 1997c, p. 111).

Os avanços na legislação educacional justificam e fundamentam a importância de se trabalhar temáticas relacionadas à sexualidade no contexto escolar, apontando que a forma como as pessoas vivenciam a sexualidade é mediada pela aprendizagem que se dá ao longo da vida, principalmente no meio familiar e escolar.

Britzman (1999, p.157) aponta a estreita relação entre as condições para o desenvolvimento de uma sexualidade considerada, pela autora, saudável e as práticas educacionais, inclusive no espaço escolar:

O desenvolvimento da sexualidade exige condições básicas para o corpo: alimento, abrigo e vestimenta, experiências do amor dos outros, oportunidade de ler livros sobre a sexualidade dos outros, uma facilidade sofisticada para jogar com a linguagem, trabalho significativo e estima social, capacidade de proteger o eu contra a violência, assim como o encontro com outros que tenham prazer em viver e em aprender. Essas condições são também as da educação, pois nesse terreno, ao menos teoricamente, aprendemos a construir pequenas sociedades, aprendemos a solidariedade e aprendemos o prazer de explorar idéias com os outros.

Algumas escolas apresentam dificuldades em desenvolver trabalhos relacionados à educação sexual devido à falta de professores/as habilitados/as para exercerem tais funções ou à resistência desses/as profissionais do ensino e da própria escola em trabalhar esse tema por considerá-lo um exercício e uma responsabilidade exclusivamente de âmbito familiar, ou ainda como tabu, como algo que sugere apenas erotismo; portanto, abordá-lo na sala de aula despertaria, nos/as jovens, o interesse pelas práticas sexuais.

A sala de aula não pode ser vista como um universo à parte. Ao contrário, ela precisa ser o ambiente que possibilitará mudanças em todas as fases da vida do/a educando/a e que tem no/a professor/a, aquele/a que será o/a agente moderador/a nas discussões, por exemplo, sobre sexualidade sem juízos negativos ou de valores que a sociedade julga como corretos.

Tais argumentos são ainda sustentados acerca de valores e atitudes a serem

(re)pensados na escola quando se lê nos PCN (BRASIL, 1997a, p. 30) a seguinte afirmativa:

Existem fatores culturais importantes que determinam a impossibilidade de existência de uma relação direta entre informação-mudança de atitudes; é fundamental considerá-los na prática de ensino e aprendizagem de valores. É necessário atentar para as dimensões culturais que envolvem as práticas sociais. As dimensões culturais não devem ser nunca descartadas ou desqualificadas, pois respondem a padrões de identificação coletivos que são importantes. Eles são o ponto de partida do debate e da reflexão educacional.

Dessa forma, o/a educador/a habilitado/a, ou seja, aquele que reconhece diferentes comportamentos sabe se portar frente a situações diferentes das padronizadas pela sociedade, compreende diferentes pontos de vistas e motivações para as ações, configura-se como indivíduo solidário e capaz de viver harmoniosamente com as diferenças.

Para que os/as docentes tivessem um novo paradigma do seu fazer pedagógico que viesse atender as reivindicações da atual conjuntura educacional que visa construir um cidadão na sua totalidade através de uma educação interdisciplinar com conteúdos transversalizados e multiculturais, o MEC publica leis, diretrizes e parâmetros. Assim sendo, em 1997 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997a), trazendo no seu bojo os temas transversais nos quais está incluída a educação sexual (os PCN trazem como orientação sexual).

Para os PCN (BRASIL, 1997a), o trabalho de educação sexual precisa desvincular a sexualidade dos tabus e dos preconceitos, “afirmando-a como algo ligado ao prazer e à vida, na discussão das doenças sexualmente transmissíveis/Aids o enfoque [...] não deve acentuar a ligação entre sexualidade e doença ou morte” (BRASIL, 1997b, p. 147).

Segundo os PCN (BRASIL, 1997a), essa temática na escola pode ser vista como um processo de intervenção pedagógica cujo objetivo é “transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados” (p. 34). Os/as professores/as podem abordar as dimensões sociológicas, psicológicas e fisiológicas, suscitando discussões com diferentes pontos de vista sobre essa temática, sem impor valores ou crenças.

O trabalho supracitado pode permitir aos/às jovens a possibilidade de vivenciar a sexualidade de forma prazerosa e saudável.

[...] Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola (BRASIL, 1997a, p. 34).

Desse modo, essa sexualidade é expressa primeiramente no âmbito privado, no ambiente familiar, seja de forma explícita ou implícita, através de gestos, comportamentos,

falas, atitudes. Todavia, cabe à escola abordar “os diferentes pontos de vistas, valores e crenças na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de autorreferência por meio de reflexões” (BRASIL, 1997b, p. 121). Sendo assim, a escola complementa as informações inculcadas nos/as jovens pelos seus familiares, preenchendo as lacunas existentes nessas informações e ampliando o leque de conhecimento desses/as jovens para que tenham consciência da sua vulnerabilidade perante a essa temática.

A educação sexual escolar pode levar os/as jovens a analisarem as informações veiculadas pela mídia uma vez que este mecanismo de informação influencia de forma relevante os seus comportamentos. A mídia veicula informações que os/as adolescentes, na maioria das vezes, absorvem como se fossem regras a serem seguidas sem nenhuma análise. Por isso, segundo os PCN (BRASIL, 1997b), ela pode fornecer aos/às seus/suas educandos/as informações atualizadas, precisas e objetivas do ponto de vista científico e explicar “os diferentes valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade” (p. 122) para que assim, eles/as possam desenvolver atitudes coerentes com os valores que assimilaram.

O/a professor/a, ao trabalhar com questões relacionadas à sexualidade, precisa antes minimizar a transmissão de seus valores, crenças e opiniões como verdades. Sabemos que todo indivíduo humano possui embutidos no seu ser, valores, crenças, opiniões e sentimentos relacionados à sexualidade que foram assimilados no transcorrer da vivência com familiares, amigos/as, colegas/as, igreja, mídia, enfim, com toda a sociedade. É a consciência do fato de que a sexualidade está vinculada a diversos fatores relevantes que fará que o/a professor/a desenvolva uma postura ética durante sua atuação com os/as alunos/as. Mas, aí está uma questão relevante: Quanto das próprias concepções dos/as professores/as sobre a sexualidade influenciam suas práticas? Será que este/a profissional não precisará de um apoio contínuo para conseguir a neutralidade ao discutir sobre essa temática em sala de aula?

Segundo os PCN (BRASIL, 1997b), o/a professor/a precisa, sim, de um apoio contínuo e sistematizado com espaço para discussão e reflexão sobre seus próprios valores, crenças, mitos, tabus e preconceitos; ter acesso a uma formação específica e leituras e discussões com auxílio de diversos teóricos; criar uma relação de confiança com seus/suas alunos/as; mostrar-se disponível para responder às suas questões; permitir a equidade entre os gêneros; garantir o respeito e a participação de todos/as.

O trabalho de educação sexual na escola pode ocorrer por meio de conteúdo transversalizado nas diferentes áreas do currículo, quando surgirem questões relacionadas ao tema ou manifestações visíveis da sexualidade (brincadeiras, carícias, piadas, gestos,

desenhos, entre outras). Neste último caso, o/a professor/a precisa intervir de forma que o/a aluno/a tome consciência de que aquele comportamento é inadequado para o convívio escolar. Sendo que essa intervenção não precisa ser em público, entre os/as colegas ou entre toda a comunidade escolar.

Apesar de ser um avanço para a educação brasileira, os PCN, ao invés de problematizarem sobre as questões relacionadas à orientação sexual, levando os/as professores/as a refletirem sobre o seu papel dentro do processo ensino e aprendizagem na formação de cidadãos/ãs conscientes dos seus direitos e deveres relacionados a essa temática, apresentam-se de forma prescritiva indicando o que o/a professor/a e a escola podem, devem e precisam para desenvolver trabalhos relacionados a essas questões, assim como os procedimentos a serem tomados e o comportamento que o/a docente precisa adotar.

Apesar da forma prescritiva como os PCN foram editados, acreditamos que esse documento possui sua relevância e é um marco histórico para a educação brasileira no tocante à educação sexual e ao corpo. Após sua publicação, algumas escolas tomaram coragem e começaram a discutir essas temáticas em sala de aula. Foi, também, após sua publicação que o Governo Federal criou o Programa Saúde e Prevenção nas Escolas (PSPE), buscando prevenir os/as jovens contra as DST, a gravidez na adolescência e as drogas. Percebemos que o discurso desse programa, assim como o dos PCN, volta-se para uma visão médico-biologizante cuja preocupação é apenas a prevenção. Em 2007 o programa tornou-se Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (PSE) e tinha como objetivo “oferecer atenção integral de prevenção, promoção e atenção à saúde de crianças, adolescentes e jovens do ensino básico público” (BRASIL, 2007, p.1).

Dessa forma, muitas campanhas foram criadas pelo Governo Federal no intuito de diminuir o índice de gravidez e de contaminação pelo HIV. Além das campanhas, foram criados cursos de educação continuada para os/as docentes a fim de que eles pudessem desenvolver trabalhos voltados para essas temáticas. Inicialmente, cobrou-se das escolas que elas lidassem com esses temas e isso fez que ocorresse um grande contingente de atividades voltadas para tal fato. No entanto, muitas vezes, o trabalho era pontual e realizado por pessoas externas à escola (enfermeiro/a, psicólogo/a, médico/a). Com o passar dos anos, a quantidade de escolas que continuavam a ocupar-se desses temas diminuiu. Hoje, a abordagem, não raro, continua a mesma: pontual, mecanicista, médico-biologizante.

Atualmente, o foco das escolas e do Governo Federal, aparentemente, mudou: está voltado para a tecnologia. O objetivo agora é familiarizar o/a docente e os/as alunos com as novas tecnologias para que estas venham melhorar a educação mesmo que a escola não

tenha prédio próprio, não tenha biblioteca, não tenha quadra poliesportiva, não tenha laboratório de informática, não tenha segurança e mesmo que a escola tenha inúmeras adolescentes grávidas que abandonam a escola, muitos/as jovens usuários/as de drogas. Aí então, perguntamo-nos: Como será que a tecnologia melhorará a educação de nossos/as jovens? Será que a tecnologia é mais importante do que o ser humano e da sua preservação? Ao invés de investir tanto na tecnologia, não seria melhor investir na saúde, na educação com escolas mais estruturadas e adequadas aos/às alunos/as e na formação dos/as docentes?

Nesse contexto, percebemos a necessidade de um maior compromisso e investimento efetivo em programas de formação continuada, fomentando discussões com um viés amplo e multicultural sobre a educação sexual. Aparentemente, na prática, esta temática parece ter estagnado no ambiente escolar.

## **CAPÍTULO 2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

### **2.1 Opções metodológicas**

Este trabalho foi conduzido por uma abordagem qualitativa. Para André (2001), esse tipo de pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o/a pesquisador/a como seu principal instrumento.

Os dados obtidos nas pesquisas qualitativas são ricos em descrições de pessoas, de situações e de acontecimentos e incluem transcrições de entrevistas e de depoimentos. Ao estudar um determinado problema, o/a pesquisador/a busca verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Nas pesquisas qualitativas, pretende-se capturar a maneira como os/as entrevistados/as encaram as questões que estão sendo focalizadas. Como este tipo de pesquisa considera os diferentes pontos de vista dos/as entrevistados/as, ela permite iluminar o dinamismo interno das situações (ANDRÉ, 2001).

A pesquisa qualitativa visa à construção da realidade, mas se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado. Esse tipo de pesquisa trabalha com o universo de crenças, valores, significados e outros constructos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2010).

A construção do objeto de pesquisa na abordagem qualitativa muitas vezes é considerada como um dos critérios fundamentais de sua originalidade uma vez que a ênfase

recai sobre aspectos que lhe são particulares. O objeto de pesquisa se constrói a partir das interações dos dados coletados com sua própria análise.

Dentro do conjunto de atividades no rol das metodologias qualitativas, a captação das informações, nesta pesquisa, foi feita com a utilização da técnica das entrevistas individuais semiestruturadas.

A entrevista permite uma “exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais e é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais” (POUPART, 2008, p. 216). Principalmente com relação à entrevista semiestruturada uma vez que as questões abertas, conduzidas em tópicos, se prestariam a uma

exploração em profundidade do contexto de vida e do meio de pertencimento do entrevistado, resultando em um material que permite mais adequadamente circunscrever sua experiência e seu ponto de vista, bem como evidenciá-los. [...] Graças a sua flexibilidade, o método também permitiria ao entrevistado estabelecer as ligações que ele julga úteis entre os diversos elementos de sua vida (POUPART, 2008, p. 222).

A entrevista também possibilita a compreensão e o conhecimento interno dos dilemas e das questões enfrentados pelos atores sociais. Ademais, a entrevista se impõe “como entre as ‘ferramentas de informação’ capazes de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores” (POUPART, 2008, p. 216). Sendo que o entrevistado é visto

como um informante-chave, capaz precisamente de “informar” não só sobre as suas próprias práticas e as suas próprias maneiras de pensar, mas também – na medida em que ele é considerado como “representativo” de seu grupo ou de uma fração dele – sobre os diversos componentes de sua sociedade e sobre seus diferentes meios de pertencimento (POUPART, 2008, p. 222).

Diante do exposto, compreende-se que as entrevistas sejam as técnicas de coleta mais adequadas para compreender os significados atribuídos pelos/as professores/as ao próprio corpo e à própria sexualidade, bem como as possíveis relações que os/as mesmos/as constroem ao confrontarem tais temas com a própria prática pedagógica.

## **2.2 Critérios de escolha dos sujeitos**

Inicialmente, iríamos desenvolver a pesquisa em um colégio público estadual da cidade de Aracaju, porém percebemos dificuldades de acesso, provavelmente, por estarmos abordando temas íntimos, considerados, ainda, por algumas pessoas, como tabus. Assim sendo, diante da impossibilidade de desenvolver a pesquisa na escola pretendida, resolvemos não vincular os/as professores/as à escola. Assim, nosso caso não é necessariamente uma

escola, mas um conjunto de professores/as que atuam em diferentes escolas na grande Aracaju, que contempla os municípios de Socorro, São Cristóvão e Aracaju.

### **2.3 Os sujeitos selecionados**

O critério que utilizamos, inicialmente, para seleção dos sujeitos da pesquisa foi o desenvolvimento de trabalhos na área da sexualidade no ambiente escolar. No entanto, tornou-se complicado conseguir retirar o/a docente da sua sala de aula devido ao encerramento letivo e ao desconhecimento deste/a com relação a pessoa da pesquisadora. Dessa forma, o critério utilizado foi buscar professores/as de Biologia, de ambos os sexos, com idades variadas, que se prestassem a conceder entrevista e com os/as quais essa pesquisadora tivesse algum tipo de afinidade. Assim, resolvemos utilizar como critério de seleção dos/as entrevistados/as professores/as que foram colegas de graduação e de especialização desta pesquisadora e com os/as quais houvesse uma relação de afinidade. O fato de já termos um laço de confiança com os/as entrevistados/as garantiu uma maior empatia. No entanto, foi sugerido pela Banca de Qualificação que trabalhássemos, também, com profissionais desconhecidos/as uma vez que o fato de haver uma relação de amizade com os sujeitos da pesquisa poderia inibi-los, deixá-los em uma situação desconfortável e com isso, afetar a veracidade das informações captadas.

Dessa forma, entramos em contato com algumas escolas para descobrirmos possíveis entrevistados. Descobrimos que muitas escolas já tinham terminado o ano letivo e aquelas que não tinham terminado estavam em fase de recuperação final. Fomos então a estas escolas para conhecermos os/as professores/as de Biologia e conversarmos sobre a pesquisa, o termo de consentimento livre e esclarecido e a possibilidade de cooperação. Após o aceite, alguns/mas docentes preferiram fazer a entrevista no mesmo instante, outros/as agendaram outra data. Antes de começarmos a entrevista, foi pedido a cada participante que assinasse o termo de consentimento livre e esclarecido.

Para que a entrevista seja válida, entendida no sentido de produção de um discurso que seja o mais verdadeiro e o mais aprofundado possível, considera-se essencial que o entrevistado aceite verdadeiramente cooperar, jogar o jogo, não apenas consentindo na entrevista, mas também dizendo o que pensa, no decorrer da mesma (POUPART, 2008, p. 228).

Foi feito um total de dez entrevistas, sendo que duas foram realizadas antes do Exame de Qualificação e serviriam de piloto ou pré-teste, e as outras oito, para após o referido exame, para podermos contar com a contribuição da banca, principalmente, no que se refere

ao roteiro. Utilizamos, também, o critério de saturação de discurso para selecionar os sujeitos da pesquisa. Trata-se de um critério intuitivo do/a pesquisador/a, que ao perceber que as respostas se repetem demasiadamente, encerra as coletas de dados.

Buscando manter o anonimato dos/as professores/as, estes/as foram identificados/as apenas como Prof (Professor) e Prof.<sup>a</sup> (Professora), seguido por uma identificação numérica que variou de 1 a 4.

## 2.4 Coleta e análise dos dados

O roteiro das entrevistas foi elaborado baseado nas leituras e discussões de textos da área, bem como na análise de trabalhos desenvolvidos na cidade de Aracaju sobre o assunto e nas sugestões da banca do exame de qualificação. O roteiro inicial foi submetido a três especialistas da área que avaliaram e fizeram comentários sobre a relação do mesmo com os objetivos do trabalho. Essas juízas teceram comentários e auxiliaram, portanto, com a validação. Em um segundo momento, foi feita uma aplicação piloto, com duas professoras.

Após o Exame de Qualificação, o roteiro foi totalmente reformulado, buscando atender às solicitações da banca. Devido a isso, as entrevistas realizadas como piloto não tiveram seus conteúdos aproveitados nesta parte da dissertação, serviram apenas como pré-teste. Da mesma forma que o anterior, este roteiro também foi submetido a especialistas da área, que avaliaram e teceram comentários sobre a relação do mesmo com os objetivos do trabalho.

As entrevistas foram gravadas e transcritas conforme orientação de Carvalho (2011). Assim sendo, as transcrições foram totalmente fiéis às falas, os erros de concordância foram corrigidos, para evitar qualquer tipo de constrangimento, considerando aspectos da língua falada. Foram conservadas as informações referentes à entonação, pausas, humor, grau de certeza nas afirmações para uma análise detalhada das mesmas. Para tanto, algumas normas foram seguidas. Uma destas normas é a utilização de alguns sinais para melhor entendimento dos dados:

- 1 - Para marcar qualquer tipo de pausa deve-se empregar reticências no lugar dos sinais típicos da língua escrita, como ponto final, vírgula, ponto de exclamação, dois pontos e ponto e vírgula. O único sinal de pontuação a ser mantido é o ponto de interrogação;
- 2 - ( ) para hipótese do que se ouviu;
- 3 - (( )) para inserção de comentários do pesquisador;
- 4 - :: para indicar prolongamento de vogal ou consoante. Por exemplo “éh::”;
- 5 - / para indicar truncamento de palavras. Por exemplo: “pro/... o procedimento”;
- 6 - -para silabação. Por exemplo: “di-la-ta-ção”;

- 7- — para quebras na sequência temática com inserção de comentários. Por exemplo: “as partículas do arame – que é um sólido – se afastam”;
- 8 – letras maiúsculas para entonação enfática;
- 9 – para turnos superpostos (falas sobrepostas) utilizamos deslocamento (\_\_\_\_\_) e colchetes ([]) no caso de falas simultâneas;
- 10 – para representar a simultaneidade das diversas linguagens, por exemplo, oral e gestual, deve-se alterar a formatação da fonte empregando letras em negrito, itálico ou sublinhado (CARVALHO, 2011, p. 36).

Os episódios foram analisados, levando-se em consideração o problema, os objetivos e o referencial teórico.

Segundo Carvalho (2011, p. 39), os dados precisam aparecer, de forma integral, no relatório final do trabalho para “proporcionar ao leitor a oportunidade de aceitar ou rejeitar as análises dos pesquisadores”.

No momento preliminar da aplicação piloto, foi apresentada apenas uma montagem de algumas categorias, a título de relato sobre o material coletado, baseando-se somente na leitura flutuante.

O *corpus* do trabalho, em sua versão final, foi interpretado através da análise temática de conteúdo, de Bardin (2011), que se caracteriza por uma atitude interpretativa amparada por processos técnicos de validação. Essa técnica trabalha a palavra, busca outras realidades através das mensagens, tem como objetivo a inferência e “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (p. 38).

A análise de conteúdo é organizada em três etapas: 1- pré-análise, 2 - exploração do material e o tratamento dos resultados, 3 - a inferência e a interpretação. Sendo que a primeira etapa corresponde, realmente, a fase da organização. Ela também é o período de intuições e tem como objetivo tornar “operacionais e sistematizar as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, p. 90).

Na etapa de exploração do material, ocorre o processo da codificação do discurso organizando-o por categorias. A partir de então, os resultados foram tratados de forma que fossem obtidos dados significativos e válidos. Diante dos resultados significativos e fiéis, podemos “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2011, p. 95).

Foram também subsídios para análise do presente estudo os trabalhos de Martins (2011), Jesus (2012) e Brito, Lima e Lopes (2011).

## **CAPÍTULO 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Neste capítulo, apresentamos a caracterização dos/as entrevistados/as e das oito entrevistas efetuadas com professores e professoras de Biologia da Grande Aracaju, a partir da Análise Temática de conteúdo. Expusemos as categorias que delimitaram o nosso objeto de estudo e em seguida exibimos a análise e a interpretação do conteúdo presente nas mesmas. O roteiro foi reformulado após a o Exame de Qualificação seguindo um novo caminho. Assim, as duas entrevistas realizadas antes da Qualificação serviram apenas como pré-teste; seus conteúdos não foram aproveitados na versão final da dissertação.

### **3.1 Caracterização dos/as docentes**

Dos/as oitos professores/as entrevistados/as, quatro são do sexo feminino e quatro do masculino. A faixa etária varia de 25 a 55 anos, e o tempo decorrido desde a graduação varia de 4 a 27 anos. Com relação à formação, três dos/as docentes são apenas graduados/as, três são especialistas (dois/as em Educação e um/a em Biologia) e dois são mestres, um/a em Educação e o/a outro/a em Biologia.

Com relação ao tempo de docência, um/a dos/as professores/as possui 25 anos, dois/duas possuem 17 anos, dois/duas possuem 15 anos, um/a possui 9 anos, um/a possui 4 anos e um/a está iniciando, atuando apenas a dez meses (na época da entrevista).

### **3.2 Concepções sobre corpo**

A partir da análise de conteúdo do *corpus* analisado, elaboramos duas categorias relacionadas a esse tópico. A primeira, denominamos Corpo Simbólico, que se refere a significações sociais, psicológicas e culturais dadas ao corpo na fala dos/as professores/as e a segunda, Corpo Máquina, que se refere a imagens do corpo mecanicista, que se deteriora e está constituído de partes.

#### **3.2.1 Corpo Simbólico**

O corpo simbólico é aquele construído no imaginário da pessoa, é o corpo idealizado. A construção desse corpo se dá a partir da relação com o/a outro/a. Ele é visto como “[...] uma dimensão estruturante da consciência [...] atua na direção de um sentido. Sentido que se desvela, ou seja, a consciência de ser esse corpo que fala, que pensa, que sente, que age. O sentido da consciência é o da harmonia e identificação” (MENDONÇA, 2004, p. 3-4).

O sentido do simbólico expressa-se nas nossas posturas, nas nossas atitudes, na forma como vemos e sentimos as situações, os fatos, as relações com nós mesmos/as, com os/as outros/as e com o mundo em geral.

Dividimos esta categoria em quatro subcategorias: Corpo Psicológico, Corpo Erótico, Corpo Socioeconomicocultural, Estética e Saúde (quadro 1).

Quadro 1: Distribuição das frequências na categoria Corpo Simbólico

| Subcategorias                | Masc.<br>(fr) | Fem.<br>(fr) | Unidade de contexto: exemplos.   |
|------------------------------|---------------|--------------|--|
| Corpo Psicológico            | 45            | 38           | <p>Tenho personalidade forte e alegre muito forte e muito alegre e encrenqueira isso eu sou (Profª 2)</p> <p>Bom, me descrevo uma pessoa que prima muito pela exatidão das coisas sou uma pessoa extremamente exigente na questão de cumprir né os prazos por exemplo (Prof 3)</p> <p>Então em casa eu posso mostrar realmente quem é Iran (nome fictício) Iran que quer a coisa certinha mas no profissional não às vezes as coisas não estão do jeito que você quer mas você tolera aquilo porque é o profissional você tem um superior a você e na minha vida pessoal não eu sou o superior de mim não tem ninguém superior a mim respeito minha mãe respeito meu tio respeito meus avós mas... mas eu me sustento então eu faço o que quero (Prof 2)</p> <p>Na minha infância não tinha isso não pra mim eu poderia ficar com qualquer uma entendeu? Porque eu me achava muito acima dos outros (Prof 2)</p>   |
| Corpo Erótico                | 43            | 16           | <p>Então antigamente corpo para me era brincadeira era atividade era... era uma maneira de me divertir na realidade começou a ter um contexto mais ligado a sexualidade quando chega a uns treze quatorze anos (Profª 4)</p> <p>Então essa pergunta eu posso responder para você mais ou menos a partir de uns dez anos de idade então naquela época a ideia que eu tinha de corpo éh:: não sei se é para esse lado que você quer levar mais não era uma ideia muito sexual claro até porque hoje em dia as pessoas tem mais esse conceito de sexualidade do que tinha antigamente (Profª 4)</p> <p>O corpo em si em relação ao prazer éh:: eu acho que é meio na verdade desconhecido né porque na verdade eu não tenho muito a prática da questão de conhecer sexualmente o corpo da... entendo a libido tal mas ainda não sei o que é que pode provocar prazer no meu corpo (Profª 3)</p> <p>E eu falei sexo né porque sexo é sexo né a gente vive do sexo é diferente até quando você está dando aula é diferente quando fala de sexo então quando eu falo de corpo também né como sexo (Prof 2)</p> |
| Corpo Socioeconomicocultural | 37            | 3            | <p>O corpo ele demonstra sensações da qual o ser humano ele está sensível a questões da sociedade né qualquer ato significativo em nossa vivência nosso cotidiano o corpo ele recebe esse tipo de... de... como é que eu posso dizer... de ação né nosso corpo ele também pode exprimir uma reação o corpo ele tem... ele sofre transformações né éh:: (Profª 3)</p>   |

|                  |    |    |   |
|------------------|----|----|---|
|                  |    |    | <p>O biológico se modifica ao longo que se desenvolve o corpo social e é isso (Prof 4)</p> <p>E a gente continua segregando a gente continua dividindo muito atribuindo papéis sociais a corpos biológicos estabelecidos historicamente culturalmente e a gente acaba não rompendo com isso e isso desemboca em outros problemas como por exemplo os problemas relacionados a preconceito discriminação a quem por exemplo não se encaixa na equação do corpo biológico gênero e sexualidade por exemplo orientação sexual (Prof 4)</p> <p>Com minha família eu tenho um diálogo muito muito aberto não sei se porque eu tenho um tio também formado em biologia da turma de Fábio (nome fictício) (Prof 2)</p>   |
| Estética e Saúde | 75 | 61 | <p>Como todo adolescente não estava feliz com meu corpo corpo estranho (Profª 2)</p> <p>E o que eu não gosto mesmo é a minha boca tanto que eu não passo batom e tal eu não gosto (Profª 2)</p> <p>O cabelo poderia ser um pouquinho mais solto (rs) lembrei (Profª 4)</p> <p>Sempre foi de cuidado não havia uma rejeição por parte de meu corpo até por ser gordo e sofrer muito bulling né que hoje se fala muito na palavra bulling a gente sofria tive inúmeros apelidos mas não tinha problema eu lidava muito bem com essa coisa do... éh:: de não ser... fugir um pouco dos padrões (Prof 3)</p> <p>Digamos assim... um tórax não muito bem definido certo um abdome não muito bem definido não porque eu não queira até por questão de tempo para você praticar uma atividade física para deixá-lo do jeito que você almeja é a questão do trabalho (Prof 1)</p> |

### 3.2.1.1 Corpo Psicológico

Algumas falas dos/as professores/as nos dão a ideia de um corpo que proporciona bem estar/mal estar, satisfação/insatisfação, aceitação, que aumenta a autoestima e o autocuidado. Sendo que na fala do Prof 2 a sua autoestima era elevada na infância e na adolescência e hoje, adulto, por considerar-se muito abaixo dos padrões, ela (a autoestima) é baixa, chegando a muitas vezes se questionar se teria condições de conquistar mulheres com certo padrão de beleza.

[...] na minha infância não tinha isso não pra mim eu poderia ficar com qualquer uma entendeu? Porque eu me achava muito acima dos outros [...]Era legal era tão legal que isso não me preocupava entendeu nunca... por exemplo assim hoje chego na festa a mulher muito muito bonita eu paro e analiso será que eu tenho condições de ficar com ela? Será que ela está muito acima de mim? (Prof 2)

Em alguns/mas falas os/as professores/as se mostram preocupados/as em modificar sua aparência, muitas vezes para melhorar a saúde e não somente por questão

estética, aceitam-na, sentem-se satisfeitos/as ou conformados/as com ela. Porém, a fala do Prof 1 denota um inconformismo tanto com o próprio corpo quanto com o relacionamento afetivo-sexual. De acordo com o exposto por esse professor, caso ele tivesse um “corpo perfeito”, sua esposa o veria com mais atratividade e sentiria mais entusiasmo em tocá-lo.

[...] Eu acho que o meu corpo está relacionado ao que eu realmente almejo né ou pelo menos desejo [...] eu preciso estar bem comigo mesmo mas infelizmente eu não tenho aquele corpo perfeito até para expor para exibi-lo [...] Ela (a esposa) não tem jeito tem que expor mesmo [...] Eu gostaria que a pessoa com quem eu estou sentisse éh:: aquela atração aquela coisa atrativa a gente não vê aquele entusiasmo [...] Como o pegar num abraçar o tempo... por isso mesmo tem aquela questão do... do menosprezo né de você não se sentir bem sem camisa porque a pessoa com quem você está também não demonstra isso (Prof 1)

Notamos na fala que a relação com o próprio corpo também depende da relação que se tem com o outro/a. Para que tenhamos um bem estar, segundo esse professor, precisamos ter um corpo perfeito para exibir e para se sentir mais atraente, principalmente, para o/a companheiro/a. Como não se percebe como um homem atrativo com o corpo que tem, o docente em questão acredita que isso desestimula a companheira a demonstrar carinhos tais como abraçar, pegar e tocar, e esse fato leva-o a menosprezar-se. Perguntamo-nos que corpo perfeito é esse do qual fala esse professor? O que é um corpo perfeito? Na nossa concepção o corpo perfeito é aquele que não tem nenhuma deficiência física, ou seja, aquele que tem dois braços, duas pernas, um tronco, dois olhos, uma boca, duas orelhas, cabeça e todos os outros órgãos em perfeito funcionamento. Portanto, independe de a pessoa ser magra ou gorda, alta ou baixa, branca, negra ou indígena; desde que tenha a composição corporal humana sem defeito físico visível, ela é considerada perfeita.

Da mesma forma que a relação com o corpo depende da relação com o/a outro/a, o contrário também ocorre muito, ou seja, se estivermos bem com o nosso corpo o relacionamento com o/a outro/a fluirá bem, principalmente, na atividade sexual. A satisfação sexual depende muito do conhecimento e do gostar que temos por nós mesmos/as, de estarmos bem com nós mesmos/as física, psicológica e socialmente.

Acho que ele [o corpo] influencia bastante [na atividade sexual] devido a você se sentir bem com seu próprio corpo quando você não se sente bem com seu próprio corpo você acaba passando isso para a relação (Prof<sup>a</sup> 3)

Ele [o corpo] é essencial... essencial e se você... repetindo... se você gostar de você mesmo se você se conhecer primeiro você aprender a se conhecer éh:: aí é 100% mas você tem que se conhecer se gostar não adianta você ah aqui não aqui não aqui sim eu sou assim (Prof<sup>a</sup> 2)

Para a Prof.<sup>a</sup> 2, o conhecer-se faz-se diariamente nos momentos de se vestir, de tomar banho e de se olhar no espelho.

Para os/as professores/as, muitas situações que ocorrem no corpo biológico refletem no corpo psicológico ou vice-versa. Um exemplo disso é a questão da dor, citada pelos/as entrevistados/as como algo que interfere no psicológico deles/as. Para Sarti (2001, p. 2), “admite-se, cada vez mais, que existam ‘componentes’ psíquicos e sociais, na forma como se sente e se vivencia a dor. Esta concepção, no entanto, implica a dor como uma experiência corporal prévia, à qual se agregam significados psíquicos e culturais”.

O Prof 2 afirma que a relação que tinha na sua adolescência era boa, que não tinha nenhum problema. Já a Profª 2 declara que nessa fase “você é estranha consigo mesma” e que “[...] todos nós fomos adolescentes estranhos”. Essa estranheza, segundo a professora, é porque, nessa fase, o/a jovem sofre “um estirão”, uma desproporcionalidade no desenvolvimento corporal que o/a deixa “desengonçado/a”. Para Dias (2000, p. 3)

A adolescência é [...] o momento da existência em que o sujeito experimenta pela primeira vez um sentimento de estranheza em relação ao seu corpo e as dificuldades e impossibilidades serão resolvidas por atos, atos que permitam a saída dos impasses e da pane. O mal-estar com o corpo, o sentimento de estranheza, decorrente da perda da imagem narcísica infantil que revestia o corpo, ao lado da onipotência infantil ainda não superada, levarão esses jovens a escolher atos sem considerar a possibilidade de danos no corpo próprio e no do outro.

É na adolescência que acontecem as mudanças intelectuais e corporais. Estas últimas ocorrem de tal forma que o/a jovem não se reconhece, comumente, naquele novo corpo, sente-se estranho/a. Porém, essa estranheza é apenas inicial, enquanto se dá o processo de reconhecimento e aceitação da nova fase de vida. Muitas vezes, para que isso aconteça, torna-se necessário o olhar do/a outro/a frente a essa nova figura corporal.

Na neurose, o recalçamento indica uma operação simbólica que permite a elaboração do luto pelo corpo infantil, a estranheza inicial do corpo, logo é substituída pela angústia frente ao olhar dos outros, olhar sobre esse novo corpo. Nesse caso a angústia é mais de perda de amor, o medo de que a nova imagem possa não agradar, daí a crise ser uma crise de natureza narcísica. A fase do espelho permite esclarecer essa crise narcísica, crise que se coloca em relação à imagem do corpo e à perda do amor (DIAS, 2000, p. 3-4).

A partir do momento em que o/a adolescente percebe o olhar de admiração e apreciação do/a outro/a, ele/a começa a ter uma nova visão sobre si mesmo/a, sobre esta nova figura corporal, sobre esse novo ser e, então, principia um estágio de aceitação e reconhecimento. Este último conduz a uma percepção do quanto o corpo é sexualizado e erotizado em busca de prazer e de uma satisfação.

### 3.2.1.2 Corpo Erótico

Esta categoria traz falas que nos remetem a um corpo erotizado, sexualizado e que busca formas de obtenção do prazer.

Para os/as professores/as, o autoconhecimento corporal está relacionado diretamente com a obtenção do prazer. Segundo eles/as, o fato de ter conhecimento sobre o próprio corpo propicia uma obtenção da satisfação sexual uma vez que serão conhecidas as áreas consideradas erógenas. Para o Prof 2, “então você tem que proporcionar prazer por isso que é importante conhecer o corpo para que você possa ter uma atividade sexual boa prazerosa e feliz”.

Segundo os/as docentes, para obtenção de satisfação sexual não basta apenas conhecer a si próprio; torna-se necessário, também, conhecer o/a outro/a visto que uma relação sexual envolve pelo menos dois corpos. Além disso, é imprescindível que haja um entrosamento, uma afinidade e uma reciprocidade entre os/as parceiros/as.

[...] talvez tenha dado sorte de ter encontrado alguém que vê em mim algo bom da mesma forma que vejo nela algo bom e facilita você perceber seu corpo e vê que seu corpo satisfaz a outra pessoa que vive com você e que você se satisfaz também com ele mesmo [...] Então é como eu disse pela própria afinidade que há né pelos estímulos que tem e por haver uma reciprocidade com a outra parte envolvida na relação que no caso é a minha esposa é algo... nem melhor nem pior sempre foi da mesma forma [...] eu me aceito cada vez mais e reciprocamente com a minha esposa o que é uma coisa fantástica até comentava isso com ela ontem temos defeitos né entre aspas mas compartilhados de uma maneira extremamente verdadeira então acho que se melhorar estraga como a gente diz naturalmente (Prof 3).

Alguns/mas professores/as acreditam que o prazer sexual e a libido estão intimamente relacionados com o conhecer e o gostar do próprio corpo. É o que denotam as falas do Prof 1 “digamos... eu gostaria que fosse muito mais atrativo que a coisa fosse mais intensa” e da Profª 3 “o corpo em si em relação ao prazer éh:: eu acho que é meio na verdade desconhecido né... porque na verdade eu não tenho muito a prática da questão de conhecer sexualmente o corpo da... entendo a libido tal mas ainda não sei o que é que pode provocar prazer no meu corpo”.

Percebemos na fala do Prof 1 que há uma certa insatisfação com relação ao seu corpo enquanto que na fala da Profª 3, um desconhecimento do mesmo no tocante ao prazer e a sexualidade.

As falas do Prof 1 nos dão uma ideia de que a insatisfação e o inconformismo com o próprio corpo também interferem na relação sexual, pois para esse professor

[...] você não vê pelo menos para esse ponto esse prazer essa sensação gostosa que é de uma mulher com um homem não existe aquela tesão na relação de um com o outro [...] então você percebe que... que aquilo ali não lhe atrai muito não se sente

bem com o que você tem a oferecer [...] não sei eu penso que falta na verdade tesão da pessoa com quem você está.

Novamente a fala do professor reforça o quanto o olhar do/a outro/a é importante na relação que se tem com o próprio corpo e o quanto isso interfere no bem estar e conseqüentemente, no prazer sexual. Ele afirma que “[...] gostaria de oferecer muito mais”. Percebemos que a baixa autoestima desse docente se reflete na parte sexual, no relacionamento pessoal e na forma como ele se percebe e percebe a companheira.

Apenas um professor citou a masturbação como “uma relação direta de prazer com o próprio corpo” (Prof 4). Esse mesmo docente afirma que as pessoas se utilizam da aparência para atraírem o olhar e o desejo do/a outro/a e percebe a pessoa na relação sexual “como um corpo desnudo e isso desperta no imaginário das pessoas todo um cabedal de fantasias todo um cabedal de desejos” (Prof 4).

Diante do exposto, entendemos que a manipulação do próprio corpo é uma forma de autoconhecimento, principalmente, no tocante à descoberta das zonas erógenas, das áreas que dão prazer. Além disso, a percepção do corpo nu torna-se fundamental na relação sexual já que favorece o aumento do desejo e ao desenvolvimento de fantasias.

Esse corpo erotizado, sexualizado sofre influência do meio socioeconomicocultural. A primeira influenciadora é a família. Depois vem a igreja, a escola, a mídia, os círculos de amizade e de trabalho. Devido a esses contextos, podemos pensar em outros corpos, além do biológico: o social, o cultural e o psicológico.

### **3.2.1.3 Corpo Socioeconomicocultural**

Nesta categoria percebemos, também, uma diferença significativa nas frequências entre os professores e as professoras. Os docentes possuem uma percepção maior da influência do meio socioeconomicocultural sobre o corpo biológico do que as docentes. Segundo Sarti (2001, p. 2)

[...] O social não atua ou intervém sobre um corpo pré-existente, conferindo-lhe significado. O social constitui o corpo como realidade, a partir do significado que a ele é atribuído pela coletividade. O corpo é ‘feito’, ‘produzido’ em cultura e em sociedade. [...] Toda experiência individual inscreve-se num campo de significações coletivamente elaborado. As experiências vividas pelos indivíduos, seu modo de ser, de sentir ou de agir serão constitutivamente referidos à sociedade à qual pertencem. Ainda que traduzido e apreendido subjetivamente, o significado de toda experiência humana é sempre elaborado histórica e culturalmente, sendo transmitido pela socialização, iniciada ao nascer e renovada ao longo da vida.

Lembremos que a família é o primeiro meio social do qual a criança faz parte e onde ela apreende as primeiras noções sobre corpo, seja através de atitudes, comportamentos ou palavras. Ao longo dos anos, as concepções passam por processos de amadurecimento e fortalecimento, reforçando o que foi apreendido no seio familiar ou por alterações que definem uma nova maneira de perceber a corporeidade.

Para Sarti (2001, p. 7)

O corpo define-se de acordo com as regras do mundo social no qual se inscreve. Ainda que os conhecimentos sobre a anatomia e a fisiologia humanas possam ser aplicados universalmente, os eventos biológicos humanos existem como realidades simbólicas e vão ser, não apenas ‘traduzidos’, mas criados e recriados no contexto sócio-cultural, no qual o indivíduo nasce, cresce, se desenvolve e morre, inexistindo, como experiência humana, fora deste contexto.

Na constituição desse corpo socioeconomicocultural, estão inseridas as relações com a família e com o trabalho. Devemos analisar de que forma e até que ponto a família influencia nessa construção. Da mesma forma, se essa influência contribui para um autoconhecimento corporal e conseqüentemente para um bem estar com nós mesmos/as. Precisamos, também, considerar o quanto a nossa profissão interfere no nosso corpo. Será que cuidamos do nosso corpo adequadamente? Será que o ouvimos e o atendemos às suas necessidades? Será que a sobrecarga laboral nos leva a um descuido com o corpo? Será que o conhecemos verdadeiramente? Será que, realmente, o trabalho é mais importante do que o próprio corpo, a própria vida? São questionamentos importantes que precisamos considerar se quisermos nos conhecer biopsicossocialmente.

Para o Prof. 2, o/a docente necessita, algumas vezes, sacrificar o corpo em benefício do trabalho. Segundo ele: “E principalmente como foi o primeiro ano é muito mais difícil então às vezes você tinha que se sacrificar dormir um pouquinho menos para poder preparar uma aula para poder fazer uma pesquisa entendeu? E aí eu me cuidei menos... mas eu cuidei do meu corpo e agora eu vou poder voltar a me cuidar mais com fé em Deus”.

Às vezes necessitamos fazer sacrifícios para conseguirmos cumprir nossas deveres profissionais e estudantis; porém, que isso não se torne rotina, pois, um corpo relegado a segundo plano por muito tempo poderá trazer conseqüências graves à saúde.

#### **3.2.1.4 Estética e Saúde**

Os/as professores/as possuem uma concepção arraigada de corpo voltada para a questão estética, para a noção de um corpo ideal, um padrão.

De acordo com as falas dos/as professores/as, percebemos que eles/as possuem uma concepção de um corpo ideal, de uma estética corporal perfeita e que, muitas vezes, precisamos segui-la para podermos nos amar, sentirmo-nos bem com nós mesmos/as, atraentes para nós e para o/a outro/a. Na busca dessa padronização, alguns/mas professores/as declararam realizar cirurgias e tentar camuflar/ocultar partes do corpo que não se enquadram nas normas. Outros/as docentes, mesmo afirmando não estarem esteticamente no corpo perfeito, declaram estar satisfeitos/as com ele, aceitam-no e aparentam estar conformados/as.

[...] a gente também tem que entender um pouquinho o nosso corpo é o meu biotipo o meu biotipo é magro (Prof 2)

[...] é como eu disse convivo muito bem com ele e não me sinto forçado a melhorar a mudar nem a nada [...] eu não vejo problema né se os meus dedos não são tão bonitos do pé como deveriam mas eu os aceito porque são herança genética do meu pai e faz lembrar dele então eu vejo as coisas dessa forma não... não me qualifico [...] não consigo apontar uma coisa que eu não goste no meu corpo na verdade... até porque é como eu disse nunca houve né éh:: mesmo quando era gordo uma visão negativa sempre... sempre... pelo menos a minha visão de beleza nunca foi éh:: reprodução de algo que já existe ou seja eu me aceito como sou (Prof 3)

[...] hoje magra e feliz comigo mesma com meu corpo aceito meus defeitos hoje aceito (Profª 2)

Eu acho que eu tenho um perfil corporal harmonioso né então acho isso quando me vejo isso me agrada então (Profª 3)

Por outro lado, percebemos sentimentos de frustração, baixa autoestima, inconformismo e mal estar com o próprio corpo.

[...] e o que eu não gosto mesmo é a minha boca tanto que eu não passo batom e tal eu não gosto (Profª 2)

[...] fisicamente como eu disse estou careca assim e eu não quero ser careca é muito triste isso e eu estou abaixo do meu peso [...] agora eu no momento mesmo eu não estou satisfeito com meu corpo eu não quero ser careca ser careca é muito ruim [...] hoje não hoje eu tenho consciência de que estou abaixo do meu padrão de beleza [...] (Prof 2)

Verificamos que a frequência nessa categoria é maior entre os professores do que entre as professoras. Normalmente pensamos que são as mulheres que se preocupam mais com a estética, no entanto, essa informação não foi ratificada na presente pesquisa.

Sabemos que há um padrão de estética corporal veiculado, principalmente, pela mídia e reforçado por toda a sociedade. Padrão este, provavelmente, oriundo de uma cultura europeia uma vez que se percebe que há uma valorização de um corpo branco, magro, alto, cabelos lisos e loiros. Buscando aproximar-se dessa estética corporal, muitas pessoas

recorrem a clínicas estéticas e cirúrgicas. Essa busca pelo aperfeiçoamento corporal através de uma remodelagem resulta no que Moraes e Saraiva (2010, p. 1) chamam de corpos holográficos. Para essas autoras

[...] esse fenômeno das remodelagens corporais atinge várias faixas etárias e classes sociais, não se configurando como algo focal ou restrito às elites. Entendemos que a popularização do acesso a esses procedimentos estéticos vem estimulando a crescente busca por um corpo ideal, que se mantenha constantemente jovem, que seja dotado de uma beleza ofuscante e de uma saúde perfeita. Sugerimos chamar esse corpo ideal de corpo holográfico.

Realmente, notamos que as pessoas sucumbem aos imperativos de uma estética corporal perfeita, idealizada, imaginária para poder se aceitar, ser aceito/a, exibi-la. E a mídia possui uma força coerciva muito significativa e engloba toda a sociedade. Quando falamos em mídia não estamos apenas nos referindo à internet e a TV, mas também, às revistas, às rádios, aos outdoors, aos jornais. Observamos sites, revistas e programas com viés exclusivo para a essa área. Esses veículos citam dietas, apontam modas e formas de evitar o envelhecimento. Também vendem produtos e serviços diversos para um corpo biológico que necessita de cuidados, manutenção, proteção e necessita manter-se resistente a uma multiplicidade de fatores e situações.

Como fruto da falha nos ideais reguladores, o corpo imaginário sucumbe à desmesura de seus imperativos, da qual resultam o autocentramento cegante, as metáforas do exibicionismo, a hegemônica estetização da existência, de que a estesia midiática sabe tirar proveito e retroalimentar em um círculo vicioso que incansavelmente busca expelir do seu campo as tensões e contradições humanas, a dor, o envelhecimento e a morte (SANTAELLA, sd. p. 16).

Como vivemos em um mundo globalizado, o corpo simbólico sofre influência de todos os meios socioculturais, ou seja, a influência não é apenas local. Embutidos nesse corpo existem outros relacionados ao psicológico, ao erótico, ao sociocultural e ao estético. Estes se inter-relacionam uma vez que a completude do ser humano só acontece desta maneira, ou seja, quando há a interrelação em todos os contextos dos indivíduos. Este entrosamento torna-se necessário e evidente a partir do momento que nós nos propomos a nos conhecer. E a partir desse autoconhecimento, principalmente, corporal podemos nos valorizar, respeitarmo-nos, amarmos-nos, obtermos e darmos prazer.

Os/as professores/as citam como um dos cuidados com o corpo a questão dos hábitos alimentares, ratificando o que preconizam os PCN (BRASIL, 1997b). Esses hábitos são vistos como um mecanismo de manutenção da saúde, ou seja, se nos alimentamos bem, temos saúde caso contrário poderemos desenvolver agravos contra ela.

[...] são raros os momentos em que eu adoço e atribuo muito a minha saúde de hoje ao que eu era justamente na infância ter tido uma alimentação muito boa uma

educação boa e cuidados né e praticar esportes (Prof 3)

[...] e penso que nesses últimos três ou quatro anos eu tenho tido um pouco mais de cuidado com esse corpo de modo a mudar hábitos [...] hábitos alimentares por exemplo [...] tenho tentado me policiar com os hábitos alimentares por conta da saúde os hábitos relacionados a bebidas alcoólicas drogas lícitas tenho tentado me policiar bastante mudado muitos hábitos por conta desse cuidado com esse corpo [...](Prof 4)

O Prof 3 traz ainda a questão da prática de esportes como instrumento para manutenção da saúde. Segundo o professor, “[...] apesar de gordo mas eu praticava muito esporte ... eu era um gordo que praticava esportes né e era uma... era algo interessante isso também me ajudou a manter o corpo saudável”. Este, na concepção deste docente

[...] é um corpo que funciona plenamente dentro das necessidades que você tem no seu dia a dia [...] que ele (o corpo) está sempre pré disposto a te dar resultados que te satisfazem então a partir do momento em que você tem essas respostas no seu cotidiano e elas são satisfatórias para aquilo que você deseja e almeja eu acho que há saúde [...] não somente o seu bem estar físico e mental mas também das relações humanas que você estabelece com as outras pessoas que estão em contato direto com você todos os dias ... então se você consegue manter é:: essas relações adequadas então eu consideraria que você é uma pessoa saudável seu corpo é saudável [...]

A concepção do Prof 3 sobre corpo saudável envolve questões socioculturais, psicológicas e físicas. Estas abrangendo a ideia de funcionalidade e resistência, denotando a percepção de um corpo máquina. E nós, professores/as de Biologia, amiúde, esquecemos o nosso corpo simbólico em detrimento de um corpo máquina, ou seja, àquele que precisa ser resistente, ter proteção, que tem uma funcionalidade, que se desgasta. Este fato, provavelmente, ocorra devido a nossa área de formação na qual o corpo é visto, na maioria das vezes, por uma ótica apenas biológica sem vínculo identitário e por partes desvinculadas do todo.

Percebemos que os/as entrevistados/as que, em sua maioria, possuem pós-graduação, seja especialização ou mestrado, apresentaram uma visão mais ampla sobre temáticas relacionadas ao corpo. Provavelmente, este fato pode, também, está relacionado aos anos de experiência em sala de aula. Não obstante, notamos que somente experiência, muitas vezes, não dá subsídios suficientes para que os/as docentes obtenham uma nova percepção sobre este tema e se sintam seguros para o trabalharem em sala de aula. Isso ficou evidente quando voltamos o nosso olhar para os/as docentes que afirmaram não possuir pós-graduação, pois, enquanto aqueles/as que possuem mais tempo em sala de aula apresentaram uma concepção biológica, mecanicista e com um único foco sobre o corpo e um comportamento que nos denotou uma falta de segurança e de conhecimento com relação ao mesmo, aqueles/as

que possuem menos tempo apresentaram uma concepção mais ampla e um comportamento que, aparentemente, mostrou-nos segurança e confiança; entretanto, em nossa opinião, com alguns equívocos referentes ao conhecimento e à forma de apresentá-los aos/às alunos/as.

Notamos que independentemente do tempo de experiência em sala de aula e do fato de ter ou não uma pós-graduação, de uma forma ou de outra, os/as docentes falam sobre o corpo. Este, muitas vezes, é simbólico, ou seja, idealizado, construído no imaginário das pessoas e a partir da relação com o/a outro/a. Um corpo que é erótico, ou seja, que sente e dá prazer, que atrai a atenção do/a outro/a; que é psicológico, isto é, que é idealizado; que é socioeconomicocultural e que sofre influência da mídia, da igreja, da escola, da família e da sociedade em geral; que sofre influência da estética e da saúde buscando, frequentemente, seguir um padrão determinado pela sociedade.

Contrário a esse corpo simbólico, existe o corpo máquina, ou seja, aquele que é destrinchado em partes e cada uma delas tem uma função específica. Esse corpo será discutido no tópico a seguir.

### 3.2.2 Corpo Máquina

Os/as professores/as possuem uma concepção de um corpo máquina, que é formado por várias partes e cada uma possui uma função a desempenhar (quadro 2).

Quadro 2: Distribuição das frequências na categoria Corpo Máquina

| Subcategorias               | Masc.<br>(fr) | Fem.<br>(fr) | Unidade de contexto: exemplos.  |
|-----------------------------|---------------|--------------|---|
| Tolerância/<br>intolerância | 4             | 1            | E assim em relação à dor eu diria que a... o meu corpo biológico com reflexo no meu corpo social é intolerante (Prof 4)<br><br>Então eu acho que por ter a saúde que tenho não tenho muitos exemplos de dor ao longo da minha vida assim não lembro de ter sofrido muita dor éh:: (Prof 3)  |
| Desgaste                    | 11            | 6            | Reconheço meu corpo mais lento do que era antes com dores metabolismo mais lento o que é natural com o passar do tempo (profª 4)<br><br>Inclusive eu estou com uma cirurgia para fazer estou com uma tendinite em estágio bem avançado (Profª 1)<br><br>Depois de uma atividade física geralmente jogar de bola a sensação de cansaço (Prof 1)<br><br>A medida que você vai envelhecendo infelizmente o metabolismo diminui você também passa a ser um pouco mais éh:: fica mais ocioso fica mais ... pacato se aquietta mais e acaba adquirindo uma gordurinha vai |

|                           |    |    |  |
|---------------------------|----|----|--|
|                           |    |    | engordando e vai sofrendo algumas modificações (Prof 1)  |
| Manutenção/<br>proteção   | 12 | -  | <p>E esse corpo foi se modificando ao longo do tempo (rs) de modo que a percepção que eu tenho dele hoje na minha vida adulta bem adulta mas madura é que eu preciso está numa vigilância e monitoramento vinte e quatro horas por dia pra que ele não perca a saúde para que a gente tenha uma qualidade de vida biológica fisiológica (Prof 4)</p> <p>São muitas as relações do meu corpo eu vejo como além do aspecto biológico do cuidado que eu tenho que ter com a minha saúde sob vários aspectos né por exemplo é:: de me preservar numa relação sexual por exemplo do que vou comer do cuidado com aquilo que vou comer em relação a alguma infecção e até espiritual mesmo pela fé por ver meu corpo como sendo o templo de algo maior não só biológico mas também cristão né (Prof 3)</p> |
| Resistência               | 17 | 3  | <p>Um corpo que era um pouco... que deveria ter uma imunidade mais alta penso assim (Prof 4)</p> <p>Então saúde é por exemplo é quando você consegue ficar um dia sem almoçar por exemplo porque você tem suas reservas energéticas para aquilo é:: (Prof 2)</p> <p>Um pouco acima do peso mas é:: pela altura acaba que meu peso não... não me torna... não me faz me sentir por exemplo limitado né consigo correr faço atividade física regular durante a semana caminho vou muito a floresta porque estudo florestas né e tenho resistência para caminhar muitos quilômetros é:: não tenho problemas cardíacos nenhum (Prof 3)</p>   |
| Funcionalidade/<br>função | 25 | 12 | <p>Bom pensando na biologia em si eu penso muito na funcionalidade né do corpo é:: que conseqüentemente provoca sua existência (Prof<sup>a</sup> 3)</p> <p>Antigamente observava mais como uma questão estética hoje com a preocupação de está em um bom funcionamento até para realizar bem o meu trabalho para poder fazer as coisas que eu gosto dessa forma (Prof<sup>a</sup> 4)</p> <p>Primeiro o conceito de saúde é muito relativo porque a questão do bem estar né físico mental etc mas para me um corpo saudável é um corpo que funciona plenamente dentro das necessidades que você tem no seu dia a dia (Prof 3)</p> <p>E dançar é você conhecer o seu corpo e saber como usá-lo e usá-lo de forma eficiente assim né e muitas vezes de forma atraente sedutora instigante (Prof 2)</p>  |
| Total                     | 69 | 22 |  |

Nesta categoria, notamos que há uma diferença significativa na frequência entre as respostas dos docentes e das docentes, pois enquanto os professores obtiveram uma frequência de 69, que equivale a um percentual de 76%, as professoras obtiveram 22, equivalendo a 24%. Nas falas dos/as professores/as, denota-se que o corpo precisa de manutenção/proteção, desgasta-se, é tolerante/intolerante a certas situações e tem resistência. Além disso, possui uma funcionalidade.

Perguntamo-nos inicialmente, o que é o corpo humano. Para Santaella (sd. p. 9)

Há, em primeiro lugar, o invólucro da pele, dentro do qual se aninha um aparato físico-fisiológico, uma espécie de caixa semifechada de carne, sangue, ossos, músculos, nervos, órgãos. Esse é o real do corpo, o corpo que o humano compartilha com o animal, um corpo que sofre as vicissitudes do tempo, sobrevive, sente dor, adoce, envelhece, morre. É o corpo de que os médicos e veterinários cuidam. Mas, quando se trata do ser humano, não somos um animal *tout court*. Enquanto o animal tem necessidades e as satisfaz por meio do alimento e do sexo reprodutor, o corpo humano, nos diz a psicanálise, é um corpo pulsional, ao mesmo tempo que é um corpo imaginário e também um corpo simbólico. As complicações psíquicas que advêm disso não podem ser minimizadas.

Novamente as palavras da autora ratificam o que já foi discutido anteriormente: que o corpo biológico humano também é um corpo pulsante, imaginário e simbólico e sofre influência do psicológico.

Alguns/mas professores/as trazem a questão dos cuidados imprescindíveis com o corpo para que este funcione bem, não sofra danos, consiga se adaptar a qualquer situação e seja resistente.

Uma boa relação a partir do momento que a gente começa a se cuidar né a dar atenção aos sinais do tempo [...] (Profª 1)

[...] a gente que é de biologia como a gente conhece a gente preserva na medida do possível porque a gente sabe as consequências disso depois se a gente não se cuidar agora (Prof 2)

[...] a vida toda trabalhando e estudando então tinha que cuidar do corpo éh:: e acho que por isso atribuo a praticamente eu não ficar doente [...] sempre tive muito cuidado tanto que nunca me fraturei nunca tive nenhum acidente grave sempre tive um... sempre protegi vamos considerar assim o corpo (Prof 3)

Para o Prof. 2, o fato de sermos da área de biologia e termos conhecimento sobre as consequências trazidas pelo descuido do corpo nos faz sermos mais atentos a ele e nos leva aos cuidados necessários para mantê-lo em perfeito estado de funcionamento.

As falas dos/as docentes nos remetem a uma biologização do corpo humano, conforme aponta Trivelato (2005). Essa visão, provavelmente, foi construída ao longo da vida estudantil, seja no Ensino Fundamental, seja no Superior.

Bom... pensando na biologia em si... eu penso muito na funcionalidade né... do corpo éh:: que consequentemente provoca sua existência (Profª 3)

Tenho um corpo biológico que necessita de cuidados que necessita de movimento que necessita de atividade constante e frequente não posso negligenciar isso [...] eu descrevo hoje o meu corpo como um corpo que tem saúde... mas uma saúde limitada e que precisa de muitos cuidados que precisa de monitoramento senão ele perde a saúde até porque eu tenho alguns hábitos que favorecem a essa perda de saúde (Prof 4)

[...] uma visão de corpo dentro de um contexto de maior complexidade... por exemplo a visão de um organismo multicelular... por exemplo constituído de diversas unidades de pequenas outras partes moleculares que também são corpos dependendo da questão material então vem uma série de coisas que estão relacionadas intimamente com a própria interrelação da matéria (Prof 3)

Um organismo (Prof 1)

Como o corpo humano é visto pelos/as docentes, principalmente, sob um enfoque biologizante que emite uma ideia de sua fragmentação e de que esta se torna necessária para melhor estudá-lo. No entanto, esquecemo-nos, amiúde, de questionar a quem ele pertence: quanto ao gênero, à idade, à etnia, à nacionalidade, ao desejo sexual. Essa mesma visão, muitas vezes, é transposta pelos/as professores/as para a sua prática didático-pedagógica.

### **3.3 Práticas didático-pedagógicas sobre corpo e sexualidade**

Neste tópico são apresentados os métodos e as técnicas utilizados pelos/as professores/as para abordagem dos conteúdos relacionados ao corpo. Das falas foram elaboradas três categorias: Metodologia, O que ensinar e Visão sobre o aluno.

Na primeira categoria estão incluídas as técnicas utilizadas pelos/as professores/as no processo de abordagem de questões relacionadas ao corpo. Na segunda, os conteúdos que podem ser abordados e na terceira categoria obtivemos falas que denotam a visão que os/as professores/as possuem sobre os/as alunos/as.

#### **3.3.1 Metodologia**

Nesta categoria são apresentados os discursos docentes sobre os métodos utilizados para abordagem dos conteúdos relacionados ao corpo. Também são expostas as percepções dos professores de quando esses trabalhos deverão ser abordados.

Quadro 3: distribuição das frequências na categoria Metodologia

| Mas.<br>(fr) | Fem.<br>(fr) | Unidade de contexto: exemplos.   |
|--------------|--------------|--|
| 52           | 30           | <p>Por exemplo e os professores acabam fazendo acabem fazendo é fundamental que você dê essa visão de diversidade para um conceito para que ele não ache que determinado termo que determinada definição ela tenha uma única contextualização (Prof 3)</p> <p>Eu só acredito que a questão da sexualidade que geralmente a gente cria um... uma época específica para se falar sobre isso que a mente da pessoa está mais adequada a essa... a esse assunto (Profª 4)</p> <p>Professor de Ciências e Biologia é normal eles puxarem né porque sempre eles tem a curiosidade de saber (Profª 1)</p> <p>Eu particularmente me preocupo muito no modo como eu vou ministrar a aula no modo como estou vestido o que os meninos vão sentir de odores ao se aproximarem de mim como eu estou cuidando do meu corpo porque temos sistema de referência ali naquele momento naquela relação relacionado a corpo e que... e isso é:: é extremamente claro quando eles percebem isso no professor que transcende a prática pedagógica (Prof 4)</p> <p>A gente expõem através de fitas de vídeos e aí eles vão despertando a curiosidade né e aí a gente vai abordando e abre para eles fazerem perguntas ou aqueles meninos que tem vergonha de fazer as perguntas ao vivo aí a gente manda escrever e aí começa a explicar e assim a gente consegue oferecer a eles um entendimento melhor do próprio corpo e de como ele funciona (Profª 1)</p> <p>Aí eu lembrei que tinha uma música de um cara chamado Pablo Domingues o cantor que também não é muito conhecido mas é uma música jovem é uma música tipo Jack Johnson uma música assim de beira de praia aí eu falei... e eu tinha a música no celular aí eu desci peguei uma caixa de som peguei o cabinho e falei assim pessoal ouçam só essa música baixei o conceito do Google rapidinho no celular e consegui peguei o conceito de psicotrópica e li para eles o que era (Prof 2)</p> |

Os métodos utilizados pelos/as professores/as para abordagem de temáticas relacionadas ao corpo são diversos: exibição de fita de vídeo, leituras de texto, discussões a partir de leituras de texto e de melodia de músicas, aulas práticas com demonstrações. Algumas vezes, essas práticas se mostram insalubres uma vez que põem em risco a saúde dos/as jovens, por exemplo, na fala da Prof.<sup>a</sup> 4 “Então agora mesmo você chegou e ouviu os meninos comentando sobre tipos sanguíneos então normalmente eu faço uma prática sanguínea com eles até para eles entenderem a questão da coagulação como funciona a questão da transfusão eles vivenciando aquela prática eles entendem melhor éh:”. Sabemos que as práticas com material sanguíneo humano em sala de aula não devem acontecer diante de todos os riscos de contaminação que isso pode acarretar como por HIV, hepatite, etc.

O Prof 1 acredita ser importante trabalhar com os/as alunos/as questões relacionadas a sexualidade, a educação sexual e a corpo, porém afirma não abordá-las em suas aulas. Isso se deve, segundo o professor, à falta de apoio, à quantidade de conteúdos programáticos para cada série, à rotina de trabalho e aos problemas alusivos ao ambiente profissional.

Segundo Martins (2011) e Barreto (2009), os/as professores/as estão despreparados/as para abordarem, em sala de aula, temas tão íntimos. Para estas autoras, há uma necessidade de investimentos na formação inicial e continuada dos/as docentes, principalmente, no que concerne a questões relacionadas à educação sexual e à sexualidade. Para Silva e Carvalho (2005), o despreparo dos/as docentes, referente a estas temáticas deve-se também à educação antisssexual e opressora que eles/as receberam e à falta de subsídios para trabalhar com essas temáticas.

Para os/as docentes, temas relacionados ao corpo podem ser abordados desde o ensino fundamental, contanto que sejam adequados à idade e ao desenvolvimento psicológico dos/as alunos/as. É o que relata a Prof.<sup>a</sup> 4 “eu só acredito que a questão da sexualidade que geralmente a gente cria um... uma época específica para se falar sobre isso que a mente da pessoa está mais adequada a essa... a esse assunto”.

A questão da interdisciplinaridade veio à tona quando a Prof.<sup>a</sup> 1 afirmou que a educação sexual é dada “pelos professores de cada disciplina” (Prof.<sup>a</sup> 1), mesmo a escola não tendo um projeto específico para tal. Essa mesma docente, quando questionada se todos/as os/as professores de todas as áreas da escola na qual trabalha abordam assuntos relacionados à educação sexual, retrucou afirmando que “assim toda área não vai depender do momento em que existam atitudes que levam a gente a puxar pelo assunto” (Prof.<sup>a</sup> 1).

Algumas falas dos/as professores/as dão-nos uma percepção de práticas relacionadas ao cotidiano do/a aluno/a e à religião. Segundo os/as entrevistados/as, ao se utilizarem de uma prática mais direcionada para o dia a dia dos/as jovens, estarão contribuindo para que eles obtenham uma melhor apreensão dos conteúdos. É o que afirma o Prof. 2 quando diz que “até porque ele vai se sentir mais interessado... ele vai estudar mais aquilo ele vai entender melhor... aquilo ele vai gravar mais aquilo se aquilo tiver uma aplicação para a vida dele é...”.

A respeito da religião, foi citado pelos/as entrevistados/as o quanto ela está relacionada com as práticas metodológicas voltadas para a educação sexual e para a sexualidade. Para o Prof. 2 “porque tem o grupo das testemunhas de Jeová... tem o grupo dos católicos e dos evangélicos que ficam assim sabe naquele não me toque não quero falar disso e às vezes já tem outras que já estão fazendo sexo... uma menina de 15 anos fazendo sexo com mais de 20 caras entendeu?”. Na concepção dos/as docentes, a educação religiosa recebida pelos/as jovens, muitas vezes, pode ser um empecilho para o desenvolvimento de abordagem de temáticas tão íntimas. Dessa forma, perguntamo-nos o que ensinar aos/às alunos/as no tocante a assuntos relacionados ao corpo? Esse questionamento será respondido no tópico a

seguir, de acordo com a concepção dos/as entrevistados/as.

### 3.3.2 O que ensinar

Nesta categoria os/as professores apresentam conteúdos que, na concepção deles/as, podem ser abordados em sala de aula.

Quadro 4: distribuição das frequências na categoria O que ensinar

| Mas.<br>(fr) | Fem.<br>(fr) | Unidade de contexto: exemplos  |
|--------------|--------------|--|
| 32           | 13           | <p>Então como a gente trabalha muito com adolescentes e jovens adultos sempre o corpo está relacionado na questão da valorização humana é:: principalmente no que diz respeito a valorização da mulher (Prof 3)</p> <p>E se você fala de respeito ao seu corpo e do respeito ao... você fala de tudo isso para que ele possa se conhecer possa se entender e possa se respeitar (Prof 2)</p> <p>E sobre educação familiar a questão de filhos a questão de preservativos e doenças sexualmente transmissíveis falo muito com eles (Profª 2)</p> <p>Por exemplo quando a gente está ensinando órgãos sexuais é:: as funções sexuais hormônios então a gente procura mostrar e fazer com que eles tenham o conhecimento e a percepção disso entendeu? E aí a gente consegue (Profª1)</p> <p>Conteúdos como se você for falar de corpo humano na 7ª série 8º ano do ensino fundamental ou lá no 2º ano do ensino médio que a gente trata de fisiologia e morfologia são conteúdos que aproximam muito mas infelizmente os conteúdos que vem nos livros didáticos ainda são muito de base biológica são muito biologizantes e a gente precisa transcender isso e (Prof 4)</p> <p>A televisão ela dá a sua própria orientação mas que a gente precisa ter uma orientação formal de como se fazer até a própria relação sexual entre jovens quer que hoje acontece de forma tão esdrúxula sem a importância da própria sexualidade entendeu? (Prof 1)</p> <p>Eu acho que a educação sexual é importante para nós que trabalhamos na área de biologia por uma questão de orientação as informações elas estão aí (Prof 1)</p> <p>Então sempre a gente procura na construção dos conteúdos de alguma maneira direta ou indiretamente relacionar a questão do comportamento humano (Prof 3)</p> |

Os/as professores/as citaram diversos assuntos que podem ser abordados dentro das questões relacionadas ao corpo. Dentro deles, o Prof 1 acredita ser importante a educação sexual uma vez que permitirá a orientação relacionada a esse assunto. Porém, esse mesmo professor alega não ter tempo para desenvolver atividades dessa natureza porque a disciplina que ministra possui um cronograma extenso de conteúdos a serem abordados em cada série/ano.

Os/as professores/as abordam também questões como hormônios, funções sexuais, funcionamento do coração, sistema nervoso e drogas, relacionando-os ao cotidiano dos/as jovens. Eles/as acreditam que desta forma estará ajudando os/as jovens a estabelecerem melhores relações com os seus corpos e com os corpos dos/as outros/as, respeitando-os.

O Prof 3 acredita que são relevantes as discussões em sala de aula sobre a valorização humana (principalmente da mulher), o comportamento humano e a cidadania.

Para esse professor

[...] claro que não dá para dizer que você aborda isso no dia a dia sempre né mas sempre o humano está em primeiro plano no meu projeto político pedagógico éh:: há muito tempo que eu faço isso no sentido de iniciar a abordagem da aula pela importância do ser cidadão e do ser humano enquanto contexto e especialmente em escola pública onde você tem exemplos de pessoas que precisam de motivação para superar o insuperável que basicamente é a realidade que vive e a gente procura ser esse exemplo também por ter vivido isso enquanto aluno de escola pública que eu sou.

Para este docente, o ser humano vem sempre em primeiro lugar. Por isso, a relevância em discutir sobre cidadania em suas aulas. Para o Prof 4, discussões sobre gênero possuem relevante papel nas escolas devido às relações sociais estabelecidas.

[...] e é importante... e aí tem uma questão muito muito interessante por trás disso que são as questões de gênero... questões relacionadas a essa assimetria digamos assim de gênero que existe nas relações sociais entre os meninos homens e mulheres e que a nossa formação infelizmente não dá conta de dá um olhar mais totalitário a isso [...] isso desemboca em um problema sério que a gente convive com isso na prática pedagógica na sala de aula ... então tem determinados conteúdos que aproximam a gente de uma discussão muito biológica sobre corpo [...] mas a gente está numa relação educativa ali que tudo isso aparece e entre eles essas assimetrias de gênero que aparecem ... essas questões de estética de cuidado de discriminação de preconceito todas relacionadas com uma base biológica proveniente dessa visão de corpo (Prof 4)

Na sua fala, o Prof. 4 traz o termo “totalitário” que invoca, talvez inconscientemente, uma opressão, como nos regimes totalitários. No entanto, acreditamos que ele se referia a um olhar, na sua totalidade, sobre essas questões, ou seja, para este professor a nossa formação não nos permite ter uma visão globalizada e total sobre o indivíduo. Este fato pode nos levar ao desenvolvimento de problemas sérios na nossa prática didático-pedagógica dentre os quais, segundo o docente, a discriminação e o preconceito de gênero.

Na fala do Prof 2, percebemos que ele aborda em suas aulas assuntos relacionados a educação sexual, a sexo e a planejamento familiar. O professor em questão orienta os/as alunos/as como se prevenir na hora da relação sexual.

[...] no segundo foi legal porque... quem tem uma camisinha aí? E aí só um menino tinha... aí eu... rapaz vocês não podem... vocês estão na idade do sexo e vocês não tem uma camisinha... isso não existe [...] (Prof 2)

Acreditamos na importância de se trabalhar a educação sexual em sala de aula, mas precisamos adequar as nossas concepções e vivências à realidade socioeconomicocultural na qual nossos/as discentes estão inseridos/as. Dessa maneira, a abordagem a questões relacionadas à sexualidade e ao gênero há de ser problematizadora e oferecer um leque de

informações corretas e adequadas a cada faixa etária sem, no entanto, ir de encontro à educação familiar que cada um de nossos/as alunos/as recebeu. Alheio a isso, o Prof. 2, em uma de suas falas, aborda questões relacionadas à sexualidade de forma despojada, como se estivesse em uma reunião de amigos da mesma faixa etária ao invés de problematizar, como sugerem os PCN. A abordagem sobre temáticas correlacionadas à sexualidade precisa ser de forma natural sim; o que colocamos em questão, porém, é se devemos e podemos utilizar práticas didático-pedagógicas que, para quem está olhando de fora pareçam o ensino de práticas sexuais. E este, acreditamos, não é o objetivo da educação sexual. São fatos como esses que, provavelmente, levam os/as pais/mães a não aceitarem a abordagem de temáticas relacionadas à educação sexual no ambiente escolar. Entendemos esse comportamento do professor. Ainda que seja flagrante sua disposição e boa vontade, é o seu primeiro ano, em sala de aula, ou seja, é ainda inexperiente. Além disso, em sua formação inicial dificilmente ocorreram discussões sobre temas relacionados à sexualidade, ao gênero e ao corpo.

Sabemos que são poucos os cursos de formação inicial que abordam o corpo numa dimensão que abranja os diversos olhares identitários. Sem a formação adequada o/a, docente pode tentar ampliar a discussão sobre essa temática para outros olhares contextualizados e, a partir daí, desenvolver problemas que poderão ser bastante negativos para a formação dos/as discentes, bem como podem implicar ilegalidade.

Outros/as professores/as também trabalham a educação sexual em suas aulas abordando assuntos como prevenção, número de parceiros, estabilidade nos relacionamentos sexuais, respeito ao corpo.

[...] e sobre educação familiar a questão de filhos a questão de preservativos e doenças sexualmente transmissíveis falo muito com eles [...] iniciar a atividade sexual com uso de preservativo de você não ser promíscua [...] a educação sexual e a atividade... junto com a atividade física isso tudo inserido na sociedade que é bom é gostoso mas com parceiro fixo corretamente (Profª 2)

Em uma das falas do Prof 2, há uma percepção de um estereótipo da jovem que é virgem e da que não é. Para esse professor, “[...] um homem normalmente ele vê uma mulher ele consegue fazer um distinção de quando a menina é virgem e quando ela não é ela olha diferente ela anda diferente ela se comporta diferente ela se veste diferente [...]”.

Esse estereótipo traz uma ideia machista de que a mulher virgem é aquela discreta no olhar, no falar, no andar e no vestir, comportada e ingênua, ou seja, a imagem da própria donzela descrita por romancistas. Quando ela foge a esse padrão ela é considerada como não virgem.

Qual a percepção que os/as docentes possuem sobre seu alunado? Será que é uma visão positiva, otimista, negativa? Quais perspectivas os/as docentes acreditam que os/as alunos/as possuem? Esses são questionamentos que serão respondidos na categoria a seguir, de acordo com a fala dos/as entrevistados/as.

### 3.3.3 Visão sobre o/a aluno/a

Nesta categoria estão incluídas as percepções dos/as professores/as sobre os/as alunos/as. Os/as docentes teceram opiniões sobre comportamentos, atitudes e expectativas com relação aos/às seus/suas alunos/as.

Quadro 5: distribuição das frequências na categoria Visão sobre o/a aluno/a

| Mas.<br>(fr) | Fem.<br>(fr) | Unidade de contexto: exemplos.   |
|--------------|--------------|--|
| 5            | 3            | <p>E a gente sabe que infelizmente assim a maioria... não a maioria mas boa parte dos nossos alunos eles não vão para a faculdade (Prof 2)</p> <p>Então tem meninas que você vê que estão no segundo ano e que já tem uma vida sexual assim não sei se ativa mas já não são mais virgens (Prof 2)</p> <p>Na verdade éh:: os alunos eles ficam muito ansiosos quando chega nessa parte corporal né (Prof<sup>a</sup> 3)</p> <p>Porque a gente com 15 anos pensa de um jeito com 18 está apaixonado por outro às vezes você com 15 anos está apaixonada com 15 anos e meio já se apaixonou por outro rapaz e você achou... de você éh:: (Prof<sup>a</sup> 2)</p> |

As falas do Prof 2 nos dá uma percepção de uma perspectiva negativa sobre o futuro dos/as alunos/as com os quais trabalha ao afirmar que “boa parte dos nossos alunos eles não vão para a faculdade” e “não vão ter os melhores empregos”. O professor acrescenta ainda que nós não temos os melhores empregos, que “não conseguimos chegar onde gostaríamos [...] eu não tenho um salário de 20 mil eu queria entendeu?” (Prof 2).

Acreditamos que, se os/as nossos/as alunos/as fossem estimulados/as desde o início da vida estudantil, provavelmente teríamos muitos/as deles/as nas universidades e faculdades. Da mesma forma que em empregos mais valorizados e com os melhores salários.

Para a Prof.<sup>a</sup> 3, há uma ansiedade nos/as alunos/as no tocante a questões relacionadas ao corpo. Esse fato pode está associado à necessidade que os/as jovens possuem de sanar suas dúvidas relativas a essa temática. A Prof.<sup>a</sup> 2 afirma que a iniciativa de trabalhar com a educação sexual em suas aulas é dela mesma e acredita que os/as alunos/as a procuram para conversar sobre esse tema por confiarem nela. E essa confiança, na fala dela, é devido à idade (por ela ser jovem) e abertura que ela lhes dá. Nessas conversas, a professora também

aborda a questão da fugacidade da paixão na adolescência.

[...] Minha mesmo eu acho que eles confiam muito em mim por causa da questão da idade alguns alunos não são nem meus alunos foram meus alunos e no intervalo vem e falam comigo porque eu dou essa abertura para eles [...] porque a gente com 15 anos pensa de um jeito com 18 está apaixonado por outro às vezes você com 15 anos está apaixonada com 15 anos e meio já se apaixonou por outro rapaz [...] (Profª 2)

Concordamos que os/as alunos/as buscam, para conversar sobre determinados assuntos considerados íntimos, aqueles/as professores/as que exprimem segurança e confiança. Estes sentimentos são mais fortes quando o/a docente possui uma jovialidade e permite a aproximação dos/as adolescentes.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesse trabalho buscamos identificar e descrever concepções de docentes de Biologia da Grande Aracaju sobre corpo, tentando estabelecer algumas pontes com a prática pedagógica sobre essa temática.

Foi identificado que os/as professores/as ainda possuem uma concepção muito biologistica sobre o corpo, o qual, frequentemente, é comparado a uma máquina e, assim sendo, formado por várias partes onde cada uma desempenha a sua função. Além disso, ele precisa ser resistente, tolerante, está em constante monitoramento para continuar sua funcionalidade, não se desgastar muito, ser preservado e protegido. É essa visão que, muitas vezes, é transposta pelos/as docentes para a sua prática didático-pedagógica. Tal concepção dos/as entrevistados/as pode está ligada ao fato de eles/as serem professores/as de Biologia.

Essa concepção mecanicista, na prática, torna-se negativa uma vez que perpassa uma ideia de um corpo sem significação alguma nos campos da cultura, da identidade, do gênero e da sexualidade. Sabemos que são poucos os cursos de formação inicial que abordam o corpo com essa dimensão abrangendo esses diversos olhares.

Contrapondo-se a esse corpo máquina, temos o corpo simbólico, ou seja, aquele que é idealizado, que está no imaginário das pessoas. Esse sofre influência da estética e da saúde e pode ser psicológico, erótico, socioeconômico e cultural, conforme apontam os/as entrevistados/as.

Para os/as professores esse corpo simbólico precisa ser conhecido e aceito para poder ser valorizado. Algumas questões foram ratificadas pelos/as docentes, tais como: a importância do autoconhecimento e do autocuidado com o nosso próprio corpo, a concepção de um corpo ideal, perfeito e padronizado que é perseguido por eles/as e por outras pessoas e os meios para consegui-lo.

Na concepção dos/as docentes, a mente e o corpo precisam estar interligados e de forma saudável para conseguirmos ter um bem-estar, porquanto a mente influencia sobremaneira a forma como nos olhamos. E é esse olhar que fará toda a diferença na vida. Como exemplos, podemos citar a anorexia e a bulimia que são transtornos alimentares decorrentes da forma como nos visualizamos. Da mesma forma, o conseguir obter e dar prazer com o próprio corpo dependerá desse se ver.

Nosso corpo é erotizado, sexualizado e nós, muitas vezes, buscamos meios para evidenciá-lo e torná-lo atraente para nós mesmos/as e, principalmente, para o/a outro/a. O olhar do/a outro/a é essencial na construção da autoestima referente à corporeidade, ou seja,

nós nos mostramos à medida que vemos satisfação, prazer, admiração e entusiasmo no olho da outra pessoa. Caso não vejamos, fechamo-nos, enclausuramo-nos e menosprezamo-nos corporalmente.

Segundo os/as professores/as, o meio socioeconomicocultural influencia bastante na concepção que temos de corpo. Inicialmente, a família transmite essas noções a partir de comportamentos, atitudes, gestos e palavras. Depois, a igreja e a escola tendem, muitas vezes, a reforçar essa percepção inicial, e a mídia, que possui um poder de convencimento e de manipulação relevante, muitas vezes desconstrói toda a educação corporal que os/as jovens possuíam desde a tenra infância. Por isso, segundo os/as entrevistados/as, a importância se de discutir em sala de aula questões relacionadas à corporeidade, a sexualidade, a educação sexual, a cidadania e a valorização humana a partir dos diversos contextos para que os/as alunos/as possam ter uma visão ampla sobre essas questões.

De acordo com a fala dos/as docentes, há uma necessidade de se enquadrar em uma estética corporal perfeita. Dentro dessa concepção está uma herança europeizada de um corpo magro, branco e de cabelos lisos e, preferencialmente, loiros. Quem não está no padrão não raramente se sente insatisfeito/a, inconformado/a, deprimido/a e com baixa autoestima. Atualmente, percebemos o surgimento de um novo padrão estético corporal do qual, principalmente as mulheres, são seus maiores seguidores: elas estão se utilizando de silicone para aumentar seios e glúteos e praticando atividades anaeróbicas (musculação) para se tornarem bem mais musculosas.

A concepção dos/as docentes sobre um corpo saudável envolve questões alimentares, socioculturais, psicológicas e físicas. Essas últimas relacionadas à funcionalidade, resistência, e tolerância, denotando uma ideia de um corpo máquina.

Creemos que as escolas são ambientes de socialização e de formação humanística e, assim sendo, são ambientes favoráveis para a realização de quebra de estigmas preconceituosos, (re)construção do conhecimento, principalmente, referente ao corpo e à sexualidade. As escolas necessitam de professores/as habilitados/as e competentes que atuem como moderadores/as nessa (re)construção e mudança de concepção. Para tanto, nós, docentes, precisamos promover discussões que venham a sensibilizar os/as jovens acerca dessas temáticas, levando-os ao autoconhecimento corporal e conseqüentemente, sexual.

É mister revermos a nossa concepção biologizante sobre o corpo; necessitamos olhá-lo e pensá-lo como uma construção biopsicossociocultural e, desse modo, transpor para a prática didático-pedagógica uma visão globalizada, totalizante e contextualizada sobre ele e

não apenas, uma visão mecanicista e médico-biologizante. Entendemos que se torna relevante a dissociação da saúde com a doença e, conseqüentemente, do corpo humano com a máquina, porque a máquina não ama, não sente e não dá prazer, não é um ser erotizado e pensante, não passa por processo de socialização, tem dono/a e, muitas vezes, é substituída por outra quando dá algum defeito ou se encontra obsoleta. Com o ser humano é diferente.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Cristiano Nabuco de; CANGELLI FILHO, Raphael. **Anorexia nervosa e bulimia nervosa** – abordagem cognitivo-constitutivista de psicoterapia. Rev. Psiq. Clin. 31 (4); 177-183, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rpc/v31n4/22405.pdf>. Acesso em 19 de janeiro de 2013.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Mônica Ismerim. **Como vêm, o que pensam, como agem os professores e professoras de Ciências do município de Aracaju frente à homossexualidade**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE.
- BARROS, Suzana da Conceição de. **Corpos, gêneros e sexualidades**: um estudo com as equipes pedagógica e diretiva das escolas da região sul do RS. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade** – entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BORLOTI, Elizeu et al . Análise comportamental do discurso: fundamentos e método. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 24, n. 1, mar. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722008000100012&lng=pt&nr m=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000100012&lng=pt&nr m=iso)>. Acesso em 14 set. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000100012>.
- BRASIL/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente e saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- BRASIL/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997c.
- BRASIL/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico Fundamental (1º e 2º ciclos)**. Brasília: MEC/SEF, 1997d.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o**

**Ensino Médio - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (PCN+).** Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em 21/04/201.

BRASIL. **Lei 4.024/61** – LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília: Congresso Nacional/MEC, 1961.

BRASIL. **Lei 5.692/71** – LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília: Congresso Nacional/MEC, 1971.

BRASIL. **Lei 9.394/1996** – LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília: Congresso Nacional/MEC, 1996.

BRASIL. **Decreto 6.286/2007** - institui o Programa Saúde na Escola (PSE). Brasília: MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16966&Itemid=1141](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16966&Itemid=1141). Acesso em 07 de junho de 2012.

BRASIL **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020)**. PL nº 8.035/2010. Brasília: MEC/Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em 07 de junho de 2012.

BRITO, Assicleide da Silva; LIMA, Batista Lima; LOPES, Edinéia Tavares. **Identidade docente**: estudo acerca do ser bom/boa professor/a de química. Anais do VI Colóquio Educacional “Educação e contemporaneidade” – EDUCON. 2012. Disponível em: [http://www.educonufs.com.br/cdvicolquio/eixo\\_04/PDF/25.pdf](http://www.educonufs.com.br/cdvicolquio/eixo_04/PDF/25.pdf). Acesso em 20 de janeiro de 2013.

BRITZMAN, Deborah P. Sexualidade e cidadania democrática. In: **Escola cidadã**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 15, n. 4, dez. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 14 set. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>.

CARRASCOSA, Jaime. Análise da formação continuada e permanente dos professores de ciências Íbero-Americanos. In: MENEZES, Luis Carlos de. **Formação continuada de professores de Ciências no contexto Íbero-Americano**. São Paulo: NUNES, 2001.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências**: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. In: SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos; GRECA, Ileana María. **A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

CASTELLS, Manuel. O fim do Patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In: **O poder da identidade**. Volume 2. 3ª ed. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 530p.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; KRASILCHIK, Myriam. **A formação continuada de professores de Ciências**: percepções a partir de uma experiência. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0812t.PDF>. Acesso em 22 de setembro de 2012.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et all. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DIAS, Sandra. **A inquietante estranheza do corpo e o diagnóstico na adolescência**. 2000. disponível em: [http://www.sexuall.com.br/artigo/a\\_inquietante\\_estranheza\\_do\\_corpo\\_e\\_o\\_diagnostico\\_na\\_adolescencia.pdf](http://www.sexuall.com.br/artigo/a_inquietante_estranheza_do_corpo_e_o_diagnostico_na_adolescencia.pdf). Acesso em 29 de março de 2013.

DINIS, Nilson; ASINELLI-LUZ, Araci. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 30, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0104-40602007000200006&lng=pt&nrm=iso>>. Acesso em 19 jul.2009. doi: 10.1590/S0104-40602007000200006.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Identidade feminina – uma construção histórico-cultural. In: **Ensaio sobre identidade e gênero**. Salvador: Helvécia, 2003.

FONSECA, Angélica. Prevenção às DST/AIDS no ambiente escolar. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 6, n. 11, ago. 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832002000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832002000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 19 jul. 2009. doi: 10.1590/S1414-32832002000200006

FRANZONI, Marisa. A teoria psicanalítica de Winnicott na formação de professores. In: FRANZONI, Marisa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. **Reflexões sobre a formação de professores e o ensino de Ciências e Matemática**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

GARCIA, Paulo Sérgio; FAZIO, Xavier; PANIZZON, Debra. Formação inicial de professores de Ciências na Austrália, Brasil e Canadá: uma análise exploratória. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 17, n. 1, 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132011000100001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132011000100001&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 11 jun. 2011. doi: 10.1590/S1516-73132011000100001.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HAMBURGER, Ernst W. Apontamentos sobre o ensino de Ciências nas séries escolares iniciais. **Estud. av.**, São Paulo, v. 21, n. 60, ago. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 11 jun. 2011. doi: 10.1590/S0103-40142007000200007.

JARDIM, Dulcilene Pereira; BRETAS, José Roberto da Silva. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira - SP. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 59, n. 2, abr. 2006

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672006000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672006000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 19 jul. 2009. doi: 10.1590/S0034-71672006000200007

JESUS, Weverton Santos de. **Ser professor:** representações sociais de graduandos de Química, Física e Ciências Biológicas do Campus Prof. Alberto Carvalho. Dissertação de Mestrado (Ensino de Ciências e Matemática). Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática – NPGEICIMA. 2012. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/Sergipe.

KRASILCHIK, Myriam. O Professor e currículo das Ciências. In. **Temas básicos de educação e ensino**. São Paulo: EPU-EDUSP, 1986.

LIMA, Edenilse Batista. **Educação escolar, gênero e sexualidade:** um diálogo em construção. Artigo publicado nos Anais do III Fórum Identidades e Alteridades: Educação, Diversidade e Questões de Gênero, promovido pelo GEPIADDE. Campus Prof. Alberto de Carvalho – UFS, 2009a.

LIMA, Edenilse Batista. **DST e sexualidade:** concepções dos adolescentes. Artigo publicado nos anais do Seminário de Educação - Políticas Educacionais: Cenários e Projetos Sociais, promovido pela Universidade Federal do Mato Grosso, em 2009. Mato Grosso/MT: UFMT, 2009b.

LIMA, Edenilse Batista. **(Re)Construção das identidades sexual e de gênero:** um diálogo com a educação. Artigo publicado nos anais do Seminário de Educação - Políticas Educacionais: Cenários e Projetos Sociais, promovido pela Universidade Federal do Mato Grosso, em 2009. Mato Grosso/MT: UFMT, 2009c.

LIMA, Edenilse Batista. **Docência, saúde e sexualidade:** um panorama do estado da arte. Artigo publicado nos anais do I Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho docente/VI Encontro Brasileiro da Rede Estrado promovido pela Universidade do Porto/Portugal, pela Universidade Federal de Alagoas/UFAL/Brasil. 2011.

LIMA, Edenilse Batista; PAGAN, Acácio Alexandre. **Educação, saúde e sexualidade:** o que pensam os discentes? Artigo publicado nos Anais do V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. UFS/Cidade Universitária Profº José Aloísio de Campos/São Cristóvão/SE, 2011.

LIMA, Edenilse Batista; SANTANA, João Rogério Menezes de; LIMA, Maria Batista. **Sexualidade em debate:** percepções de licenciandos. Artigo publicado nos Anais do V Fórum Identidades e Alteridades/I Congresso Nacional Educação e Diversidade, promovido pelo GEPIADDE. UFS/Campus Prof. Alberto de Carvalho/Itabaiana/SE e na Revista Identidades e Alteridades, 2011a.

LIMA, Edenilse Batista; SANTANA, João Rogério Menezes de, LIMA, Maria Batista. **Saúde, sexualidade e educação escolar:** concepções de pais/mães de estudantes do ensino médio. Artigo publicado nos anais do XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste- EPENN, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus/Amazonas, 2011b.

LIMA, Maria Batista. **Práticas cotidianas e identidades étnicas**: um estudo com crianças no contexto escolar. Tese de Doutorado (Educação Brasileira). 2006. PUC -Rio de Janeiro.

LIMA, Maria Batista Lima; TRINDADE, Azoilda Loretto. Africanidades, currículo e formação docente: desafios e possibilidades In. MELO, Marcos Ribeiro de; LIMA, Maria Batista; LOPES, Edinéia Tavares (org). **Identidades e alteridades**: debates e práticas a partir do cotidiano escolar. São Cristóvão: Editora UFS, 2009. 203p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, história e educação**: construção e desconstrução. Revista Educação & Realidade, v. 20, n. 2, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L. **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um Debate Contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARTINS, Claudete. **Educação sexual nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: concepções e práticas. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão/SE.

MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. **O corpo e sua dimensão simbólica**. Mai.-Nº29, Vol. VIII. 2004. Disponível em: [http://www.revistapresenca.unir.br/artigos\\_presenca/29joaoguilherme\\_rodrigues\\_ocorpoesuadimensao.pdf](http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/29joaoguilherme_rodrigues_ocorpoesuadimensao.pdf). Acesso em 04 de abril de 2013.

MEYER, Dagmar E. Estermann; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 219-239. dez. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982007000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 19 jul. 2009. doi: 10.1590/S0102-46982007000200009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MORAES, Janaina; SARAIVA, Karla. **A norma dos corpos holográficos**. 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6621--Int.pdf>. Acesso em 18 de julho de 2012.

NASCIMENTO, Antonio Leandro; APPOLINARIO, José Carlos; FONTENELLE, Leonardo Franklin. Comorbidade entre transtorno dismórfico corporal e bulimia nervosa. **Rev. psiquiatr. clín.**, São Paulo, v. 39, n. 1, 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-60832012000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832012000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 14 janeiro de 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-60832012000100008>.

OLIVEIRA, Maria Alice F. Colli; BUENO, Sônia Maria Villela. Comunicação educativa do

enfermeiro na promoção da saúde sexual do escolar. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, jul. 1997. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11691997000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691997000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 19 jul. 2009. doi: 10.1590/S0104-11691997000300011

PAGAN, Acácio Alexandre. **Um estudo das representações sociais acerca da Aids manifestadas por pré-adolescentes e adolescentes de escolas públicas de Cuiabá em 2002 e 2003**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

PINTO, Fábio Machado. A prática de ensino nos cursos de formação de professores de Educação Física. In: VAZ, Alexandre Fernandez; SAYÃO, Deborah Thomé; PINTO, Fábio Machado (org.). **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2002.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PUGGIAN, Cleonice; LÜDKE, Menga. Formação de professores para o ensino de Ciências: lições de uma experiência. In: NOVIKOFF Cristina; PUGGIAN, Cleonice; LOPES, Jurema Rosa; MORAIS FILHO, Zenildo Buarque de (Org.). **Ensino de Ciências na Educação Básica**: a atividade teórico-prática interdisciplinar. Duque de Caxias, RJ: Unigranrio, 2011.

REIMER, Ivoni Richter. **Corpo, gênero, sexualidade, saúde**. Goiânia: Ed. da UCG, 2005.

REIS, Eliana Fátima de Almeida. **Escola e sexualidades**: diferentes concepções / muitos desafios. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói/RJ. Niterói, RJ

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; GOELLNER, Silvana Vilodre; SOUZA, Jane Felipe de (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG, 2007.

RIZZATO, Liane Kelen. **Professores, professoras e as questões de gênero, sexualidade e homofobia na escola**: articulações com formação docente continuada. 2010. Disponível em [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1290711448\\_ARQUIVO\\_MicrosoftWord-ARTIGOFAZENDOGENER0926-6-2010FINALLIANEKELENRIZZATOII.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1290711448_ARQUIVO_MicrosoftWord-ARTIGOFAZENDOGENER0926-6-2010FINALLIANEKELENRIZZATOII.pdf). Acesso em 16 de outubro de 2011.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 136, abr. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 24 maio 2011. doi: 10.1590/S0100-15742009000100008.

ROSA, Guimarães. Os professores. In: PILETT, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio**. São Paulo: Ática, 2007. cap. 7, p. 117-133.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ermani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 352p.

SANTAELLA, Lúcia. **O corpo como sintoma da cultura**. sd. Disponível em: <http://revistas.univerciencia.org/index.php/comunicacaomidiaconsumo/article/view/5207/4835>. Acesso em 29 de março de 2013.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. O corpo que pulsa na escola e fora dela. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; GOELLNER, Silvana Vilodre; SOUZA, Jane Felipe de (org). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: FURG, 2007.

SARTI, Cynthia A. A dor, o indivíduo e a cultura. **Saude soc.**, São Paulo, v. 10, n. 1, jul. 2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902001000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902001000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 19 mar. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902001000100002>

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; CICILLINI, Graça Aparecida. **Das noções de corpo no ensino de biologia aos dizeres sobre Sexualidade**. 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6937--Int.pdf>. Acesso em 03 de junho de 2011.

SILVA, Daniella Nazaré da; SILVA, Selma Ramos da. **Educação sexual: um desafio pedagógico e familiar**. 2002. Disponível em < [http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/educacao\\_sexual\\_um\\_desafio.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/educacao_sexual_um_desafio.pdf)>. Acesso em 16 de outubro de 2011.

SILVA, Mirian Pacheco; CARVALHO, Washington Luiz Pacheco de. O desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de sexualidade na vivência das professoras. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 11, n. 1, abr. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132005000100007&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132005000100007&lng=pt&nrm=isso)>. Acesso em 19 jul 2009. doi: 10.1590/S1516-73132005000100007

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo**. São Paulo: Vozes, 1987.

TONATTO, Suzinara; SAPIRO, Clary Milnitsky. Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em Ciências. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, dez. 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822002000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822002000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 19 jul. 2009. doi: 10.1590/S0102-71822002000200009.

TRIVELATO, Sílvia Luzia Frasteschi. Que corpo/ser humano habita nossas escolas? In: MARANDINO, Martha et all. **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005, p.121-130.

VALLA, Victor Vicent (org). **Saúde e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIEIRA, Josênia Antunes. A identidade da mulher na modernidade. **DELTA**, São Paulo, v. 21, n. spe, 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502005000300012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 20 jan. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502005000300012>.

## APÊNDICE I

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****ESTUDO: CONCEPÇÕES DE DOCENTES DE BIOLOGIA DA GRANDE ARACAJU SOBRE CORPO**

*Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não o/a causará nenhum prejuízo. Trata-se de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - NPGEICIMA, da Universidade Federal de Sergipe.*

---

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) da Cédula de identidade, RG \_\_\_\_\_, e inscrito(a) no CPF \_\_\_\_\_ nascido(a) em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo **CONCEPÇÕES DE DOCENTES DE BIOLOGIA DA GRANDE ARACAJU SOBRE CORPO**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente de que:

- I) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- II) A desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem-estar físico.
- III) Os resultados obtidos durante este ensaio serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;

IV) Caso eu deseje, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa:

- ( ) Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.  
( ) Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Aracaju-Sergipe, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

**Colaborador (a):** \_\_\_\_\_

**Telefone/e-mail para contato:** \_\_\_\_\_

**Testemunha:** \_\_\_\_\_  
Nome / RG / Telefone

**Responsável pelo Projeto:** \_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Edenilse Batista Lima

**Telefone e e-mail para contato:** 8806-9035/9840-8878 – edenbali2005@yahoo.

## APÊNDICE II

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA -**  
**NPGECIMA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

### Identificação dos sujeitos da pesquisa

- 1- Idade \_\_\_\_\_ 2 – Sexo \_\_\_\_\_
- 3 – Área de graduação \_\_\_\_\_
- 4 – Universidade/faculdade que fez a graduação \_\_\_\_\_
- 5 – Ano da graduação \_\_\_\_\_
- 6 – Tem alguma pós-graduação? Em quê? \_\_\_\_\_
- Qual o tema do trabalho? \_\_\_\_\_
- 7– Anos/Séries em que está lecionando \_\_\_\_\_
- 8 – Há quantos anos atua na docência \_\_\_\_\_
- 9 – Há quantos anos atua na escola atual \_\_\_\_\_

### ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 1.1 A partir da sua vivência, o que vem a sua mente quando falamos em corpo?
- 1.1.1 Como se descreve?
- 1.1.2 Que relações você estabelece com seu próprio corpo?
- 1.1.3 O que você gosta e o que não gosta em seu corpo? Fale sobre isso
- 1.1.4 Como você percebe seu corpo em relação ao prazer e a dor?
- 1.1.5 Como você percebe o seu corpo ao longo da vida?
- 1.1.6 Como você percebe a questão do corpo na atividade sexual?
- 1.1.7 O que você considera um corpo saudável?
- 1.1.8 Como você aborda as questões do corpo em sua prática pedagógica?
- 2 – Tem mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar que poderia contribuir com minha pesquisa?