



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH**  
**CAMPUS IV / JACOBINA**



**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE -MPED**

CLARA GOMES DE SANTANA

**TRILHANDO CAMINHOS EM SEXUALIDADE ATRAVÉS DAS  
PRÁTICAS INTEGRADORAS**

Jacobina – BA  
2023

CLARA GOMES DE SANTANA

**TRILHANDO CAMINHOS EM SEXUALIDADE ATRAVÉS DAS  
PRÁTICAS INTEGRADORAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para a obtenção do grau de Mestra.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Souza Pinho

Jacobina -BA  
2023

*A sexualidade, enquanto possibilidade de caminho e alongamento de nós mesmos, de produção de vida e de existência, de gozo e de boniteza, exige de nós essa volta crítico-amorosa, essa busca de saber de nosso corpo. Não podemos estar sendo, autenticamente, no mundo e com o mundo, se nos fechamos medrosos e hipócritas aos mistérios de nosso corpo ou se o tratamos, aos mistérios, cínica e irresponsavelmente.*

Paulo Freire

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente e acima de tudo, agradeço a minha mãe, Marinalva, e meu pai, José Carlos, meus maiores exemplos do cotidiano, meus apoiadores máximos e incondicionais, que estiveram a meu lado para tudo o que precisei, inclusive me incentivando desde o início a ingressar no mestrado e continuar em formação. Sem o apoio e incentivo deles, que me proporcionaram formação, educação e muito amor, dando o máximo que puderam para que isso acontecesse, este trabalho não teria sido sequer começado. Também agradeço:

À minha irmã e ao meu cunhado, obrigado pelas palavras de incentivo e o carinho. Sempre cresço mais um pouco.

Aos meus afilhados, Guilherme e Bernardo, obrigada por serem meus refúgios nos dias difíceis, amo vocês.

À Senária, maior incentivadora para que eu vivesse o mestrado, obrigada por estar ao meu lado, me apoiando do começo ao fim e ajudando imensamente.

Aos amigos e amigas: Camilla, Juliana (minha Jujuba), Neto, William, Kelly, Marcelo, Rafael, Ilton, Miquéias e muitos outros. Obrigada por fazerem parte das minhas histórias e pela honra que eu tenho de fazer partes das suas.

À minha querida amiga de mestrado, Jesiane, que foi uma verdadeira luz nessa caminhada tão intensa, obrigada pelo acolhimento, por compartilhar os momentos bons e ruins, e sobretudo por não desistir. Você é um presente que o MPED me proporcionou.

À professora Maria José Souza Pinho, que acreditou no meu trabalho e esteve presente com prontidão em todos os momentos que precisei e me estendeu a mão, a inteligência e a paciência. Agradeço pelas ideias, pelas correções, pelos conselhos, pela compreensão e por ser uma orientadora empática e sempre tranquila.

Agradeço imensamente ao corpo docente e a gestão do Colégio Estadual Berilo Vilas Boas, lócus da pesquisa, em especial às professoras colaboradoras e aos meus queridos estudantes, que se mostraram receptivos com a pesquisa. Imensa gratidão!

Também agradeço à Universidade do Estado da Bahia/MPED e todos os seus servidores que fizeram parte desta trajetória. Na certeza de que deixo muitos sem agradecimento, pois o espaço é pequeno, deixo um obrigado para todos que, de alguma forma, estiveram presentes nesta etapa de meu caminho.

## RESUMO

Diante dos inúmeros desafios impostos ao processo educativo nas últimas décadas, dentre eles a inserção de temáticas de cunho social e a urgência em modernizar e dinamizar o currículo escolar, se faz necessário fortalecer um movimento de inserir a Educação em Sexualidade dentro das instituições de ensino. Nessa perspectiva, percebemos na formação humana integral, caminhos para auxiliar os estudantes e o corpo docente a construir conhecimentos, habilidades e potencialidades necessárias para uma educação em sexualidade emancipatória e positiva. Assim, a pesquisa tem como objetivo geral compreender, sob a ótica de professoras/professores e estudantes, as potencialidades do componente curricular Práticas Integradoras na formação da Educação em Sexualidade, sendo realizada com estudantes do terceiro ano do ensino médio e com os/as professoras das áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura, Física e Educação Física, e Geografia, buscando fomentar as discussões para elaboração de uma sequência didática para o trato da temática educação em sexualidade. Para tal, utilizamos como metodologia a pesquisa-ação colaborativa que se ancora no tipo de pesquisa qualitativa. O produto educacional fruto deste estudo, a sequência didática, assim como todo o aporte de referencial teórico foi elaborada a partir dos pressupostos metodológicos e pedagógicos defendidos, por Figueiró (2014), Werebe (1998), Louro (2004) e Maia; Ribeiro (2011), para fundamentar Educação e Sexualidade, e Gadotti, (2009), Sacristán, (2007) Guará (2006), Brandão (2007), Imbernón (2000), em relação a Educação Integral em Tempo Integral e Formação Humana. Durante a coleta de dados que ocorreu em modalidade presencial, utilizamo-nos das técnicas de grupo focal e oficinas autoformativas. A análise e interpretação dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2009), tendo como parâmetro a questão investigativa e os objetivos determinados para a pesquisa. Consideramos que a aplicação da proposta de ensino envolvendo uma Sequência Didática pautada nas Práticas Integradoras é satisfatória para favorecimento da integração da Educação em Sexualidade nos currículos formais e informais. Esperamos a partir desta pesquisa, contribuir para avanços no que diz respeito as potencialidades de inserir práticas integradoras no ensino de sexualidade nas instituições escolares.

**Palavras-chave:** Educação em Sexualidade; Prática docente; Educação Integral.

## ABSTRACT

With the many challenges that have been put on the educational process in the last few decades, such as the need to add social issues, modernize and streamline the school curriculum, it is important to strengthen a movement to add Sexuality Education to the school curriculum. This perspective enables us to see in integral human formation ways to help students and faculty to build the knowledge, skills, and potential necessary for an emancipatory and positive education in sexuality. Thus, the general objective of the research is to understand, from the perspective of teachers/teachers and students, the potentialities of the curricular component Integrative Practices in the formation of Education in Sexuality, being carried out with students of the third year of high school and with the teachers from the areas of Portuguese Language, English Language and Literature, Physics and Physical Education, and Geography, seeking to foster discussions for the elaboration of a didactic sequence for dealing with the topic of sexuality education. To do so, we used collaborative action research as a methodology, which is anchored in the type of qualitative research. The educational product that came out of this study, the didactic sequence, as well as the entire theoretical reference contribution, were made from the methodological and pedagogical assumptions advocated by Figueiró (2014), Werebe (1998), Louro (2004) and Maia and Ribeiro (2011), to base Education and Sexuality, and Gadotti, (2009), Sacristán, (2007) Guará (2006), Brandão (2007), Imbernón (2000), in relation to Integral Education in Integral Time and Human Formation. During face-to-face data collection, we utilized focus group techniques and self-training workshops. Data analysis and interpretation were based on Content Analysis (Bardin, 2009), using the investigative question and the research objectives as a parameter. We believe that the application of the teaching proposal involving a Didactic Sequence based on Integrative Practices is satisfactory for favoring the integration of Sexuality Education in formal and informal curricula. We hope, from this research, to contribute to advances regarding the potential of inserting integrative practices in the teaching of sexuality in school institutions.

**Keywords:** Sexuality Education; Teaching practice; Comprehensive Education.

## LISTA DE SIGLAS E ABRAVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
CIEM	Centros Integrados de Educação Municipal
CEBVB	Colégio Estadual Berilo Vilas Boas
EI	Educação Integral
EMI	Ensino Médio Integrado
ETI	Escola de Tempo Integral
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GF	Grupo Focal
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PA	Pesquisa-ação
PDE	Plano de desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
ES	Educação em Sexualidade
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
NIES	Núcleo Interdisciplinar de Ensino e Sexualidade
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
CF	Constituição Federal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PI	Práticas Integradoras
CEP	Comité de Ética

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – Webinarário: Apresentação dos Grupos .....	16
<b>Figura 02</b> – Jogo Didático: Infecções Sexualmente Transmissíveis .....	16
<b>Figura 03</b> – Mapa de Localização da cidade de São José do Jacuípe .....	46
<b>Figura 04</b> – Primeiro tópico de discussão do grupo focal .....	55
<b>Figura 05</b> - Segundo tópico de discussão do grupo focal .....	55
<b>Figura 06</b> – Discentes reunidos discutindo sobre ISTs .....	66
<b>Figura 07</b> – Montagem do quadro: Tabelando as ISTs .....	66
<b>Figura 08</b> – Plaquinhas utilizadas durante a dinâmica “Coisas” e “Pessoas” .....	67
<b>Figura 09</b> – Discentes durante a encenação na oficina “Estou grávida, e agora?” .....	68
<b>Figura 10</b> – Infográfico – Sequência didática - Sexualidade: Bicho de várias cabeças .....	73
<b>Figura 11</b> – Infográfico – Sequência didática - Fato ou fake: Na trilha do autoconhecimento .....	75
<b>Figura 12</b> - Infográfico – Sequência didática - Conhecer, aceitar e respeitar: Diversidade sexual .....	78
<b>Figura 13</b> - Infográfico – Sequência didática - Quem vê cara, não vê IST .....	80

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Total de trabalhos encontradas no banco de teses e dissertações da capes de acordo com os descritores.....	21
<b>Quadro 02:</b> Análise dos trabalhos selecionados.....	22
<b>Quadro 03:</b> Organização dos encontros GF.....	49
<b>Quadro 04:</b> Etapas das Oficinas Informativas.....	50
<b>Quadro 05:</b> Domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo.....	52
<b>Quadro 06:</b> Perfil das colaboradoras.....	54
<b>Quadro 07:</b> Organização da sequência didática.....	71

## SUMÁRIO

<b>1 A Gênese Da Pesquisa: Implicações, Relevâncias E Caminhos Traçados</b> .....	12
1.1 Justificativa E Esboço Da Pesquisa .....	17
<b>2 Revisão De Literatura</b> .....	21
<b>3 Parâmetros Curriculares Nacionais: Subsídios Para Educação Em Sexualidade</b> ....	26
3.1 Pcms E A Oficialização Da Sexualidade No Currículo Brasileiro .....	26
3.2 Educação Em Sexualidade Como Parte Do Currículo Escolar Brasileiro: Breve Histórico .....	29
3.3 Sexualidade Nas Escolas: Abordagens Educacionais .....	32
<b>4 Educação Integral E Formação Humana</b> .....	37
4.1 Educação Integral, Uma Concepção De Formação .....	37
4.2 Contexto Geral Da Educação Integral (Em) Tempo Integral .....	39
<b>5 Pressupostos Metodológicos: O Método De Pesquisa</b> .....	43
5.1 Características Da Pesquisa .....	43
5.2 Aspectos Éticos .....	45
5.3 Contexto .....	45
5.4 Colaboradores .....	46
5.5 Procedimentos De Construção De Dados.....	47
5.5.1 <i>Grupo Focal</i> .....	48
5.5.2 <i>Oficinas Formativas E Autoformativas</i> .....	49
5.6 Procedimentos De Análise De Dados .....	50
5.6.1 <i>Análise De Conteúdo</i> .....	51
<b>6 Desvendando Os Caminhos - Resultados E Discussão</b> .....	54
6.1 Caracterização Das Colaboradoras .....	54
6.2 Refletindo Sobre Sexualidade.....	55
6.3 Educação Em Sexualidade E Prática Docente .....	58
6.4 Educação Integral E Práticas Integradoras .....	61
6.5 Práticas Integradoras E Educação Em Sexualidade: Experiência Formativa Dos Discentes .....	65
<b>7 Colhendo Os Frutos: Construção Da Sequência Didática</b> .....	71
7.1 Elaboração Da Sequência Didática .....	711
7.2 Detalhamentos Da Sequência Didática .....	733

7.2.1 Sequência 01 – “Sexualidade: Bicho de várias cabeças” .....	733
7.2.2 Sequência 02 – “Fato ou fake: Na trilha do autoconhecimento” .....	75
7.2.3 Sequência 03 - “Conhecer, aceitar e respeitar: Diversidade sexual” .....	77
7.2.4 Sequência 04 – “Quem vê cara, não vê IST” .....	80
<b>8 (IN)CONCLUSÕES</b> .....	<b>82</b>
<b>9 REFERÊNCIAS</b> .....	<b>84</b>
APÊNDICES .....	91
APÊNDICE A – Roteiro do Grupo Focal .....	91
APÊNDICE B - Termo de Livre Consentimento (Discentes) .....	94
APÊNDICE C - Termo de Livre Consentimento (Docentes) .....	98
APÊNDICE D – Oficinas (in)formativas .....	102
ANEXOS .....	107
ANEXO A – Parecer do CEP .....	107

## **1 A GÊNESE DA PESQUISA: IMPLICAÇÕES, RELEVÂNCIAS E CAMINHOS TRAÇADOS**

O fenômeno da sexualidade é entendido como um conceito dinâmico que vai tomando diversas formas, conforme as variações sociais e culturais dos sujeitos. Abrange tudo o que somos, escolhemos e fazemos. No âmbito educacional, assim como qualquer outro assunto que esteja presente no currículo escolar, seja formal ou informal, irá refletir o contexto histórico e social em que está inserido (SILVEIRA, 2010). O assunto encontra afinidade com as disciplinas escolares de ciências e biologia devido a presença de conteúdos conceituais, como: corpo humano, sistema genital e infecções sexualmente transmissíveis, que tratam de aspectos biológicos importantes para as discussões sobre sexualidade.

No entanto, há décadas a comunidade de pesquisa em ensino de ciências sinaliza para a necessidade de repensarmos essa temática a partir de fatores que não sejam exclusivamente biológicos, pois o corpo humano é um híbrido cultural e biológico (SANTOS, 1997). Nesta perspectiva mais complexa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam o assunto como transversal a todas as disciplinas. Esta transversalidade, mesmo que falaciosa por estar inserida em um currículo disciplinar, contendo pouco espaço para o diálogo (MACEDO, 1998), representou um avanço em relação à presença do tema no currículo e nas salas de aula.

No que tange às instituições escolares, em meados do século XVIII, a Educação em Sexualidade (ES) passou a compor, mesmo que timidamente, o quadro de discussões. Como nenhuma educação é neutra e passiva, ela era feita pela negação da sexualidade, pela repressão ao prazer sexual e tratada apenas nos aspectos da saúde. Segundo Werebe (1998), uma educação “antisssexual”. No Brasil, as discussões para a ES intencional, iniciaram somente no século XX, a partir da década de 1920.

Entre os principais autores sobre o debate da educação em sexualidade nas escolas, de acordo com Werebe (1998), aponta-se José de Albuquerque, um médico à frente do seu tempo, cujas falas tematizavam a importância da ES essencial para um desenvolvimento sadio do indivíduo, da criança e nas diversas idades da vida. Como principais temas, abordava como ministrar a Educação Sexual; a Educação Sexual e o casamento; a Educação Sexual e as doenças venéreas; a Educação Sexual na puberdade; a Educação Sexual e a formação do caráter; a Educação Sexual nas escolas, entre outras especificidades.

Vale ressaltar que quando a Educação em Sexualidade é inserida nas escolas, tanto os/as docentes quanto os/as discentes, trazem consigo informações sobre suas vivências e as relações com a temática Sexualidade já construídas ao longo da vida e experiências. As influências que recebem na família e nas situações cotidianas em um primeiro momento se estabelecem de

forma sutil sem possibilidade de contestar ou enfrentar. Já trazem (in)(de)formações introjetadas sobre a vivência em relação às questões sexuais. E, nesse sentido, seja na família, na escola, na igreja ou em qualquer outro âmbito, a Educação em sexualidade se faz.

A falta de informação sobre educação em sexualidade afeta a autonomia dos indivíduos, sobretudo as mulheres e adolescentes. O silenciamento de temas que rodeiam a sexualidade também é uma forma de ES, infelizmente os tabus e preconceitos produzem uma nuvem de fumaça, escondendo a importância das discussões e ações a respeito da sexualidade.

[...] pode-se dizer que a não informação é uma forma de informação: o silêncio em torno das questões sexuais constitui uma certa maneira de orientar. A escola influi sobre os alunos, em matéria de educação sexual, pela sua organização, pela distribuição dos alunos, pelas atividades que lhes proporciona e, sobretudo, pelos modelos humanos que lhes oferece. Assim como os pais, os professores educam para a vida sexual, pela sua forma particular de ser, pelo fato de existirem como seres sexuados, que desempenham os papéis correspondentes aos estereótipos masculino e feminino (CHAUIÉ et al, 1981, p. 107).

Nesse sentido, a ES formal e/ou intencional quando tratada na perspectiva emancipatória, a qual defendo e abordo ao longo da pesquisa, sugere que cada sujeito possa educar-se sexualmente, desenvolvendo “sua autonomia quanto aos valores e atitudes ligados ao comportamento sexual e sua capacidade de exercer denúncias das situações repressoras” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 45).

Por conseguinte, refletindo sobre a formação dos estudantes no âmbito educacional e todas as mudanças que perpassam a escola e o currículo, surge a proposta da educação integral não como modalidade de ensino, mas como uma concepção de educação que coloca o discente no centro do processo de aprendizagem e busca o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões e ambientações. Essa compreensão, não é um conceito contemporâneo, todavia, está atrelado às demandas do século XX. Destaca-se por ser uma proposta inclusiva, pois reconhece a singularidade dos sujeitos na construção da pertinência do projeto educativo para todos. Ainda, integrada à noção de sustentabilidade, busca promover a equidade ao reconhecer o direito de todos, em aprender e acessar oportunidades educativas pautadas em metodologias ativas. Através da interação com as múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes. Dessa forma, uma condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades sociais.

A discussão da política pública educacional “Escolas de Educação Integral” se faz necessária, visto tratar-se de uma atual discussão tecida de velha intencionalidade. No cerne do estudo, intencionalidade, compreende abordar a temática como investimento de uma política social na educação, com o objetivo de combater a ineficiência do sistema educacional em relação à aprendizagem dos estudantes, buscando proporcionar-lhes o abandono do tradicionalismo e a adoção de novos métodos educativos.

Assim, considera-se a educação integral como processo de formação humana, e não modalidade, em que acontece o tempo inteiro, ao longo da vida, em todos os espaços. Uma trajetória social e trilha individual, em que valores, linhas de pensamento e formas de organização social se unem com as escolhas, preferências e habilidades de cada um. Essa concepção propõe a constituição de políticas e práticas educativas inclusivas e emancipatórias. Sobre tal conceito, Moacir Gadotti pontua que:

O princípio geral da educação integral é, evidentemente, o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc. O conceito de integralidade também deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar. Numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos. E mais: o princípio da integralidade não pode ser estendido apenas ao aluno. O professor também precisa ter direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência (GADOTTI, 2009, p.89).

O princípio da integralidade, citado acima, que fundamenta as diretrizes da educação integral está associado ao princípio da totalidade. O tempo integral abre espaço para maior empatia, companheirismo e laços afetivos na escola. As instituições de ensino precisam de muita paz e sustentabilidade para realizar suas demandas. Devemos considerá-la, acima de tudo, como um organismo vivo, um conjunto de relações sociais e humanas em evolução (GADOTTI, 2009).

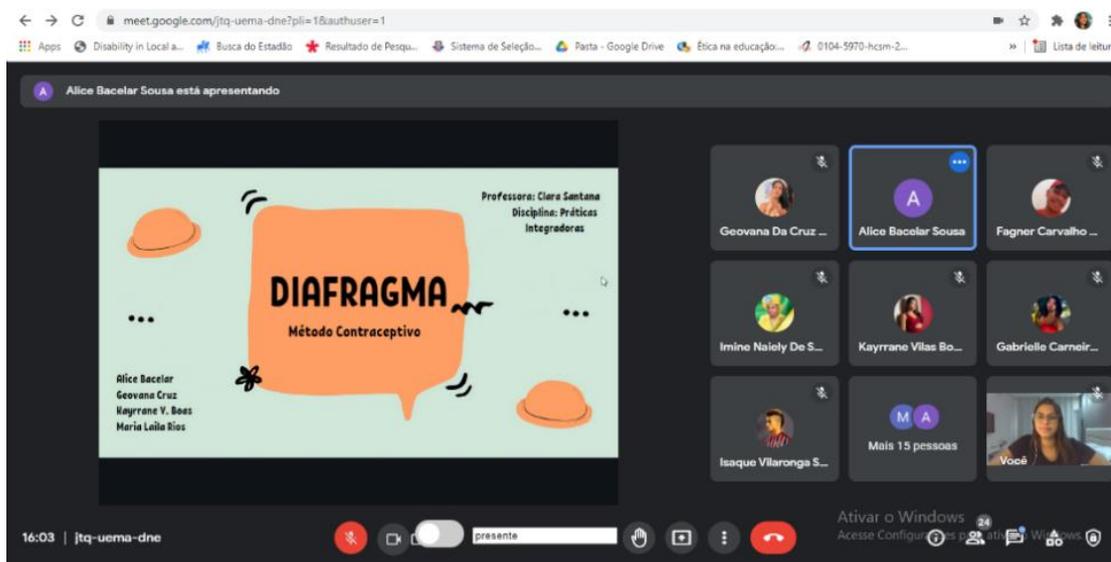
No sentido de romper com a perspectiva biologizante da sexualidade, o componente Práticas Integradoras surge como uma alternativa livre de abordar temáticas essenciais sem o enquadramento curricular, que na maioria das vezes coloca em caixinhas uniformes e universais, temáticas que possuem especificidades e diversidades. Lecionar a disciplina de Práticas Integradoras no 2º Ano do Ensino Médio Integral no primeiro semestre de 2021 foi uma oportunidade de dar voz aos estudantes quanto aos seus questionamentos, confusões e dúvidas em relação a sexualidade. As práticas integradoras ocorrem principalmente no âmbito do Ensino Médio Integrado. Este por sua vez, tem sua origem com a aprovação do decreto 5.154/2004, sendo considerado uma conquista para aqueles que defendem a união da educação básica com a educação profissional, marcada historicamente pela dualidade entre formação geral e formação técnica, pela fragmentação do ensino e formação desigual entre “elites” e classes trabalhadoras.

A proposta inicial da disciplina foi desenhada para aulas *onlines*, já que o momento pandêmico impedia as aulas presenciais, baseada na pedagogia de projetos, na qual os estudantes aprendem com base em sua própria experiência, agindo de forma proativa, com a orientação e mediação do/a professora, e com a utilização de plataformas digitais, vídeos e músicas. Assim, foi realizada uma curadoria de subtemáticas com os estudantes para que fosse discutido ao longo do componente. Vale ressaltar que o intuito das práticas integradoras é, sobretudo, tornar o estudante protagonista da sua formação, romper com o desenho tradicional das aulas conteúdistas com conceitos e verdades absolutas, partindo para formação de atitudes e valores.

No processo de construção da disciplina, os estudantes propuseram as temáticas: “Sexualidade – bicho de várias cabeças”; “Fato ou fake – como prevenir uma gravidez na adolescência” e “Infecções Sexualmente Transmissíveis – mitos ou verdades”. Cada temática resultava em um produto no final da unidade, que era apresentado pelos estudantes, o envolvimento dos estudantes nas aulas intensificou a potencialidade do componente. Uma das ferramentas escolhidas para impulsionar as discussões foi o Instragram, plataforma digital muito utilizada pelos adolescentes para veicular informações polêmicas, que na maioria das vezes são (de)formações recheadas de sensacionalismos.

A criatividade foi fator chave para o sucesso da disciplina, os estudantes produziram webnários, paródias, murais virtuais com informações essenciais sobre sexualidade e o respeito a diversidade, tudo de maneira virtual. Os desafios de tocar uma nova disciplina, envolvendo a temática educação em sexualidade e no processo online, foram inúmeros. A responsabilidade de não silenciar as dúvidas e posicionamentos me impulsionou a estudar, procurar formação e entender a importância que é abrir espaços dentro dos “muros” da escola para abordar temáticas relacionadas as vivências e experiências dos estudantes.

**Figura 01** – Webinário: Apresentação dos Grupos.



**Fonte:** Arquivo da autora (2021).

Saimos aos poucos das telas frias dos computadores e celulares, e no segundo semestre de 2021, adentramos aos poucos as salas de aula que estavam a quase dois anos vazias. O processo pensado para o online foi adaptado para a dinâmica presencial, ainda com algumas restrições. Nesse sentido, começamos a produção de material didático, os estudantes reunidos em grupos produziram jogos para potencializar a aprendizagem sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis. Posteriormente os jogos foram utilizados como aulas práticas.

**Figura 02** - Jogo Didático: Infecções Sexualmente Transmissíveis



**Fonte:** Arquivo da autora (2021).

Ao decorrer das oficinas formativas para a construção dos jogos didáticos, foi

perceptível o protagonismo do estudante na produção de todo o material. Desde a pesquisa das informações, até a montagem dos protótipos e a demonstração para seus colegas. Diante da experiência relatada, percebo as Práticas Integradoras como molas propulsoras para um currículo integrado e comprometido com a formação integral do sujeito, nesse cenário, falar em educação sexual dialógica é pensar em prevenção, acesso a informações, cuidado com o corpo, discutir gostos, desejos, perigos, consentimento, práticas e sobretudo, questionamentos e dúvidas.

O presente estudo ressalta a seguinte questão de investigação: Como o componente curricular Práticas Integradoras pode contribuir para a educação em sexualidade, sob a ótica dos/das professoras e estudantes do Colégio Estadual Berilo Vilas Boas? Diante do exposto, apresento como proposta de intervenção a produção de uma sequência didática interdisciplinar, pensada e tecida, especialmente, para os/as professoras participantes da pesquisa, à luz da educação em sexualidade, na perspectiva de evidenciar as potencialidades do componente curricular Práticas Integradoras.

### 1.1 JUSTIFICATIVA E ESBOÇO DA PESQUISA

Frente a todo o exposto, a presente pesquisa foi pensada a partir das constantes reflexões no campo da educação básica como processo amplo de formação e objeto de estudo da docência, que apesar das constantes polêmicas em torno da presença da educação em sexualidade, o ambiente escolar atua de forma resistente para além das especificidades curriculares para manter a temática viva na escola.

Educação é minha área de atuação profissional há quase quatro anos, no ano de 2013 ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Encantei-me pela docência e, conseqüentemente, pelo ensino de Ciências e Biologia. Ao longo da graduação estagiei em escolas diversas, com realidades diferentes, e cada uma delas contribuiu para a minha formação e para o perfil profissional que hoje me tornei. Concluí minha graduação no primeiro semestre do ano de 2019 e logo após fui convocada para assumir a vaga de professora efetiva da disciplina de Biologia no âmbito da escola pública estadual. Desde então, sigo atuando como professora de Biologia e Práticas Integradoras no Colégio Estadual Berilo Vilas Boas, localizado no município de São José do Jacuípe/BA.

Ao longo do ano de 2019 atuando como professora, sinto que a minha profissão é alicerçada por grandes pilares, sendo um deles, a formação continuada. Nesse cenário, continuei investindo na minha formação com cursos voltados mais para a área das metodologias de ensino e aprendizagem. Posso afirmar que, nestes últimos anos, vivenciando “o chão da escola” como

toda a sua dinâmica, cresci e aprendi muito. Viver o dia-a-dia no ambiente escolar, me faz olhar, com outras lentes, por outros ângulos. Nessa direção, me chamam bastante atenção, todos os aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, considerando esse processo como dinâmico e autogerido.

Decidi me tornar professora no/do século XXI, numa época em que o surgimento de diferentes aparatos tecnológicos, vivenciando a cada dia, múltiplas experiências e novos conceitos facilitam a mediação de informações entre os estudantes, principalmente de temas que são encarados como polêmicos e assustadores, como a Sexualidade. Em minha trajetória de estudante, no ensino médio, os/as professores/as não tratavam destes temas diretamente, nas aulas de Biologia a temática era sempre reduzida ao conteúdo de reprodução humana e aos métodos contraceptivos. Ao adentrar no curso de Ciências Biológicas, ao longo da formação e auto formação que os componentes curriculares ofereciam os meus caminhos percorridos em educação alcançaram novos desdobramentos, um dos momentos mais determinantes foi experiência durante o componente curricular obrigatório “Educação e Sexualidade” e posterior participação no Núcleo Interdisciplinar de Ensino e Sexualidade (NIES).

No processo, descrito acima, identifiquei-me como uma professora que não poderia me tornar invisível e passiva quando em sala surgiam dúvidas e comentários acerca da sexualidade e seus desdobramentos, mesmo nos estágios eu já observava que os “efeitos” do que chamamos de puberdade, vivenciada pelos adolescentes, eram latentes nos corredores, nos muros, desenhados nas portas dos banheiros, e nas fofocas dos fundos da sala. A posição que assumo hoje de professora de biologia me coloca em um palco ainda mais exposto, não há como escapar dos comentários e participações fervorosas quando o assunto é sexualidade. Sendo assim, estou trilhando no MPED um novo caminho em busca de conhecimento para atuar melhor em minha profissão, não apenas no campo da pesquisa, mas enquanto docente que pode contribuir para questionamentos, reflexões e mudanças significativas no âmbito educacional.

A proposta desta pesquisa, intitulada “Trilhando caminhos em sexualidade através das práticas integradoras”, originou-se da minha experiência docente, na disciplina Práticas Integradoras na Educação Básica, que por ser um componente curricular novo que integra a modalidade do Educação em Tempo Integral, trouxe muitos desafios, principalmente por não ter conteúdos curriculares pré-definidos, fazendo desdobrar em mim esse olhar de possibilidades na abordagem de temas relacionados às relações de gênero e educação em sexualidade.

Nesse sentido, percebo que ainda há muito que ser realizado para preencher as lacunas no diálogo com a sexualidade presente em nossas escolas. Situação esta que demonstra a

pertinência de trazer para a roda de debates, a educação em sexualidade como tema relevante nas articulações entre os componentes curriculares da Educação Básica, bem como na formação dos/as educadores /as.

É sabido que trabalhar com os temas relativos aos aspectos das relações de gênero e sexualidade no âmbito educacional não representa uma tarefa fácil, pois requer além de intencionalidade, motivação e segurança. Portanto, exige formação, seja inicial ou continuada, para que os/as professores/as consigam fazer as abordagens pertinentes.

Partindo deste pressuposto, compreendo que uma educação pautada na perspectiva da diversidade constrói-se a partir da efetivação de ações pedagógicas dinâmicas, as quais versem sobre a educação em sexualidade. Dessa forma, venho evidenciando, em meu convívio cotidiano na escola, a ausência de propostas pedagógicas eficazes que ajudem os/as educadores/as no trabalho com temáticas que se relacionem com a sexualidade. E, ainda, entendendo que explorar estes temas em sala de aula necessita de um planejamento específico, é que decidi realizar esta pesquisa, por acreditar que este estudo investigativo contribuirá para o debate das questões que envolvem a sexualidade nas escolas.

Diante do exposto, pretende-se nesta dissertação compreender, sob à ótica de professores e estudantes, as potencialidades do componente curricular Práticas Integradoras na formação da Educação em Sexualidade no Colégio Estadual Berilo Vilas Boas - SJ. Quanto aos objetivos específicos, ficaram assim definidos: Identificar as concepções dos/das estudantes a respeito da abordagem de temáticas relacionadas à Educação em Sexualidade no componente curricular Práticas Integradoras; Diagnosticar com o corpo docente as suas percepções sobre as potencialidades do componente práticas integradoras na formação integral dos discentes; Analisar a contribuição das práticas formativas e auto formativas desenvolvidas no componente PI para a formação integral dos/das estudantes; Construir uma sequência didática, à luz da educação em sexualidade, na perspectiva de evidenciar as potencialidades do componente curricular Práticas Integradoras.

Organizamos então este trabalho em sete capítulos, incluindo as notas introdutórias e as considerações finais – intitulada (In)Conclusões. O primeiro capítulo traz a gênese da pesquisa, traçando as implicações, relevâncias e os caminhos percorridos pela pesquisadora, a partir do desmembramento da sua temática central: Educação em Sexualidade no contexto das Práticas Integradoras. O segundo capítulo aborda uma revisão bibliográfica para identificar e mapear as pesquisas que oferecessem condições para fundamentar teoricamente a pesquisa e subsidiar a análise posterior dos dados, optou-se pela busca de dissertações e teses que discutissem o tema: Educação Integral em Tempo Integral na perspectiva da Educação em Sexualidade.

Posteriormente no capítulo três, contemplamos o processo de inserção do tema da sexualidade no currículo escolar a partir das políticas curriculares que culminaram na formulação dos Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1998). Em seguida, é apresentado um breve histórico acerca dos obstáculos, bem como das lutas pela inserção da sexualidade nos PCNs (BRASIL, 1998), incluindo experiências de educação em sexualidade em escolas realizadas anteriormente à sua oficialização no currículo. Por fim, propõem-se algumas reflexões, à luz de pesquisadores/as da área, sobre a forma que a sexualidade é abordada pelas escolas.

O quarto capítulo contempla o histórico da educação integral em tempo integral, destacando as bases legais alusivas à educação integral que se fazem presentes no país a partir da segunda metade do Século XX, ressaltando o Programa Mais Educação que, enquanto uma política indutora que marcou uma determinada gestão de governo, constitui-se até hoje um importante referencial para o planejamento e a organização de projetos de ampliação do tempo escolar em âmbito nacional. Levamos em consideração no quinto capítulo o percurso metodológico adotado, descrevendo também as características da investigação, os/as colaboradoras, os dispositivos de construção e análise de dados, com aplicação de dispositivos de obtenção de informações desenvolvida num formato de oficinas formativas/auto formativas e grupo focal.

No sexto capítulo é apresentado os frutos colhidos durante o processo de construção de dados, explorando e analisando as discussões desencadeadas a partir dos grupos focais e das oficinas auto formativas, à luz da análise de conteúdo. Neste capítulo ainda contemplamos uma descrição de como foi construído o Produto Educacional, intitulado “Caminhos para o ensino de Sexualidade”.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Todo esse processo investigativo começou a tomar corpo com o delineamento da revisão de literatura, parte integrante do trabalho científico que tem por foco a análise de teorias e literaturas já publicadas sobre o tema e o problema a ser estudado, situando-o dentro de um determinado campo do conhecimento. É recomendado que a revisão de literatura se inicie pela busca de fontes primárias em bases de referências e dados, bem como sistemas de informação, utilizando para isso palavras-chaves ou descritores a fim de selecionar aquelas que se encaixem no estudo.

Dessa forma, para identificar e mapear as pesquisas que oferecessem condições para fundamentar teoricamente a pesquisa e subsidiar a análise posterior dos dados, optou-se pela busca de dissertações e teses que discutissem o tema: *Educação Integral em Tempo Integral na perspectiva da Educação em Sexualidade*.

A revisão sistemática da literatura foi produzida através de uma busca ativa no banco de Teses & Dissertações da Capes. Foram incluídos nesta revisão as teses de doutorado e dissertações de mestrados publicados no período de janeiro de 2016 a julho de 2021. A busca eletrônica foi conduzida empregando o operador booleano nos seguintes descritores: “Educação Integral em Tempo Integral” AND “Educação Sexual” AND “Currículo” AND “Educação Básica”. Após o filtro foram excluídos estudos realizados na literatura que não tiveram qualquer relação com a educação integral em tempo integral e educação em sexualidade, não se encaixavam no período de tempo supracitado (2016 a 2021), trabalhos que não estavam disponíveis na íntegra também foram excluídos cujo resultado está organizado na (Quadro 01).

**Quadro 01:** Total de trabalhos encontradas no banco de teses e dissertações da capes de acordo com os descritores.

Descritores	Dissertações	Teses	Total de Trabalhos
“Educação Integral em Tempo Integral” AND “Educação Sexual”	229	95	324
“Educação Sexual” AND “Currículo”	9	7	15
“Educação Sexual”AND “Educação básica”	50	29	79
<b>Total Geral</b>	-----	-----	404

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2021).

Após o filtro, ficaram 404 trabalhos, e seguiu-se com a seleção pelos títulos e resumos que foram lidos para avaliação completa e verificação de elegibilidade, a fim de determinar o

número para análise qualitativa. Os resumos resultantes dos trabalhos selecionados foram lidos a fim de estabelecer os critérios de inclusão definidos: trabalhos publicados e disponíveis integralmente nas bases de dados científicas escolhidas previamente; trabalhos recentes no período entre 2016-2021, porém que já possuam aprovação pela comunidade científica; estar relacionados especificamente com a área da Educação. Quando o resumo apresentava todos os critérios estabelecidos, os trabalhos eram selecionados e era então obtida a versão integral para confirmação de elegibilidade e inclusão no estudo.

No Quadro 02 é apresentado a síntese do processo de seleção incluídos na revisão: tipo do estudo (dissertação ou tese), título da pesquisa, instituição, ano de publicação, local de realização do estudo, autor/autora. Foram 17 pesquisas selecionadas e analisadas no período de 2016 a 2021, sendo 4 teses e 13 dissertações, dessas constatou-se que quatro foram realizadas em 2016; seis em 2017; três em 2018; uma em 2019; duas em 2020; e uma em 2021. Em relação a região onde cada pesquisa foi desenvolvida: duas no Nordeste; nove na região Sul; três no Sudeste e três na região Norte. Analisando os objetivos das pesquisas, fica evidenciado que em sua maioria se aplica como analítico descritivo, investigativo e pouco interventivo. Quanto aos aspectos metodológicos: um trabalho seguiu o método etnográfico de cunho qualitativo, os demais se incluem na abordagem qualitativa com metodologias variadas: pesquisa bibliográfica (06), pesquisa documental histórica (04), pesquisa descritiva (03), pesquisa investigativa (01), pesquisa de bricolagem (01) e pesquisa histórica (01), dados expostos na tabela 05.

**Quadro 02:** Análise dos trabalhos selecionados

<b>Tipo do trabalho</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor/Autora</b>
Tese	EDUCAÇÃO INTEGRAL: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O PLENO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA HUMANA?	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	2020	CRISLAINE MATOZINHOS SILVA MODESTO
Dissertação	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA (1988-2017)	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	2018	DANIELE DE FATIMA SANTOS MORMITO
Dissertação	A GESTÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO: OS DESAFIOS DO DIRETOR ESCOLAR QUE ATUA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	2018	MARIA DAS GRACAS DE SOUZA

Dissertação	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PREVISTAE VIVENCIADA NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE ARAÇATUBA: PRÁTICAS E DESAFIOS.	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)	2016	NEIVA SOLANGE DASILVA
Dissertação	EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA: CONDICIONANTES HISTÓRICOS, LIMITES E DESAFIOS ATUAIS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	2016	DUCENILDE DA COSTA FURTADO
Tese	A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO A PARTIR DA CONFIGURAÇÃO CURRICULAR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	2017	MADISON ROCHA RIBEIRO
Dissertação	A POLÍTICA DO MEC PARA O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E A PROPOSTA IMPLANTADA E IMPLEMENTADA PELA SECRETARIA DE ESTADO EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	2018	ELCILENE NEVES DE ARAUJO RIBAS
Tese	ESCOLAS PÚBLICAS EM TEMPO AMPLIADO NO MUNICÍPIO DE CURITIBADO ESTADO DO PARANÁ	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	2021	ELIETE MACENO NOVAK
Dissertação	DIVERSIDADE SEXUAL NO ESPAÇO ESCOLAR: CONCEPÇÕES, PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ADOLESCENTES EM ESCOLA PÚBLICA URBANA DO SUL DO ESTADO DO PARANÁ	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	2017	ROSANGELA DA ROZA
Tese	CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL COMO TEMA DE PESQUISA NO BRASIL: MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	2020	RAQUEL DAVEIGA PACHECO
Dissertação	SEXUALIDADE, ADOLESCÊNCIA E EDUCAÇÃO SEXUAL A	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO	2017	FRANCIELE TRICHEZ MENIN

	PARTIR DOS QUERERES E PODERES DA INTERNET	PARANÁ		
Dissertação	A IDENTIDADE DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR: APORTESPICANALÍTICOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	2019	DENISE DE FATIMA KURPEL
Dissertação	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DEVITÓRIA DA CONQUISTA – BA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	2017	JOSE MIRANDA OLIVEIRA JUNIOR
Dissertação	A DIALÉTICA DA SEXUALIDADE E DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DE DOCENTES	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	2016	ANDREA REGINA DE CARVALHOGOMES
Dissertação	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARADIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE SOCIAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	2017	CAROLINE FABIANE CANDELONI
Dissertação	A EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A NO ESTADO DO PARANÁ	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	2017	FRANCIELE LORENZI
Dissertação	CONTRIBUIÇÕES DE DISCIPLINAS DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA NO ENFRENTAMENTO DA HOMOFOBIA NA ESCOLA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	2016	LUCIANO PEREIRA DOS SANTOS

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2021)

Os participantes da maioria das pesquisas são docentes, discentes, gestores escolares, coordenadores escolares que trabalham em escolas em tempo integral, equipe que atua diretamente nas secretarias de educação. No processo de identificar uma aproximação entre a educação em tempo integral e a educação em sexualidade como dispositivo para a formação integral do sujeito estudante, os resultados foram insatisfatórios, no cruzamento dos descritores não há pesquisas que versam sobre as potencialidades e possibilidades que a modalidade das escolas em tempo integral têm frente a educação em sexualidade no ensino médio. No âmbito de escolas públicas em tempo integral, se apresentam as práticas integradoras como estratégias que integram saberes e pessoas. No contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), apresentam-se como possibilidades de materialização do currículo integrado no cotidiano escolar, vislumbrando a formação integral dos estudantes. Sendo caracterizadas como procedimentos de ensino que efetivamente promovem o diálogo entre os saberes, apresentando-se como possibilidades de materialização da integração.

Foi possível perceber na análise dos trabalhos que versam sobre a educação integral em tempo integral que existe uma preocupação na formação dos docentes frente a implantação dessa modalidade nas escolas públicas da rede básica, e nos desafios que a gestão escolar enfrenta na processualidade de sua implantação. Como um dos resultados da pesquisa realizada com diretores escolares, sobre as práticas de gestão escolar frente à implementação da educação integral no Ensino Médio nas escolas estaduais de Rondônia, ficou evidente que o modelo de gestão participativa da escola tem possibilitado inovações nas práticas de gestão, contudo ainda é necessário refletir sobre os aspectos evidenciados ao longo da pesquisa, em especial às condições de trabalho (estrutura física/tecnológica e recursos humanos), que favoreçam o alcance de resultados das escolas, itens necessários para operacionalizar as práticas de gestão para o pleno cumprimento da finalidade educacional. Vale ressaltar que a implantação da modalidade educação integral em tempo integral nas escolas entrou em vigência em 2016, sendo desenvolvida na escolar em meados de 2017, o que pode justificar um aumento de pesquisas realizadas ao longo do ano de 2017.

No tocante às pesquisas sobre educação em sexualidade, cruzando com currículo e educação básica, percebe-se um interesse em investigar sobre disciplinas acadêmicas sobre gênero e sexualidade que contribuem para a formação de docentes inicial e continuada, que refletem na prática desses profissionais nas salas de aula frente a situações de preconceito, como por exemplo a homofobia. Fica evidenciado também ao longo das análises a existência de pesquisas que envolvam práticas pedagógicas e diversidade sexual nas escolas, porém, percebo que ainda a maioria dos trabalhos que envolvem educação em sexualidade, currículo e escola voltam-se para docentes de ciências e biologia ou relacionados com áreas de saúde e psicologia.

### **3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: SUBSÍDIOS PARA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE**

Para iniciarmos uma conversa sobre a Educação em Sexualidade no âmbito escolar, faz-se de grande importância discutir, primariamente, os conceitos e concepções ligados a questões históricas e documentais.

#### **3.1 PCNs E A OFICIALIZAÇÃO DA SEXUALIDADE NO CURRÍCULO BRASILEIRO**

Ao adentrarmos no terceiro milênio, vemos que a educação em sexualidade emerge em uma nova posição no conjunto da educação escolar brasileira, graças aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados na segunda metade da década de 1990, que a elegeram para integrar o conjunto dos temas transversais. Embora as práticas autoritaristas ainda se fizessem presentes em algumas instâncias, muitos governantes da época começaram a buscar alterações no âmbito educacional com o objetivo de reestruturar a educação pública. Essas transformações incluíam questões que se referiam até mesmo ao currículo escolar (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002). Ao passo que o cenário mundial era de reformulações de políticas voltadas à economia e às questões sociais.

Nesse cenário, o Brasil passou a participar de eventos internacionais que abordavam o debate sobre as políticas para a educação, dentre os quais a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia. A UNESCO emitiu um relatório, a partir da Conferência, apontando que juntamente com os desenvolvimentos científico, econômico, social e material caracterizados naquele momento, alguns problemas foram, também, desencadeados, como, por exemplo, o desemprego, a exclusão e as desigualdades sociais. Nesse sentido, a educação foi contemplada no documento como um instrumento indispensável para a resolução dos conflitos sociais vividos naquele período histórico (JACOMELI, 2004).

Assim, a partir dessa inserção política, além dos debates no âmbito internacional a respeito do papel da educação, a perspectiva de redemocratização vivida no país também influenciou na formulação de alguns estatutos legais norteadores das práticas educacionais, primeiramente sobre a Constituição Federal (CF) de 1988 e, posteriormente, sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. Ambos os documentos normativos tratavam a necessidade de se trabalhar conteúdos mínimos a serem contemplados no Ensino Fundamental com o objetivo de garantir a unidade de uma formação básica em conformidade com a existência de conteúdos diversificados, respeitando-se as diferentes realidades escolares (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002).

Inicialmente, o Ensino Fundamental era organizado seguindo-se o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB). E é nesse contexto, na segunda metade da década de 1990, que foram consolidadas as políticas curriculares nacionais pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), materializando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mudando completamente o cenário da educação básica. Neles, estão contidos conceitos e concepções pedagógicas, além de orientações didáticas destinadas ao/as professores/as e educadores/as com o propósito de “[...] apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1998, p. 7).

No ano de 1996, vários docentes e especialistas da área educacional receberam a primeira versão dos PCNs com o propósito de que pudessem avaliar a política curricular e contribuir em possíveis melhorias. Dessa forma, após sua reformulação, foi consolidada a atual versão dos PCNs, ainda em 1996, posteriormente a diversas discussões, análises e revisões feitas por profissionais de diferentes áreas, assim como pelos docentes escolares, além de instituições independentes e outras governamentais que contribuíram, de alguma forma, para sua elaboração (BRASIL, 1998).

A partir do que rege os PCNs de que a escola deve contemplar as demandas sociais, propõe-se que sejam abordadas questões que permeiam a vida dos/as estudantes e com as quais eles/as lidam em seu cotidiano. Nesse sentido, além de abarcar as diversas áreas do conhecimento, os PCNs ainda trazem temas que, devido à especificidade de cada um, são apresentados como sendo “Temas Transversais”, e não como disciplinas específicas ou áreas do conhecimento delimitadas. Assim, à luz dos apontamentos da LDBEN de 1996, os PCNs agregam a abordagem de valores na escola, ou seja, de conteúdos atitudinais como sendo um dos objetivos do Ensino Fundamental e Médio elucidados por meio dos temas transversais (JACOMELI, 2004). A inclusão da Educação em Sexualidade nos PCNs implica com urgência, a necessidade de estudos, reflexões, debates e pesquisas, sobretudo, a respeito da formação do educador.

De uma posição marginal no currículo, e mesmo na prática escolar cotidiana, abre-se um novo horizonte que, no entanto, requer um envolvimento sério e real dos profissionais da Educação, para que sua inserção seja efetivada de forma concreta e qualitativamente positiva. A posição marginal na qual esteve e ainda está posta a Educação em Sexualidade tem sido caracterizada, de acordo com Figueiró (2014) por diversos motivos:

- a) Não é considerada uma questão prioritária na educação escolar;
- b) Não é colocada em prática na maioria das escolas brasileiras;

c) É praticada em um número restrito de escolas, por iniciativa de alguns professores, isoladamente;

d) É criticada por uma parcela pequena, porém, relativamente significativa, de professores e elementos da comunidade, como sendo um trabalho não da escola, mas exclusivamente da família.

Dessa forma, dentre os temas transversais apontados nos PNCs encontram-se “Pluralidade Cultural”; “Meio Ambiente”; “Saúde”; além de “Orientação Sexual”, que, por sua vez, ao ser incluído no currículo escolar, institui a questão da sexualidade na escola, no Ensino Fundamental, e posterior no Ensino Médio. Contudo, a integração desses conteúdos como conhecimento escolar, tal como a da sexualidade no currículo educacional brasileiro, não ocorreu de forma serena e espontânea. Além de terem sido influenciadas pelo contexto histórico e político vivenciados no país, como também por eventos internacionais que discutiam a reformulação de políticas educacionais, alguns temas elucidados para os PCNs vêm das necessidades e lutas sociais reivindicadas por meio dos Movimentos Sociais desencadeados naquele período, segundo apontou César (2009). Cabe ainda mencionar que a discussão sobre a inclusão das questões relacionadas à educação sexual no currículo escolar não foi encerrada com a política dos PCNs.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) torna-se referência na formulação do currículo escolar em âmbito nacional. Segundo o documento informa:

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, s.p).

Julgo necessário esclarecer a respeito da eleição que faço pela expressão Educação em Sexualidade. Nas pesquisas recentes que discutem educação em sexualidade no âmbito escolar é comum encontrarmos termos diferentes sendo utilizados por pesquisadores/pesquisadoras para desenvolverem suas pesquisas. Ora são observadas publicações que fazem uso do termo educação sexual, ora, orientação sexual, outras empregam o termo educação para a sexualidade ou ainda, a terminologia educação em sexualidade. Do mesmo modo, não é universal a definição acerca da terminologia sexualidade, que varia conforme a cultura ou a área do conhecimento que a investiga. O PCN elege o termo “orientação” para referir-se ao trabalho feito pela escola e afirma que “[...] toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo que nunca fala abertamente sobre isso” (BRASIL, 2000, p. 112). Em nenhum momento, ao longo de todo o documento dos PCN, encontra-se uma explicação ou justificativa

por utilizar o termo “orientação”.

No ano de 2010 surgiu um novo termo: Educação em Sexualidade. O referido termo é demarcado nas Orientações Técnicas de Educação em Sexualidade da UNESCO como sendo uma terminologia que designa uma abordagem mais abrangente da sexualidade para transmitir informações cientificamente corretas, realistas e sem pré-julgamento, baseadas em evidências, apropriada para cada faixa etária. Opto pela expressão Educação em Sexualidade, pois é coerente com concepção do processo de educação, no qual o educando participa do processo ensino-aprendizagem como sujeito ativo e não como mero receptor de conhecimentos, e/ou orientações.

Em relação às questões de gênero e sexualidade, o processo de formulação da BNCC explicitou a polêmica na qual esses temas acabaram sendo envolvidos. Conforme Silva (2020), versões anteriores à homologada em 2017 continham menções às temáticas ligadas à sexualidade, mas que foram suprimidas na versão oficial voltada às etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para Nascimento; Chiaradia (2017), a supressão de termos que se relacionavam às questões de gênero e sexualidade da última versão da BNCC se deu a partir de eventos anteriores que culminaram na exclusão de termos que remetiam a esses assuntos do PNE. Dentre os eventos, as autoras citam o movimento Escola sem Partido, o qual foi fundado em 2004 por um pai de estudante, trazendo, dentre suas pautas, a defesa do Ensino Religioso nas escolas, bem como a proibição do tratamento de temas relacionados à sexualidade no espaço escolar.

### 3.2 EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE COMO PARTE DO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO: BREVE HISTÓRICO

Conforme Barroso; Bruschini (1982), no início do século XX algumas ideias a respeito da educação sexual começaram a ser elaboradas aqui, no Brasil, contendo influências de correntes médico-higienistas que vigoravam na Europa, as quais “[...] apregoavam o combate à masturbação e às doenças venéreas, visando também à preparação da mulher para o exercício do papel de esposa e mãe” (SAYÃO, 1997, p. 108).

Nesse sentido, nas ideias acerca da educação em sexualidade até esse momento, a sexualidade era compreendida de forma limitada e atrelada à redução de riscos, visto que a preocupação estaria mais envolvida com o objetivo de informar as pessoas a respeito de possíveis doenças que poderiam adquirir ao praticar o ato sexual. Conforme Guimarães (1995, p. 59), a educação em sexualidade estaria, nesse período, “sempre com objetivos de ‘saúde

pública' e de 'moral sadia', procurando assegurar-se a saudável reprodução da espécie”.

Ainda nessa perspectiva, a ES, nesse momento, apresenta práticas sexuais, a exemplo da masturbação, de forma deturpada, sendo concebida como algo a se combater. Fica perceptível, também, que alguns valores em relação às questões de gênero eram reforçados pela ES ao restringir o papel da mulher à esfera privada, limitando, também, sua educação sexual, já que lhes eram negados conhecimentos e informações a respeito de sua sexualidade.

Por volta de 1920, alguns movimentos sociais reivindicavam uma educação em sexualidade que não tivesse apenas a relação que as correntes médico-higienistas e biologizantes anunciadas na época. Dentre esses movimentos, destacam-se as feministas da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (BARROSO; BRUSCHINI, 1982). Mais tarde, na década de 1930, no Colégio Batista, no Rio de Janeiro, foram realizadas algumas experiências em relação à ES, por um professor conhecido como Stawiarski, após o tema sexualidade ser incluído no currículo do colégio por iniciativa pessoal desse professor, conforme Barroso; Bruschini (1982). Nas palavras das autoras: “a princípio, as aulas limitavam-se a examinar o papel da mulher na reprodução, porém, a partir de 1935, foi introduzido o exame do comportamento sexual masculino” (BARROSO; BRUSCHINI, 1982, p. 19). De acordo as autoras, embora os conteúdos visassem advertir condutas sexuais, numa perspectiva de cuidado e rigor Stawiarski foi julgado pelo Colégio por apresentar atitudes imorais em suas aulas e condenado por meio da Justiça do Trabalho, o que acarretou sua demissão, anos mais tarde, aproximadamente em 1954.

Werebe (1998) aponta que algumas instituições escolares particulares, como também escolas públicas, tiveram experiência com a educação em sexualidade na década de 1960, possibilitando a inovação pedagógica daquele tempo, pois ampliavam a possibilidade de discussão sobre a questão da sexualidade. Porém, essas experiências eram realizadas de forma independente e pontual. Dentre essas experiências, segundo Barroso; Bruschini (1982), está a do Colégio Pedro de Alcântara e a do Colégio André Maurois, no Rio de Janeiro. Neste último, a ES abordava mais a temática da reprodução humana, inicialmente, passando depois a tratar de temas de interesses dos/as jovens. Entretanto, o tentame culminou na suspensão de professores e alunos/as, além da exoneração do cargo da diretora do Colégio na época (BARROSO; BRUSCHINI, 1982).

Nessas experiências, não eram profissionais da saúde que ficavam responsáveis por orientar a temática em questão na escola ou trabalhá-la. Segundo Sayão (1997), esse papel seria dos professores, bem como dos orientadores educacionais desses colégios. No entanto, importa salientar que as mudanças na questão pedagógica são conferidas, para Sayão (1997), à

renovação nos objetivos da ES nessas experiências, que não tinham a pretensão de relacionar a sexualidade apenas à dimensão biofisiológica, e sim de discutir concepções e tabus. Assim, o que tornou essas iniciativas da década de 1960 inovadoras foi o fato de que, diferentemente do início do século, quando a educação sexual era influenciada por correntes médico-higienistas, essas experiências possibilitavam a ampliação do tema, pois, embora tivessem ainda a intenção normativa sobre a sexualidade, era possível produzir informações e discussões sobre alguns temas, bem como sobre algumas concepções acerca do assunto.

Percebe-se que a iniciativa continha, ainda, reflexos da concepção médico-higienista acerca da ES, visando à informação de caráter fisiológico sem a intenção de discutir tabus e preconceitos, bem como outras dimensões da sexualidade. No entanto, ainda assim, fora mais uma das experiências interrompidas no decorrer de seu desenvolvimento por determinação da Secretaria da Educação de São Paulo, que o fez baseando-se nas considerações apresentadas pelo MEC, mais tarde, em 1970 (BARROSO; BRUSCHINI, 1982).

No fim dos anos de 1970, de acordo com Guimarães (1995), congressos que abordavam a temática da educação sexual nas escolas tiveram a participação de muitos/as educadores/as, levando a discussão sobre o assunto para a dimensão pública e provocando a transformação das ações voltadas à educação sexual, de instâncias superiores, segundo Sayão (1997), que assinala: “desta feita, as experiências em educação sexual não mais foram repressivamente proibidas, mas desativadas por causa das precárias condições de trabalho e alterações político-administrativas nas Secretarias de Educação” (SAYÃO, 1997, p. 110).

Nesse sentido, é possível observar que as barreiras que dificultavam a inclusão da sexualidade como tema a ser trabalhado no âmbito escolar passaram a ter relação com a falta de condições das instituições em promover ações que efetivassem a educação sexual. Até a década de 1980, segundo Barroso; Bruschini (1982), em detrimento dos denominados “guias curriculares” de vários estados brasileiros, nos guias de São Paulo, destinados ao que se considerava o 1º grau, podem-se observar algumas ideias mencionadas em relação ao tema da sexualidade. Entretanto, os objetivos, ao se tratar do tema, são novamente os de informar as crianças a respeito da fisiologia humana, da puberdade e da reprodução.

Mais tarde, nos anos de 1990, a propagação da AIDS e de outras infecções sexualmente transmissíveis, bem como a gravidez indesejada na adolescência, tiveram grande influência sobre a educação na época, e a escola foi convocada a conceber a educação sexual como forma de prevenir a sociedade desses problemas (CÉSAR, 2009). Assim, no fim da década de 1990 foram formulados como política curricular os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais instituíam a educação sexual na escola.

Tendo em vista as experiências mencionadas até o momento, percebe-se que, em sua maioria, a sexualidade era trabalhada dentro da perspectiva da prevenção, como também da informação acerca da fisiologia humana. Essas experiências atrelavam a abordagem do tema às doenças venéreas e ao risco de gravidez indesejada. Ademais, relacionavam a sexualidade à reprodução humana e à relação sexual quando trabalhavam a educação sexual somente por meio da informação sobre os aspectos biológicos desta última e por meio de temas como os já mencionados neste livro: menstruação, gravidez, entre outros. Outro aspecto percebido foi quanto à limitação da idade a quem a educação sexual se destinaria. Nas passagens apresentadas, as experiências geralmente se limitavam às crianças a partir do 4º ano do chamado primário, sendo as crianças menores excluídas dos programas.

Assim, em sua maioria, as iniciativas de promoção da educação sexual na escola foram interrompidas pela ação das políticas vigentes e pelas concepções presentes até aquele período, o que demonstra que a sexualidade, apesar de superadas as compreensões conservadoras por parte de alguns grupos, ainda persistia em ser concebida como um tabu, como se pode observar ao considerar-se a dificuldade com que foram implementadas as políticas que objetivavam a inserção do tema no campo da educação.

### 3.3 SEXUALIDADE NAS ESCOLAS: ABORDAGENS EDUCACIONAIS

As percepções acerca da construção da feminilidade, bem como da masculinidade, parecem estar consolidadas no discurso social que busca justificar a limitação de espaços às mulheres, bem como aos homens, à medida que desde sua infância são instigadas/os a seguir os papéis sociais conforme as determinações impostas quanto aos ambientes, atividades e comportamentos que socialmente são compreendidos como apropriados ao gênero feminino ou ao gênero masculino. Nesse sentido, conceitos como meninos jogam futebol, meninas brincam de casinha; homens trabalham fora, mulheres cuidam da casa e dos filhos; são propagados como algo natural.

De acordo com Castro; Silva (2002, p. 6):

A sexualidade submete-se aos determinados padrões e valores universais, criando verdades estereotipadas como: o caminho natural obrigatório das pessoas é crescer, casar, ter filhos e morrer; os homens devem tomar a iniciativa na cama; os meninos devem começar sua vida sexual antes das meninas, pois os homens têm mais necessidade sexual do que as mulheres etc.

Nesse sentido, conforme Faria (1998), desde a infância, ao nos socializarmos, recebemos informações que influenciam na forma como iremos compreender nossa sexualidade, bem como na maneira pela qual entendemos o que é ser mulher ou o que é ser homem, o que está ligado, por sua vez, à forma como vamos construir nossas identidades.

Entretanto, ser mulher ou ser homem, em nossa sociedade, implica na execução de papéis predeterminados socialmente, que limitam a característica e capacidade reais do indivíduo, as quais independem de seu gênero.

Whitaker (1988) destaca, ainda, que essas diferenças na forma de educar os meninos e as meninas mantêm-se no decorrer de suas adolescências. Nessa fase, as meninas são orientadas a preocuparem-se com sua aparência; por isso, os maiores elogios feitos a elas estão relacionados a esse aspecto. Quanto aos meninos, estes já têm sua atenção voltada ao mundo externo, e os principais elogios que eles recebem estão relacionados à sua inteligência e agressividade.

As atitudes sexistas relacionadas às questões de gênero são igualmente reforçadas na construção dos papéis de gênero do que é ser mulher e do que é ser homem, desde sua infância. Segundo Santos; Bruns (2000), enquanto para as meninas as informações a respeito da sexualidade são veladas ou insuficientes, refletindo a repressão sexual, para os meninos a iniciação sexual é incentivada, embora não se discuta a responsabilidade que devem assumir frente a seus relacionamentos. Assim, as manifestações da sexualidade da menina são reprimidas. “Ensinar-lhe apenas a despertar o desejo [...] que não deverá satisfazer. Convenceram-na que não precisa de sexo.”. (WHITAKER, 1988, p. 53).

As instituições de ensino, sejam formais ou não formais por sua vez, acabam reproduzindo ações sexistas em seu cotidiano, ao invés de incitar atitudes reflexivas e críticas quanto aos papéis de gênero e as imposições sociais quanto ao assunto. Segundo Maia (2005), geralmente acredita-se que essas ações, as quais evidenciam estereótipos de meninos/homens e meninas/mulheres, são inexistentes no interior das instituições escolares.

Todavia, salienta Furlani (2011), a escola poderia ter grande contribuição no que diz respeito à valorização da pluralidade, o que é ressaltado pela autora:

Primeiro [...] é no processo de escolarização que o conhecimento sobre as relações humanas de desigualdade em relação ao gênero, raça, etnia, orientação sexual se produzem e se reforçam; segundo, porque é na escola que, a partir desses conhecimentos, as diferentes identidades serão formadas e reforçadas nas crianças, nos jovens e nos adultos; terceiro, porque todos esses significados e as representações construídas na sociedade estão latentes nessa instituição que lida, ao mesmo tempo, com o espaço privado (doméstico) e o espaço público (FURLANI, 2011, p. 120).

Até o ano de 1980, não era raro a percepção de que a educação em sexualidade deveria ser compreendida como dever da família, concepção essa muito defendida pelos ideais religiosos vigentes:

Os padres católicos foram os principais defensores da família como educadora sexual, e o padre Negromonte (1951) classificava os pais que abdicassem dessa função de imprudentes ou comodistas, pois ao cederem este papel a outros, estavam expondo seus filhos a mestres considerados incapazes ou até mesmo nocivos (MONTARDO,

2008, p. 162). A dificuldade da família em lidar com a educação sexual de seu/as filhos/as transparece na falta de diálogo, no ignorar ou responder às perguntas relacionadas à sexualidade de forma incompleta, na proibição do contato com o tema por meio da censura (SANTOS; BRUNS, 2000, p. 81).

E é a partir das condutas dessa família, lá da década e 1980, que são desenvolvidas as concepções e a forma como o sujeito constitui sua sexualidade hoje em dia, visto que mesmo o silenciamento do assunto já emite variadas significações sobre ele e oferece ao sujeito uma concepção de que a sexualidade não deve ser um tema dialogado, sendo tratado a todo momento como um campo minado. Além disso, é provável que aconteça com a criança ou o/a adolescente, ao não ter suas dúvidas devidamente esclarecidas no âmbito familiar, a procura de respostas por intermédio de fontes inadequadas, advindas da Internet, por exemplo, ou até mesmo com outros/as colegas que também podem não ter o conhecimento adequado, ou transmiti-lo de forma equivocada. Ademais, se esse adolescente que procura informações para compreender a questão da sexualidade ainda não consegue selecionar os conteúdos dessas informações, pode ser que aconteça o inverso, ou seja, a desinformação sobre o assunto.

Assim, a escola passou a ser compreendida como o espaço privilegiado para abordar o tema da sexualidade, o qual se fez presente em documentos norteadores das práticas educativas brasileiras, como se sabe, a partir da década de 1990. Furlani (2011) identifica algumas abordagens contemporâneas em relação à educação sexual, dentre as quais considera que a abordagem denominada pela autora de “biológico-higienista” é a mais encontrada nas práticas educacionais. Dentro dessa perspectiva, o ensino tem como objetivos promover a saúde, dar informações sobre as ISTs e a gravidez indesejada, contribuir com o planejamento familiar, entre outros.

Considera-se que as diferenças entre homens e mulheres são decorrência das características de seus corpos. Para a autora, isso

[...] contribuiu (e contribui) tanto para a naturalização das desigualdades sexuais e de gênero quanto para a formulação dos enunciados que hierarquizam essas diferenças (por exemplo, premissas machistas, sexistas, misóginas e homofóbicas) (FURLANI, 2011, p. 16).

A educação realizada nas escolas traz consigo o compromisso de formar para o exercício da cidadania plena, contribuindo efetivamente para minimizar as desigualdades e as injustiças sociais, sobretudo em relação aos sujeitos historicamente marginalizados. Nesse caminho, atua em todos os níveis da formação humana. Louro (2016) afirma que os educadores pensam que ao deixarem de abordar os “problemas sexuais” em sala de aula a Sexualidade Humana ficará do lado externo da escola, além dos seus muros. Por isso, conforme afirma a autora, é necessário que a escola não apenas reproduza ou venha a refletir as concepções tradicionais sobre gênero

e sexualidade que há atualmente na sociedade, mas, também, que ela própria venha a elaborá-la.

Por conta da presença de diferentes concepções sobre a Educação em Sexualidade torna-se importante e decisivo o papel do/a educador/a na elaboração de atividades que estejam diretamente associadas ao pleno desenvolvimento humano. Percebe-se que além da transmissão de importantes conceitos científicos sobre o assunto, deve o/a professor/a criar momentos que levem à reflexão e questionamento dos assuntos tratados. Sabe-se que o questionamento sobre a Sexualidade Humana pode colaborar para que os estudantes sejam capazes de se tornarem críticos e reflexivos a respeito da vivência de sua sexualidade de modo emancipatório e prazeroso.

Os estudantes também podem possibilitar importantes mudanças de atitudes, gerando momentos decisivos na elaboração e desenvolvimento de princípios éticos e morais que de certa forma acabam levando a uma cidadania ativa, gerando atitudes que proporcionam combate às manifestações homofóbicas, como também ações discriminatórias sobre determinado gênero. À luz do pensamento exposto, Furlani (2013) alerta que o desenvolvimento de atividades pontuais e descontínuas que envolvam a ES leva os estudantes a terem grandes dificuldades em refletir sobre o tema, gerando desmotivação e desinteresse. Expondo também que as atividades pontuais, tais como rodas de debates e mesmo aulas práticas com a demonstração de modelos anatômicos e material referente à prevenção de IST não devem ser entendidas como o processo de desenvolvimento de Educação em Sexualidade no ambiente escolar, mas sim como um procedimento ou estratégia/pedagógica.

Figueiró (2006) observa ainda que a ES, ocorrendo em qualquer nível de ensino, deve ser evidenciada pelo processo da ação contínua. Essa ação contínua permite que se obtenham momentos de reflexão, indispensáveis para que ocorra o ensino de sexualidade de modo sistemático, politicamente interessada em se conseguir uma criticidade nos modelos que demonstrem e reflitam evidentes ações de desigualdades sexuais, de classes sociais, credos religiosos e diferenças de etnia e de raça. Sendo assim, afirma ainda que a escola que não oferecer a Educação Sexual aos seus discentes estará educando-os de forma parcial.

Tendo em vista os aspectos mencionados, é importante salientar que os maiores desafios relacionados à forma como a sexualidade é trabalhada no espaço escolar, já citados no presente texto, são a dificuldade do/a educador/a em falar sobre o assunto em vista de estar envolto em valores e concepções muitas vezes repressores, tornando-se um grande tabu para essas pessoas; o receio de reprovação da comunidade, considerando a subjetividade do tema, que são dois problemas decorrentes da falta de formação do/a docente, a qual não proporciona a reflexão

sobre as questões acerca da educação em sexualidade; e as implicações pessoais relativas ao tema, que, muitas vezes, trazem concepções repressoras.

Com base nas discussões dessas escritas iniciais, a abordagem da educação em sexualidade nos âmbitos escolares se deu, mesmo que timidamente, de maneira processual e vem se incorporando cada vez mais, seja no currículo forma, informal ou no currículo oculto propostos pelos/pelas docentes que por resistência não deixam de abordar e deixar viva as reflexões sobre a temática nas escolas. No capítulo adiante, trazemos a discussão da sexualidade atrelada ao currículo da educação integral, buscando traçar caminhos convergentes no intuito de demonstrar as atualizações e potencialidades da educação em tempo integral.

## **4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E FORMAÇÃO HUMANA**

### **4.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL, UMA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO**

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 2007, p.7).

Trazer essa temática para discussão é algo novo na minha trajetória acadêmica. Em 2019 concluí a graduação em licenciatura em Ciências Biológicas estruturando uma pesquisa que abordou as representações sociais de estudantes do ensino médio acerca da sexualidade humana, cujo objetivo foi identificar e refletir qual a concepção que os/as estudantes constroem da temática sexualidade humana. Pensar a educação na perspectiva da formação integral começa a emergir como pesquisa a partir da minha vivência como professora da educação básica e da necessidade de buscar formação continuada no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED).

O capítulo que se descreve adiante parte de uma indagação: “de que educação estamos falando?”. “Educar para a vida é educar para um mundo em que nada nos é estranho. A educação vê-se obrigada a representar suas metas e a revisar seus conteúdos” (SACRISTÁN, 2007, p. 15). Em seus ensaios sobre uma cultura para educação, o autor retoma o seu significado e função nesse início de século, onde o mundo atual é marcado pela globalização que, de acordo com o autor, “é o termo da atualidade para expressar as inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais entre os indivíduos, os países e os povos, dos mais próximos aos mais distantes lugares do planeta” (SACRISTÁN, 2007, p. 17).

Descrevendo, de acordo dados do INAF (2001), começamos o século com 9% de analfabetos absolutos, 31,3% de pessoas que compreende minimamente um texto escrito e apenas 26,2% que se utilizam da linguagem escrita de forma intensa e diversificada. Cenário este que mostra a face mais contundente da pouca eficiência da escola, uma vez que tais habilidades são, ao mesmo tempo, um dos principais objetivos do ensino fundamental e conhecimento de base para a aprendizagem em todas as áreas do currículo escolar. Entretanto, aponta que a sociedade brasileira hoje, caminha para uma maior consciência da sua importância. “A Educação se apresenta hoje como o ponto central do desenvolvimento econômico e social” (CARVALHO, 2006, p. 8). Conceito que está produzindo um novo deslocamento nas políticas

públicas, nas organizações comunitárias e até na mídia, que vem dando voz, à educação pública nacional.

Para contribuir nesse arcabouço teórico, Guará (2006) aproxima o conceito de “educação integral” ao debate contemporâneo, associando à formação integral e colocando o sujeito no centro das indagações e preocupações da educação. Até então o sujeito era negligenciado pelo sistema, no cerne da educação tradicional o centro se desenhava em torno dos professores, que detinham o conhecimento absoluto. Para a autora, a formação integral dos indivíduos não se limita ao processo formal e intencional de ensino, pois está vinculada a uma concepção filosófica de homem integral, “realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas capacidades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade” (GUARÁ, 2006, p. 16). Nesse sentido a educação tem sua base nas esferas da vida cotidiana e “deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive” (GUARÁ, 2006, p. 16).

Reprisando a citação que inicia o capítulo, na qual Brandão (2007) afirma que ninguém escapa da educação, Imbernón (2000), traduz a educação integral por um projeto de vida, reconhecido como direito para todos; em contrapartida Sacristán (2007) traz à tona o seu viés de ação transformadora. Guará (2006) ressalta que a educação deve responder à diversidade de exigências que o indivíduo possui em seu próprio contexto de vida e Carvalho (2006) lembra o seu sentido multisetorial, ao afirmar que a escola não é mais seu único local de aprendizagem. Ou seja, em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos estão envolvidos com os processos educacionais.

À luz desses pensamentos, Branco (2009) reforça que um projeto de educação atual deve pressupor diálogo e responsabilidades compartilhadas, nos quais a escola reúna esforços conjuntos com as instituições sociais da comunidade. Na sociedade contemporânea a escola sozinha não pode mais dar conta de toda a formação e da aprendizagem que os estudantes necessitam, porém cabe a ela assumir o papel de protagonista no processo de organização das forças sociais comunitárias. Dessa forma, a educação integral do sujeito que se propõe nos dias atuais não pensa em uma escola que isole o jovem de sua comunidade objetivando protegê-lo, pois sem conviver em sua comunidade ela não tem como desenvolver o direito de cidadania (BRANCO, 2009).

Compreender a Educação Integral em Tempo Integral como apenas aumento de carga horária e permanência dos estudantes nas escolas é reduzir a proposta de tornar o currículo integrado. Por sua vez, não se faz educação em tempo integral a todo custo em qualquer

ambiente, existe uma intencionalidade de tornar o sujeito produtivo, capaz de tomar decisões críticas.

#### 4.2 CONTEXTO GERAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL (EM) TEMPO INTEGRAL

No Brasil, a concepção de educação integral tomou forma e conteúdo na segunda metade do século XX, com os movimentos sociais de anarquistas, de católicos e de educadores como Anísio Teixeira (1900-1971), Paulo Freire (1921-1971), e Darcy Ribeiro (1922-1997). Para Gadotti (2009, p. 2021), o tema da “educação integral” voltou ao debate público depois de alguns anos, como temática costumeiro e não como tema novo, entendendo-a como “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade”.

Ainda no âmbito do Brasil, destaca-se a visão defendida por Freire (1997-1997), como uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências (GADOTTI, 2009). As primeiras experiências com a escola de tempo integral estão associadas a Anísio Teixeira com a Escola-Parque (1950), aos Centros Integrados de Parque (1950) e aos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEP de Ribeiro (1980). Assim como, os Ginásios Vocacionais, organizados em São Paulo (década de 60), tendo sido implantadas 06 unidades que duraram apenas 08 anos, e, em Porto Alegre, os Centros Integrados de Educação Municipal (CIEM) (MAURÍCIO, 2009).

Teixeira (1959) defendia que a escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza esta civilização.

Embora o termo Escola de Tempo Integral (ETI) se apresente no viés de um tempo maior de permanência no espaço escolar, um aumento da jornada, pode-se dizer que o grande desafio que permeia essa questão é como esse tempo de componentes curriculares extras, articulado às práticas pedagógicas, podem resultar em uma formação integral dos sujeitos realizada com dignidade, justiça e qualidade, permitindo-lhes a emancipação, criatividade e criticidade necessárias para viver na sociedade.

Assim sendo, a concepção de Educação Integral incorpora, mas não se confunde apenas com horário integral, ou seja, “isso significa associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e a permanência da criança na escola, com qualidade sociocultural e socioambiental” (PADILHA, 2007, p. 101). Educar integralmente significa, primordialmente, educar para garantir direitos e para garantir direitos

e contribuir para a promoção de todas as formas de inclusão. Temos quase sempre pensado e trabalhado na perspectiva dos oprimidos, visando à não exclusão, procurando contribuir para a superação da expulsão das pessoas que, direta ou indiretamente, já estão inseridas nos processos e nos projetos indiretamente, já estão inseridas nos processos e nos projetos participativos (PADILHA, 2007). A Educação Integral (EI) procura dar atenção à necessidade de

Realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica), tendo o desenvolvimento humano como prioridade (GUARÁ, 2006, p. 16).

Existe uma estrutura de leis que garante às crianças e aos jovens o direito de receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais. Nesse caso, a própria Constituição Federal de 1988 apresenta indicadores para o desenvolvimento de ações educativas que promovam a ampliação do tempo escolar, a oferta de ensino e o desenvolvimento pleno das crianças e jovens (BRASIL, 1988). O artigo 205, de ensino e o desenvolvimento pleno das crianças e jovens, que apresenta educação como um direito humano, promovido e incentivado pela sociedade; o artigo 206 cita a gestão democrática do ensino público o que dialoga, diretamente, com a EI e o artigo 227 que corresponde ao conceito da educação integral ao afirmar que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação (BRASIL, 1988).

Essas indicações legais, além de entrever o aumento da jornada escolar, direcionam para o crescente movimento em torno de outras iniciativas ancoradas pela própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, que, em seu artigo 2 dispõe à educação como finalidade para o pleno desenvolvimento do educando. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que em seu artigo 59 reconhece o conceito de educação integral e que municípios, estados e União devem agir para facilitar o acesso das crianças e adolescentes a espaços culturais, esportivos e de lazer.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), na meta 6, prevê a oferta da educação integral em, no mínimo 50% das escolas públicas, de modo a assistir, pelo menos 25% dos alunos da educação básica e o Plano de desenvolvimento da Escola (PDE), que objetiva a ampliação da educação em tempo integral, como indutor de um programa de educação integral para todas as escolas brasileiras (BRASIL, 2014). Embora não faça parte do foco de pesquisa os programas de fomento à educação integral, compreendo sua relevância por ser uma ferramenta indutora com vistas para formação na perspectiva de Educação Integral em Tempo Integral. Assim, percebe-se certa mobilização por meio das políticas educacionais que têm buscado direcionar a educação integral como forma de buscar alternativas para promover

melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

O Centro de Referência em Educação Integral (EI) em conjunto com a BNCC, caracterizam a educação integral em tempo integral como uma concepção que compreende a educação como via de garantia ao desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões (intelectual, física, emocional, social e cultural, constituído como projeto colaborativo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e a comunidade local. A proposta da educação integral tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis com suas próprias decisões e com o mundo, é inclusiva pois reconhece as singularidades e especificidades dos sujeitos, assim como suas múltiplas identidades, além de promover a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com diferentes linguagens, recursos, espaços e saberes.

Nesse contexto, a escola se transforma em um espaço essencial para assegurar que todos e todas tenham garantida uma formação integral. Assumindo o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os estudantes podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade latente que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral. Para a educação integral é fundamental que a questão da multidimensionalidade dos sujeitos esteja contemplada em todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, garantindo interações e estratégias que garantam o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também social, emocional, físico e cultural.

Além disso, se desenham como elementos curriculares na Educação Integral, as formas de gestão e organização da instituição (escola, organização social ou projetos), sua relação com o território, a rede de agentes envolvidos, as práticas pedagógicas, a formação de educadores e as estratégias de avaliação. Nas escolas caracterizadas por uma perspectiva integral de educação, existem altas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes ao passo em que é oferecido ferramentas para que todos/todas aprendam e se desenvolvam integralmente. Neste sentido, a distinção entre aulas e oficinas lúdicas – assim como a separação por períodos – perde o sentido, todas as propostas devem compor o planejamento da escola e dos docentes.

O desenvolvimento integral é um processo contínuo e dinâmico, que se inicia no nascimento do sujeito, se estende por toda a vida e acontece em diferentes espaços e tempos: dentro e fora dos muros da escola. Quanto mais complexas, diversificadas e qualificadas forem as interações a que um indivíduo tem acesso, mais rico será seu universo social e cultural, as conexões que ele será capaz de estabelecer e as suas possibilidades de inserção e intervenção

social (BRASIL, 2017). Por esse motivo, a Educação Integral compreende que os processos educativos devem articular os diferentes espaços e tempos de aprendizagem disponíveis e garantir a ampliação e diversificação de interações significativas para todas as pessoas. E, para que a escola possa garantir todos os aspectos previstos na Educação Integral, o tempo de quatro horas diárias que caracteriza a média da jornada escolar brasileira se mostra insuficiente. Portanto, para a Educação Integral é fundamental a ampliação da jornada para um período entre sete e nove horas diárias. Esta jornada deve ser definida de acordo com os contextos locais e as necessidades dos alunos em cada etapa, sem perder de vista a importância de que os alunos tenham acesso a diferentes interações mediadas pela escola.

## **5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: O MÉTODO DE PESQUISA**

### **5.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA**

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele (...) trata-se de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Diante do exposto pelas autoras e partindo do conceito de que a atividade de pesquisa é um “conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno” (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013, p. 30), nesse processo de investigação crítico-constutivo e ainda procurando delinear o corpo metodológico da pesquisa, meu enfoque permeará a partir de uma abordagem qualitativa, numa pesquisa-ação colaborativa. Sampieri; Collado; Lucio (2013), corroboram que o enfoque qualitativo surge em meados do século XIX com as ciências sociais e humanas. De modo mais dinâmico, almeja observar e explorar os fenômenos estudados por meio de um processo indutivo. Tendo como característica fundamental a interação do pesquisador com seu campo de estudo, permitindo uma maior proximidade entre sujeito e objeto. Em consonância, Lüdke; André (1986) afirmam que “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Grande parcela dos estudos investigativos em ciências humanas e sociais, principalmente, na área da Educação, é desenvolvida por meio da pesquisa qualitativa. Pesce; Abreu (2013, p. 26) afirmam: “a pesquisa qualitativa abarca diversos tipos de investigação, tal como a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, a pesquisa etnográfica, a pesquisa histórica, a pesquisa ação, a pesquisa participante, o estudo de caso e o estudo de campo”. Assim como destacam cinco características da referida pesquisa.

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. A investigação qualitativa é descritiva. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou

produtos. Os investigadores qualitativos tendem analisar os seus dados de forma indutiva e o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (PESCE; ABREU, 2013).

A relação direta que é estabelecida entre com o contexto investigativo e os participantes/colaboradores envolvidos permite ao pesquisador, “tornar o mundo visível”, minuciar significados e representações socialmente construídos, pois não impõe um ponto de vista externo, mas procura um desenvolver com as percepções dos sujeitos envolvidos no processo. Dessa forma, nessa relação entre pesquisador/a, docentes e discentes são estabelecidas relações e teias de interconexão na construção de conhecimentos, pois, nesse movimento de auto formação através da reflexão na prática, contextualizando-a social e historicamente é que os/as docentes e os/ as discentes se tornam sujeitos colaborativos.

Pimenta (2005), reitera que uma pesquisa é colaborativa, quando ela é uma pesquisa qualitativa, num exercício mútuo de reflexão sobre a prática, que procura a todo momento possibilitar a aproximação dos agentes da pesquisa, tornando-os também participantes. Convém ainda ressaltar, que se trata de uma investigação no campo educacional e como tal, realizada dentro de seu limite natural e social – o ambiente escolar – “inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Franco; Ghedin (2015) definem a pesquisa-ação colaborativa como a pesquisa onde a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência da equipe de pesquisadores. Nela, a função do pesquisador é integrar-se e conferir um enfoque científico a um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo. Ressaltando, ainda, este viés colaborativo da pesquisa-ação (PA), Thiollent (2011) assim a define:

[...] a pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

A relevância deste método é sua contribuição para resolução de lacunas que já existem ou que emergem do próprio processo investigativo, em ação conjunta entre colaboradores e a pesquisadora. Este deve ponderar as concepções dos docentes sobre a própria prática e formação docente; deve se interessar pelas reflexões que eles fazem em seus devidos contextos de atuação; deve analisar suas maneiras de enfrentar as situações, considerando-as, porém, a partir dos limites e dos recursos que elas apresentam.

A pesquisa colaborativa intenciona a criação de uma cultura de análise das práticas que são realizadas a fim de possibilitar mudanças das atitudes e das práticas educativas. Para Pimenta (2005), a caracterização da pesquisa-ação colaborativa se dá conforme o compromisso

dos envolvidos da realização de pesquisas escolares e no investimento na formação de qualidade de seus docentes que visem que as práticas institucionais cumpram seu papel de democratização social e política da sociedade. Nesse sentido, a pesquisa de mestrado em curso se caracteriza como colaborativa-crítica, no intuito de explorar e investigar modos alternativos de pensar, falar e potencializar um fenômeno amplo e repleto de criticidades.

## 5.2 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa seguiu os preceitos éticos da Resolução CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012. A pesquisa apresentou riscos mínimos de desconforto de perceberem que não concordaram com algum aspecto da pesquisa ou dos resultados apresentados; e pouca afinidade com a temática em estudo em decorrência de valores, crenças e ideologias próprias que não coadunam com o objeto em questão.

Tendo como principais benefícios para as colaboradoras: Compreender a pesquisa como elemento relevante, visto que existe uma lacuna a ser preenchida nos estudos sobre a presença da educação em sexualidade no currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de práticas integradoras; No tocante às docentes, a participação como colaboradoras de um produto final para ser implantado em nosso colégio, o lócus da pesquisa, através de discussões e debates ampliando os conhecimentos através do estudo de materiais teóricos pertinentes e da interação entre as participantes.

Para que ocorresse a etapa de construção de dados e todas as demais etapas até a análise dos dados e a escrita e veiculação dos resultados, fora esclarecido além dos benefícios já expostos no tópico dos aspectos éticos, todo esse diálogo foi apresentado junto com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices B e C). O projeto de pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer n. 5.475.178 em 18 de junho de 2022 (Anexo A).

## 5.3 CONTEXTO

O lócus da pesquisa foi o Colégio Estadual Berilo Vilas Boas (CEBVB), cuja ampliação da jornada escolar completou três anos em 2022. A sede do colégio está situada no Centro do município de São José do Jacuípe, cidade localizada no interior da Bahia. Atualmente, constitui-se numa instituição de pequeno porte, que possui destaque e reconhecimento na comunidade, por seus serviços prestados ao longo dos seus anos de existência.

A estrutura física do colégio é composta por uma Sede e o Anexo, que fica localizado na cidade de Itatiaia, ao todo compreende: 11 salas de aulas, duas salas dos/das docentes (sede

e anexo), sala de vídeo, sala de informática, secretaria, sala de vice direção e direção, sala de coordenação, sala de arquivo, biblioteca, quadra descoberta, almoxarifados, 02 cozinhas (sede e anexo), 02 sanitários masculinos e 02 sanitários femininos.

A instituição é responsável pela educação básica nos níveis ofertados, abrangendo as seguintes modalidades: Ensino Médio Integral, Novo Ensino médio, a Educação de Jovens e Adultos e recentemente, ao Tempo Juvenil. Tem importante papel para a população urbana das classes populares e atende também a clientela rural da circunvizinhança.

A referida unidade escolar, é administrada por uma diretora geral e dois vice-diretores, além de dispor de 01 coordenador pedagógico, 18 docentes e 13 servidores (agentes administrativos, portaria, apoio) para atender aos 440 discentes no ano, que estão distribuídos nas diversas modalidades de ensino, elencadas acima, funcionando nos turnos diurno e noturno. Ressalto, entretanto, que o foco deste estudo investigativo se constitui das classes do Ensino Médio (1º ao 3º ano) dos turnos matutino e vespertino, bem como, o respectivo corpo docente que leciona nestas turmas na modalidade da EI.

Localizado na cidade de São José do Jacuípe, município que de acordo com o IBGE (2021), possui uma população estimada em 10.546 habitantes, abrangendo uma área territorial de 362,365km<sup>2</sup>, faz parte da microrregião Centro-norte. A seguir a localização do município através do recurso *online google maps*.

**Figura 03** - Mapa de Localização da cidade de São José do Jacuípe.



**Fonte:** Google Maps (2023).

#### 5.4 COLABORADORES

Colaboraram com a pesquisa os discentes do ensino médio da educação integral e

docentes que lecionam na modalidade da educação integral da sede da instituição escolar Berilo Vilas Boas. Os colaboradores/as envolvidos/as nesse tipo de pesquisa-ação colaborativa compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge em um dado contexto de atuação, para desempenhar papéis diversos (PIMENTA, 2005). Nesse sentido, trabalhar na escola numa proposta diversa, abarcando diversas modalidades de ensino, requer dos/as docentes novas práticas pautadas na modificação da realidade onde a competição seja substituída pela colaboração, o individualismo pela solidariedade.

Além destes fatores, é exigido dos docentes uma nova postura pedagógica que não mais trabalharão tendo como fundamento um discente individualizado e universal, mas reconhecerão os indivíduos fora das caixinhas, com suas percepções e construções pessoais, buscando ir ao encontro de suas necessidades, colaborando na construção de suas potencialidades. Nesse contexto, todos os sujeitos da escola precisam ser envolvidos entendendo que a cultura escolar é uma construção coletiva (PIMENTEL, 2013).

Optamos, nesta pesquisa, a escolha dos/das docentes para composição dos grupos focais, pelo critério de compartilhamento do mesmo local de trabalho, no intuito de favorecer os relatos de experiências, necessidades, as quais interagem na temática em foco. O convite para participar da pesquisa foi realizado em reunião de Atividade Complementar (AC) com todos os docentes, dos 10 presentes apenas cinco professoras se prontificaram com afeto e alegria em colaborar com a pesquisa.

## 5.5 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

A construção de dados na pesquisa qualitativa é primordial, pois é a partir dela que o pesquisador obtém informações relevantes acerca da investigação a ser realizada. Nessa perspectiva, Sampieri; Collado; Lucio (2013) ressaltam que o próprio pesquisador é o instrumento de coleta de dados do processo qualitativo, podendo se utilizar de diversas técnicas e métodos durante o processo. “A coleta de dados acontece nos ambientes naturais e cotidianos dos participantes ou unidades de análise”, nos quais o investigador, “não só analisa, como também é o meio de obtenção da informação” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 417).

Ainda segundo os autores, “seu maior desafio é entrar no ambiente e passar despercebido, como se fizesse parte dele, mas também conseguir capturar o que as unidades ou casos expressam e adquirir um profundo sentido de entendimento do fenômeno estudado” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 417). Unidades essas que orientarão o planejamento e a análise da pesquisadora no contexto da pesquisa. Para o presente estudo,

optamos como procedimentos e instrumentos de construção de dados: o grupo focal e as oficinas formativas e auto formativas.

### **5.5.1 Grupo Focal**

A coleta das informações foi por meio da técnica de grupo focal, que é uma forma de coletar dados diretamente das falas dos participantes de um grupo, que relata suas experiências e percepções em torno de um tema de interesse coletivo.

O Grupo Focal, que representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade. Desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe. Nessa concepção, há uma intencionalidade de sensibilizar os participantes para operar na transformação da realidade de modo crítico e criativo (DALL'AGNOL, 1990).

Este instrumento será utilizado para atingir os objetivos específicos de diagnosticar com o corpo docente as suas percepções (iniciais e finais) sobre as potencialidades do componente práticas integradoras na formação integral dos discentes; e construir colaborativamente uma sequência didática, à luz da educação em sexualidade, na perspectiva de evidenciar as potencialidades do componente curricular Práticas Integradoras;

A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem que estar integrada ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e as pretendidas. Ele é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa (GATTI, 2012).

O intuito dos encontros designados para o Grupo Focal é fluir a discussão entre os/as participantes de grupo, que serão escolhidos/as dentre os/as docentes colaboradores/as que lecionem e tenham formação em diferentes áreas de conhecimento, no caso específica da pesquisa, com vistas a aprimorar conhecimentos conceitos e concepções, para propor ações a serem executadas na instituição de ensino que exercem sua profissão e com isso buscar compreender e transformar a realidade.

No momento da aplicação dos instrumentos de construção dos dados, buscou-se preservar a privacidade das colaboradoras, proporcionando-lhes um ambiente acolhedor e privativo, evitando-se interrupções e, minimizando, um possível desconforto e/ou constrangimento causado pelo conteúdo do GF. Os GFs foram gravados e transcritos

cuidadosamente, buscando-se sempre nos relatos a preservação da identidade das colaboradoras pesquisadas.

Nessa fase, especificamente, nos GFs, a pesquisadora propôs intervir na realidade apresentada pelo fenômeno estudado, realizando 2 grupos focais, sendo todos destinados à temática e construção do produto desta dissertação: *uma sequência didática*. Cada encontro apresentou como temática: 1. Sexualidade e Prática Docente; 2. Práticas Integradoras e o ensino de sexualidade. Para iniciar a conversa, a mediadora solicitou para que todas falassem sobre sua trajetória como docentes, desde a formação acadêmica até as experiências profissionais e formação em educação. Cada grande categoria teve pequenos “starts” de conversa, questões disparadoras para dar continuidade à discussão entre o grupo, todo o roteiro está apresentado no apêndice A, assim como em resumo no quadro abaixo.

Quadro 03: Organização dos encontros GF

ENCONTRO	OBJETIVO	QUESTÕES NORTEADORAS
<b>1</b> <b>(10/08/2022)</b>	Identificar as concepções (iniciais e finais) dos docentes a respeito do conceito de sexualidade, assim como a abordagem de temáticas relacionadas à educação em sexualidade em suas disciplinas e no componente curricular Práticas Integradoras.	O que vocês entendem sobre sexualidade? Como as questões sobre a sexualidade aparecem nas suas práticas docentes? E essas autodescobertas sobre a sexualidade de vocês, atravessam a prática de vocês enquanto docentes?
<b>2</b> <b>(17/08/2022)</b>	Diagnosticar com o corpo docente as suas percepções (iniciais e finais) sobre as potencialidades do componente práticas integradoras na formação integral dos discentes;	Na escola, a sexualidade também se faz presente seja no currículo (in)formal, ou no currículo oculto, diante disso, e tendo em vista a formação integral do sujeito, como que vocês definem educação em tempo integral, incluindo a disciplina de práticas integradoras? É perceptível uma diferença na escola, comparando o tempo antes da ETI e agora com a educação integral? Em relação a formação dos estudantes. Se em determinado momento vocês precisem lecionar a disciplina práticas integradoras, a sexualidade seria uma temática possível para se trabalhar? Como vocês enxergam a nossa escola no tocante a educação em sexualidade? Existe abertura para a temática?

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

### 5.5.2 Oficinas Formativas e Auto formativas

As oficinas formativas e auto formativas emergem então como um espaço de facilitação, experimentação, avaliação, modificação. A fim de tornar possível contextualizar, problematizar, e possibilitar rupturas no conhecimento prévio dos discentes, para transformá-lo em conhecimento científico em relação à temática explorada. Possibilita ao participante ou aluno refletir sobre a realidade do tema abordado, aspectos teóricos que norteiam tal temática,

e possibilita gerar ações práticas baseadas em conhecimento científico aplicáveis no contexto social em que foram problematizadas.

A etapa das oficinas foi desenvolvida com 8 (oito) discentes do terceiro ano, tendo como critério de inclusão a aproximação e maturidade adquirida desses discentes com a temática, visto que os mesmos tiveram contato com as discussões ao longo de 2021 na disciplina de PI.

As oficinas se delinearão em três encontros, em turnos alternativos, cada encontro com uma temática específica, conforme quadro 04.

**Quadro 04:** Etapas das Oficinas Informativas

ENCONTRO	TEMA	DIMENSÃO	OBJETIVO	DINAMICA
1	Tabelando as infecções sexualmente transmissíveis	Sexualidade: dimensão biológica - se refere ao corpo físico que temos, que sente, que vê e é visto.	Informar sobre a transmissão, formas de prevenção e tratamento, de forma participativa.	Construção coletiva de um quadro com os nomes de cada doença, sintomas, modo de transmissão, tratamento e prevenção.
2	Preconceito e Discriminação	Sexualidade: Dimensão Social - é o mundo que nos rodeia, inclui religiosidade, família, raça/etnia, discriminação, preconceito, valores, normas e regras sociais.	Identificar as diferenças que se tornam desigualdade por causa de características físicas e/ou culturais.	O nome da atividade é: coisas e pessoas. Coisas: As coisas não podem pensar, não sentem, não podem tomar decisões, não têm sexualidade, tem que fazer o que as pessoas lhe ordenem; para fazer algo tem que pedir permissão às pessoas. Pessoas: As pessoas pensam, podem tomar decisões, têm sexualidade, sentem e podem pegar as coisas que quiserem.
3	Estou grávida, e agora...?	Esta oficina possibilitou visualizar a sexualidade nas dimensões biológica, psicológica e social.	Vivenciar a situação de uma gravidez na adolescência/não planejada. Promover o debate sobre as responsabilidades de ser mãe pai.	Encenação, simulando dois adolescentes grávidos enfrentando os olhares, comentários e atitudes da sociedade.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

## 5.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Por ser uma investigação de cunho qualitativo, os procedimentos de análise de dados planejados para esta pesquisa permeiam todas as suas etapas de coleta. “A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). O pesquisador ao construir os dados deve ter em mente o valioso trabalho que irá desempenhar na interpretação das

informações que deverá constar em seu relatório final, assim como ter traçado um planejamento coerente.

Como já explicitado anteriormente, para que seja feita a construção dos dados é necessário que haja um planejamento, esses dados por si só não produzem conhecimentos, depois de construídos é necessário organização e, posteriormente, interpretação e análise. A análise de dados é uma das mais importantes fases da pesquisa aplicada em educação, visto que é pelo tratamento dos dados que se obtém os resultados da investigação em questão.

### **5.6.1 Análise de Conteúdo**

Com o intuito de entender o significado dos discursos das docentes colaboradoras da pesquisa, optou-se pela técnica de Análise de Conteúdo temática proposta por Bardin. A Análise das informações seguiu as fases propostas pelo autor: 1- Pré-análise, fase onde o material coletado é organizado, objetivando a sistematização das ideias; 2- Exploração do Material e Tratamento dos resultados representam a fase de estudo do material através da análise dos discursos e categorização/codificação das falas; 3- Interpretação dos resultados, nessa fase é realizada a interpretação intuitiva, reflexiva e crítica dos resultados. Após a coleta das informações, as falas do grupo focal foram transcritas pela pesquisadora, e divididas em categorias de análise, onde cada uma contém um conjunto de respostas relacionadas ao mesmo assunto, tais categorias que emergiram das falas dos professores.

A Análise de Conteúdo, proposta por Bardin ainda na década de 1970, e reeditada diferentes vezes, é considerada como metodologia apropriada para apreciação do conteúdo presente nas obras didáticas e nos relatos dos professores em entrevistas. Tal pertinência ocorre porque a Análise de Conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48, parênteses da autora).

Esse método objetiva a superação da incerteza, em que a visão e leitura do analista podem ser válidas e generalizáveis, bem como permite o enriquecimento da leitura, ou seja, a descoberta e compreensão dos propósitos das mensagens por meio de uma apreciação atenta (BARDIN, 2011). Ao tratar de análises de conteúdo, no plural, a autora se refere ao conjunto de técnicas contidas no método:

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises do conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende

como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento (BARDIN, 2011, p. 36, parênteses da autora).

A primeira regra de base na Análise de Conteúdo consiste em definir o campo de investigação, podendo ser tudo o que é comunicação propriamente linguística. Um conjunto dessas comunicações são sistematizadas e ilustradas no Quadro 05 disposto a seguir, extraído da obra de Bardin (2011), intitulado “Domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo”:

**Quadro 05:** Domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo

<b>Código de suporte</b>	Uma pessoa “monólogo”	Comunicação dual “diálogo”	Grupo escrito	Comunicação de massa
<b>LINGUÍSTICO Escrito</b>	Agendas, maus pensamentos, congeminãõe s, diários íntimos.	Cartas, respostas a questionários, a testes projetivos, trabalhos escolares.	Ordens de serviço numa empresa, todas as comunicações escritas trocadas dentro de um grupo.	Jornais, livros, anúncios publicitários, cartazes, literatura, textos jurídicos, panfletos
<b>Oral</b>	Delírio do doente mental, sonhos.	Entrevistas e conversas de qualquer espécie.	Discussões, entrevistas, conversas de grupo de qualquer natureza.	Exposições, discursos, rádio, televisão, cinema, publicidade, discos.
<b>ICÔNICOS (sinais, grafismo, imagens, fotografias, filmes).</b>	Garatuja s mais ou menos automáticas, grafites, sonhos.	Respostas aos testes projetivos, comunicação entre duas pessoas por meio da imagem.	Toda a comunicação icônica num pequeno grupo (p. ex.: símbolos icônicos numa sociedade secreta, numa casta...).	Sinais de trânsito, cinema, publicidade, pintura, cartazes, televisão.
<b>OUTROS CÓDIGOS SEMIÓTICOS (i.e, tudo o que não é linguístico e pode ser portador de significações; ex.: música, código olfativo, objetos diversos, comportamentos, espaço, tempo, sinais patológicos etc.)</b>	Manifestaçõe s históricas da doença mental, posturas, gestos, tiques, dança, coleções de objetos.	Comunicação não verbal com destino a outrem (posturas, gestos, distancia espacial, sinais olfativos, manifestaçõe s emocionais, objetos cotidianos, vestuário, alojamento...), comportamentos diversos, tais como rituais e regras de cortesia.		Meio físico e simbólico: sinalização urbana, monumentos, arte...; mitos, estereótipos, instituições, elementos de cultura.

**Fonte:** Bardin (2011)

Esse quadro apresenta “discussões, conversas de grupo de qualquer natureza” como exemplos da “Grupo restrito” justificando a finalidade de recorrermos aos pressupostos desse

recurso metodológico, o qual apoia análises das conversas de grupo focal, descritas nessa pesquisa. A descrição analítica constitui como uma primeira fase do procedimento, a qual “funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 41). Posteriormente, delimitam-se as unidades de codificação ou de registro, que serão os temas que compõem as categorias de análises subdividas em conjuntos de respostas.

Nesse sentido, após leitura flutuante, que consiste no primeiro contato com as unidades categóricas, realizou-se uma leitura atenta das falas, a fim de captar detalhes antes não percebidos. Então, foram elaboradas tabelas com informações sobre os recortes encontrados, como a junção dos tópicos discutidos nos encontros de grupo focal.

O método das categorias surge quando os recortes são agrupados por possuírem características próximas, assim os elementos de significação existentes nas mensagens são classificados, pretendendo “tomar em consideração a totalidade de um ‘texto’, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (BARDIN, 2011, p. 43).

## 6 DESVENDANDO OS CAMINHOS - RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 6.1 CARACTERIZAÇÃO DAS COLABORADORAS

O quadro 06 apresenta a amostra participante desta pesquisa, em relação ao gênero, idade, formação acadêmica, tempo de docência e tipo de instituição que já atuou como docente. Cabe ressaltar que os nomes utilizados são todos fictícios para assegurar a privacidade das participantes. Assim, sendo todas do sexo feminino, resolvemos por escolher nomes de biólogas/cientistas relevantes, para representar as inúmeras pesquisadoras e cientistas deste país.

**Quadro 06:** Perfil das colaboradoras

Colaboradora	Idade	Formação	Tempo de Docência	Instituição que já atuou
Mary <sup>1</sup> - Feminino	42	Licenciatura em Língua Portuguesa e Licenciatura em Física	21 anos	Municipal e Estadual
Rachel <sup>2</sup> - Feminino	38	Licenciatura em Língua Portuguesa	17 anos	Municipal e Estadual
Jane <sup>3</sup> - Feminino	41	Licenciatura em Geografia	15 anos	Privada; Municipal e Estadual
Graziela <sup>4</sup> - Feminino	30	Licenciatura em Educação Física	4 anos	Estadual e Técnico
Lynn <sup>5</sup> - Feminino	30	Licenciada em Língua Inglesa e Literatura.	6 anos	Estadual, SESC - Do comércio (mista)

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Para responder à pergunta da pesquisa “Como as práticas integradoras potencializam o ensino de sexualidade na escola?”, os dados coletados foram divididos em quatro categorias de análise: 1. **Refletindo Sobre Sexualidade**; 2. **Educação Em Sexualidade e Prática Docente**; 3. **Educação Integral e Práticas Integradoras**. Para todos esses temas iniciadores de discurso foram elaborados alguns questionamentos para dar liberdade de fala, mas de forma guiada, sem perder o foco e o objetivo da análise, todos os temas disparadores e suas questões de foco estão demonstradas nas figuras (4 e 5) abaixo:

<sup>1</sup> **Mary Anning** (1799 – 1847) - Um dos maiores nomes da história da paleontologia mundial.

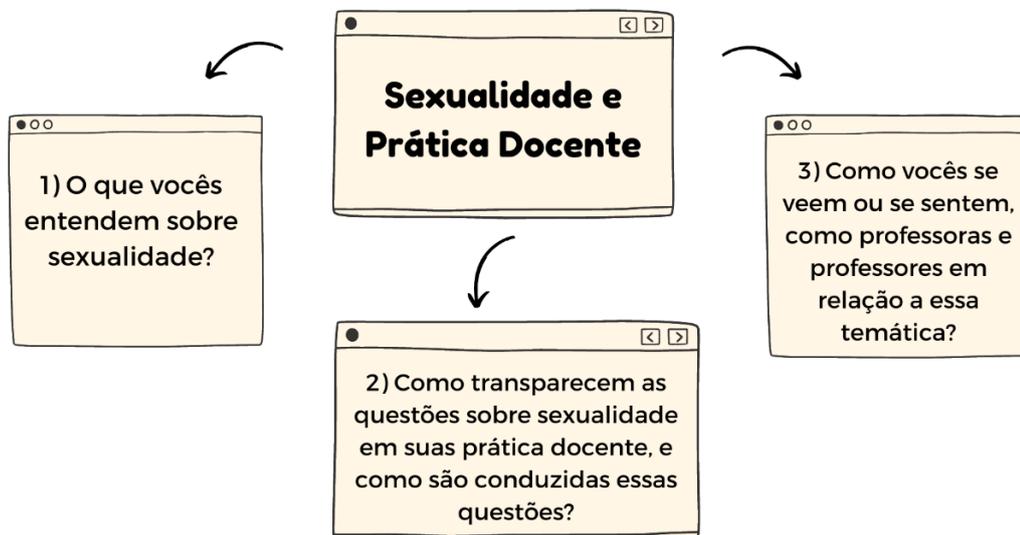
<sup>2</sup> **Rachel Carson** (1907 – 1964) - Bióloga marinha e ecologista.

<sup>3</sup> **Jane Goodall** – Primatóloga, etóloga e antropóloga britânica.

<sup>4</sup> **Graziela Barroso** (1912-2003) – Uma importante botânica e naturalista brasileira, referência em sistemática vegetal.

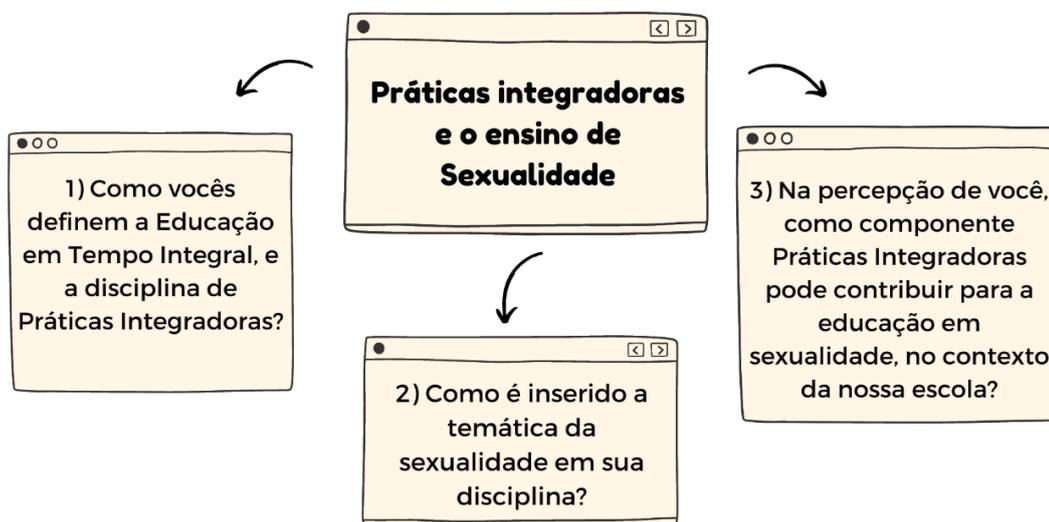
<sup>5</sup> **Lynn Margulis** (1938–2011) – Uma importante bióloga evolucionista.

**Figura 04** – Primeiro tópico de discussão do grupo focal



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

**Figura 05** – Segundo tópico de discussão do grupo focal



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

## 6.2 REFLETINDO SOBRE SEXUALIDADE

No primeiro momento de diálogo sobre o tema, observou-se um discurso diversificado das docentes em relação ao fenômeno da sexualidade, quando questionado sobre o que elas

entendiam/compreendiam sobre a temática “Sexualidade” as respostas foram similares, exaltando a importância da temática, como pode-se observar nos trechos destacados abaixo.

Lynn (2023) – *“Da complexidade que é! Que é um tema bastante complexo e amplo e que cada vez mais ele é diverso, e que a gente precisa ter uma proximidade justamente para romper com estereótipos e com barreiras de preconceito que a gente pode ter, da nossa própria formação”.*

Mary - *“Na verdade assim, pra mim, quando a gente começa a pensar (sobre) sexualidade, tudo que vocês disseram aí é bastante relevante, mas assim, o que mais me chama a atenção quando a gente começa a falar sobre sexualidade, é que parece um tabu, parece que a gente deve evitar falar. Mas ela (sexualidade) faz parte do nosso crescimento, e ela não é estática, porque conforme você vai crescendo, você vai se permitindo, no início é o toque, aí depois vem com o beijo, então você vai evoluindo. O processo da sexualidade é uma evolução, claro, alguns se permitem mais que outros, então assim, a sexualidade não é estática, você vai aprendendo sobre ela. Por que assim, ao menos que você tenha um parceiro único na vida, se você tiver um segundo namorado e tal, você vai aprendendo como isso funciona, sexualmente falando. A sexualidade ela evolui, no sentido de autoconhecimento, no que você gosta, do que você se permite ou não e no sentido de conversar com as outras pessoas e se permitir conversar. Por que hoje eu me permito, aconteceram muitas coisas em minha vida aos 16 anos, que eu sei que hoje não vai acontecer com a minha filha, porque eu vou me permitir conversar com ela sobre essas coisas. Na minha época não era permitido, meus pais não se sentiam à vontade para falar comigo, apesar da menstruação ser natural na minha família, outros assuntos não eram.”*

Jane - *“Como professora, eu digo que sou leiga, apesar de ter feito alguns minicursos na área de sexualidade há um tempo atrás. Mas, é muito complexo porque hoje a gente conversa com os nossos alunos e eles trazem coisas para a gente: termos novos... Eu considero essa pesquisa importante, principalmente para nós, quando fomos trabalhar com nossos alunos. Por que os alunos veem com muito conhecimento, muita bagagem e que às vezes eu me sinto limitada para conversar com determinados alunos e estar completamente fora de uma discussão bem mais livre, sem muitas amarras para falar sobre sexualidade. Então, eu estou vivendo isso com minhas filhas adolescentes e várias vezes elas conversam comigo e me ensinam muita coisa, me fazem buscar, e eu penso que essa discussão para o ensino médio, é assim fundamental. Eu me coloco ainda como leiga no assunto, o que eu conheço é muito limitado.”*

Na busca dos objetivos estabelecidos pela pesquisa e na procura de uma concomitante reflexão contextualizada do conceito de sexualidade, percebi que os discursos supracitados das docentes se interligam em pontos importantes: a complexidade da temática, o fato do diálogo ainda ser considerada um tabu, e a relevância de entender a sexualidade desde cedo. Os valores negativos que ainda tornam o diálogo sobre sexualidade um tabu, geralmente ficam impregnados em nossa formação humana e é preciso um esforço pessoal muito grande, pautado em reflexões e estudos, para desfazer esse vínculo. É um exercício de reeducação sexual diante da deseducação sexual a que estamos, continuamente, submetidos e da qual Bernardi (1985, p. 17) trata com muita propriedade. Para ele, a Educação em Sexualidade que tem se desenvolvido nas escolas é falsa e moralista, dessexualiza os educandos e constrói “[...] uma imagem da sexualidade que suscita o desprezo e o desgosto para com a relação física”.

Destaco o trecho da fala da docente Jane, quando a mesma cita sobre o conhecimento

limitado sobre a temática, o que reverbera na atuação enquanto docente, de modo geral, um número significativo de docentes tem se mostrado reticente e mesmo inseguro para começar a se envolver de forma efetiva com a educação em sexualidade, devido ou a falta de formação na área, vergonha, ou pelos tabus enraizados pela construção do conhecimento a respeito da temática. A importância da educação em sexualidade atravessa nossa conversa com a fala da docente Lynn:

Lynn - *“Eu acredito assim: que a educação em sexualidade ela me salvou. Dentro da minha casa ninguém falava sobre; eu tinha um namorado com 15 anos e eu ia para a casa dele. Todos os adultos sabiam o que estava acontecendo e ninguém falava nada sobre dois adolescentes juntos. Mas, existia uma educação, existia uma formação de que eu era mais jovem e não sabia, mas o meu parceiro tinha uma consciência de que tinha que se proteger sempre, que não dava para vacilar. Que em um vacilo eu podia engravidar, e eu namorei por dois anos com o uso de camisinha e não engravidei nem tive doenças. Hoje eu reconheci que tinha um cuidado da pessoa que estava se relacionando comigo. Inclusive de respeitar a minha vontade, por exemplo, quando eu perdi minha virgindade foi pela minha vontade. Houve todo um cuidado que eu recebi, e não foi na minha casa. Foi pelo meu parceiro que tinha um conhecimento a mais, apesar da pouca idade também.”*

Rachel - *“Eu vejo a sexualidade como autoconhecimento, da pessoa entender e compreender seu próprio corpo. É algo tão individual que cada um sente e se percebe de uma forma diferente, não existem caixinhas, nem camas de propósitos para que as pessoas se encaixem. Eu gostaria de ter entendido antes o que era sexualidade, eu tive um entendimento tardio. Talvez eu demorei décadas e dois casamentos para entender o que era sexualidade livre, sem amarras, sem padrões.”*

Graziela - *“Para mim a sexualidade é um fator de construção de identidade, assim como outros fatores são importantes e a gente acaba até constituindo muito mais cedo do que a própria sexualidade. Então, como é algo inato a todo ser humano, a gente deveria saber dessas possibilidades de como a sexualidade é multifacetada. Inclusive, tem um monte de termos que a gente desconhece no campo da sexualidade, a gente só foi ensinado, inclusive na minha formação até o ensino médio a gente não conhecia outros termos diferentes da heterossexualidade, então com o tempo, já na universidade, em outros espaços não formais, que aí você começa a compreender que não existe só um tipo, que existem outros tipos também, e aí começa a construção de sua identidade. Por que até então ou você é aquilo ou não é, e esse “não é” significa o que? Ai você descobre que o “não é”, não é a negação daquilo, não é a negação da heterossexualidade, é a possibilidade de muitas outras facetas da sexualidade, a heterossexualidade é só mais uma categoria dentro da sexualidade.”*

Desenvolver uma discussão sobre autoconhecimento e identidades não é uma tarefa fácil. Louro (2000) nos descreve algo nomeado de “marcas” do corpo, o termo se refere às características que cada sujeito traz consigo e como estas dizem respeito ao sujeito: Raça, Gênero, Sexualidade, etc., é uma gama de características que são dadas e que geram certa leitura sobre si e os outros. A partir dessa perspectiva determinista, Louro (2000) nos afirma que nos encaminhamos a uma identidade baseada na presença, ou na ausência destas “marcas”. Neste sentido:

Esquecemos que a identidade é uma atribuição cultural; que ela sempre é dita e nomeada no contexto de uma cultura. Esquecemos que os corpos são significados, representados e

interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em "marcas" definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes (LOURO, 2000).

Muitas ações influenciam o modo como a sexualidade é vivenciada em nosso desenvolvimento: se somos homens ou mulheres, se temos ou não um corpo físico íntegro, se passamos ou não por doenças crônicas e graves, se tivemos ou não condições de receber afeto e cuidados na infância, se pudemos crescer em um ambiente não violento e agressivo, se vivemos ou não relações de amizade e amor satisfatórias, se vivenciamos ou não uma educação sexual repressora e conservadora na família, se fomos ou não bem informados sobre sexualidade e suas condições adversas.

Todos os valores e informações sobre sexualidade que dispomos hoje não são coisas que nascem conosco, mas algo que aprendemos em todos os meios em que vivemos, desde o nascimento: o modo como nos tratam e falam conosco, as mensagens explícitas do nosso ambiente e a forma como experienciamos nossas sensações corporais e subjetivas. Embora a sexualidade seja um tema tabu em muitas sociedades - e ainda é na nossa -, é algo "natural", ou seja, é apenas mais um aspecto do nosso desenvolvimento humano, assim como o cognitivo e o físico.

Deste modo, após analisar os discursos das docentes, facilmente se constata que não é possível falar de sexualidade, mas apenas de sexualidades. Não só ao longo da história as concepções de sexualidade foram mudando e são diferentes de cultura para cultura, como em termos individuais a sexualidade é uma construção que resulta de uma biografia, para a qual contribuem a biologia e a cultura e, portanto, podemos dizer que existem tantas "sexualidades" quanto pessoas (GOMÉZ-ZAPIAIN, 2002).

### 6.3 EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE E PRÁTICA DOCENTE

Tomando nota de que a Sexualidade é uma dimensão humana que vai além de sua determinação biológica, pois é, também culturalmente determinada. As informações sobre ela trabalhadas na escola precisam envolver reflexão tanto individual quanto coletiva, pois é esse exercício que permitirá ao educando reconhecer-se como sujeito de sua sexualidade, capaz de construir relações mais saudáveis e positivas, e capaz, ainda de identificar possibilidades de interferir no curso da sua vida e da coletividade (FIGUEIRÓ, 2014). Percebendo ao longo das discussões do GF que as docentes traziam em suas falas o atravessamento com da temática sexualidade com a prática docente, questionei sobre como as questões sobre a sexualidade

aparecem nas suas práticas docentes, obtive como respostas os trechos destacados abaixo:

*Graziela - “Nas aulas de educação física aparece a questão de gênero muito atravessado e sempre aparece. Porque talvez seja a disciplina que mais essas questões aparecem porque envolve movimentar os corpos dos estudantes para diversas atividades. A gente sempre vai fazer uma discussão de gênero, da predominância dos meninos nos esportes, aí eu preciso pensar em uma prática que as meninas se insiram, e que eles observem a estrutura disso, que é esse atravessamento de gênero e sexualidade. Até a ideia de corpo, da exposição do corpo feminino, às vezes a gente vai fazer uma aula de capoeira, uma aula de ginástica e as meninas se recusam a fazer tal movimento porque diz que a bunda vai ficar para cima, por que vai ficar com as pernas abertas. E para os meninos isso tudo é mais tranquilo. Faço alguns seminários que se trata de gênero e sexualidade no esporte, e aí os estudantes vão apresentar o seminário que trata sobre homofobia... Quando trabalhamos com jogos a gente discute sobre as brincadeiras de meninos e meninas e porquê que isso existe. A prática de educação física é muito atrelada, ou então você nega tudo que surge nas aulas. Tem muitos profissionais que silenciam, mas não tem como deixar despercebido naquele momento. Ah, e tem um ponto para mim que difere de tudo né?! Que pela minha sexualidade não ser a heterossexual, por eu ser lésbica, eu nem preciso fazer nada para que o espaço se modifique ao meu redor. Automaticamente quando eles (discentes) sabem, às vezes eles falam, as vezes demoram para perceber...”*

*Lynn - “Em inglês a questão de gênero vem atravessada, principalmente na questão da mulher, e eu enquanto professora tenho o olhar sensível à questão da própria diversidade na sala. Tanto a diversidade sexual, como o racismo também, eu percebo na brincadeira. Eu sou muito incisiva em qualquer brincadeira, eu faço uma chamada mesmo. Porque me incomoda o desrespeito que os alunos têm com alguns alunos que são gays, lésbicas, e eu sou incisiva em barrar essas piadinhas. Eu visualizo os meus alunos na sexualidade deles, eu consigo perceber e eu acho interessante que eles percebem, não sei exatamente, ou instintivamente um olhar de respeito para a sexualidade deles. Eles percebem quando o professor/professora respeita a sexualidade deles.”*

É importante salientar que corroboro com Figueiró (2014), quando a autora enfatiza que todos somos educadores sexuais: os pais, os professores, os demais profissionais e a comunidade em geral, estejamos ou não conscientes disso, uma vez que no contato com crianças, adolescentes ou jovens, acabamos por passar, informalmente, várias mensagens implícitas ou explícitas sobre a sexualidade, contribuindo para que os educandos construam suas ideias, seus valores e sentimentos em relação a ela. Como afirma Werebe (1998, p.150):

*[...] todos os professores, qualquer que seja a matéria que ministram, desempenham, consciente ou inconscientemente, uma ação no campo da educação sexual, assim como todos eles ensinam o vernáculo. Esta ação se dá por meio do que representam no plano familiar e social, pela maneira de ser, de se vestir, de agir, pelas ideias e valores que transmitem e, particularmente, pelo tratamento que dispensam aos alunos dos dois sexos.*

A professora Graziela deixa explícito em sua fala que a inclusão da sexualidade na disciplina de Educação Física vem atravessada com as questões de gênero, no tocante a corporeidade das meninas e dos meninos quando lhes é proposto atividades em conjunto. A emergência das discussões de gênero nos âmbitos educacionais vem sendo evocada por Guacira Lopes Louro, quando a mesma dialoga sobre a importância de entender como a construção dos

papeis sociais de homens e mulheres se desenham em nossa sociedade, sobretudo, na desconstrução do "caráter permanente da oposição binária" masculino-feminino (SCOTT, 1988).

Percebo que ainda há pensamentos biologizantes a respeito da abordagem da educação em sexualidade, é nítido que a maioria dos docentes repassam para os seus colegas das disciplinas de biologia ou ciências a responsabilidade de trabalhar em sala de aula com tudo que envolva a sexualidade, justamente pela concepção médico-biologista, tomando como ponto de referência um dos cinco paradigmas de entendimento da sexualidade identificados por Nunes; Silva (2000), que vê a sexualidade como uma dimensão biológica e procriativa do ser humano e como uma força propulsora, natural e instintiva da procriação. No trecho destacado a seguir da docente Mary, a mesma deixa claro que na disciplina de Física não há “espaço” para discutir sexualidade:

*Mary - “Na minha matéria de física, eu não tenho espaço para isso. Não que meu aluno não tenha liberdade para me questionar algo, mas como eu trabalho com números, com o que é exato, não tem muito espaço para os alunos chegarem e tratarem de sexualidade. Eu sempre fui muito aberta em relação a isso, nunca tive problemas. Às vezes eu vou dar um conteúdo de Física e aí eu fico tentando associar algumas coisas para que eles consigam memorizar. Ai eu dando aula no terceiro ano digo: cargas opostas se atraem, lembra que os opostos se atraem. Ai um diz assim: nem sempre professora. E aí vai girando e mudando para outros assuntos. E eu levo numa boa, mas em física é assim que funciona. As disciplinas elas não são estáticas, não são totalmente fechadas. Em algum momento a gente vai se deparar com algo que é muito mais de uma outra disciplina do que da nossa, e por mais que a gente não tenha esse conhecimento sobre alguns termos, geralmente quando os estudantes trazem para a sala de aula eles já querem ensinar a gente.”*

Destaco ainda que se mostrar aberta e demonstrar aproveitar situações espontâneas ligadas a sexualidade, que acontecem, por exemplo, com uma pergunta, um comentário de algum aluno, ou um fato para ensinar a partir daí. Porém, independentemente de o professor haver ou não ministrado aulas sobre sexualidade, pude perceber ao longo do GF, várias possibilidades do saber e do saber-fazer docente em Educação em Sexualidade.

*Jane - “Eu vou fazer uma observação, não sei se vocês também já percebem essa observação. Eu creio que o problema está mais nas nossas cabeças de professores, do que na cabeça dos estudantes. Eu percebo que na sala, eles se relacionam muito bem e eu nunca enxerguei falta de respeito ou agressividade com quem é homossexual, ou quem se declara lésbica. Eu penso que essa geração que está chegando, é uma geração completamente desamarrada. A gente precisa desamarrar”.*

Nesse ponto, com a fala da docente Jane, a experiência me mostrou que a atuação como educador sexual não é tão simples como pode parecer, grande parte das amarras e tabus partem dos docentes, que se sentem inseguros, acuados e envergonhados em inserir a temática em seus momentos didáticos. A diversidade dos discursos proporcionado pelo grupo focal me permitiu

adentrar na grande avenida da sexualidade e suas transversais de maneira fluida e cheia de significados, assim, achei importante destacar a fala da docente Rachel:

*Rachel - “Eu sempre dei essa abertura para que os estudantes pudessem conversar, mesmo que o assunto não tenha nada haver. Quando eles querem conversar, eles conseguem (risos). Mesmo com os alunos evangélicos, porque no meio evangélico é muito complicado. O tabu é maior ainda. Quando eu tinha 12 anos eu assisti uma palestra em que a mulher do pastor dizia que o prazer do sexo era para o homem, e a mulher sentia dor. Eu tinha medo do sexo.”*

A presença da religião é muito eloquente em nosso colégio, muitos alunos e alunas pertencem ao evangelismo e conseqüentemente suas normas e doutrinas se sobressaem em diversos momentos do convívio social estabelecido dentro da escola. Figueiró (2010, p. 9) aponta que “A religião tem exercido forte influência sobre a vida sexual das pessoas ao longo dos séculos, em especial, no mundo ocidental, procurando ditar normas e controlando a sua observância, fazendo, enfim, do comportamento sexual, um objeto de preocupação moral”, tendo em vista todos os desafios empregados.

#### 6.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E PRÁTICAS INTEGRADORAS

Esta categoria de análise surge como um dos tripés desta pesquisa, entender como a concepção da educação integral se desenha entre as docentes é primordial para alcançarmos o objetivo de compreender as potencialidades das práticas integradoras no ensino de sexualidade. É perceptível o quão a temática da sexualidade e suas interseções estão intimamente ligadas a nossas vidas, fazendo parte do nosso desenvolvimento integral, seja social, cultural, psicológico, biológico, razão pela qual constitui elemento principal na vida do ser humano. Na escola, a sexualidade também se faz presente seja no currículo (in)formal, ou no currículo oculto, diante disso, e tendo em vista a formação integral do sujeito, questionei as docentes como que elas definem educação integral em tempo integral, incluindo a disciplina de práticas integradoras, percebo na fala da docente Lynn, exposta abaixo, uma concepção ampla da EI citando os quatro pilares da educação do futuro (DELORS, 2003).

*Lynn - O que eu entendo por educação integral, é uma educação que vem para abranger todos os aspectos do desenvolvimento do aluno, e me remete muito a Delors com os quatro pilares da educação do futuro, que é aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender, e aprender a fazer. Então quando a gente pensa nesses quatro pilares da educação, a gente consegue compreender um pouco do que é essa educação integral, que visualiza o sujeito como um todo, você não elimina nada dele para colocar um conteúdo, como por exemplo na pedagogia tradicional, onde o aluno era uma tábua rasa ou o ensino bancário que você iria depositando as coisas. Você considera o que o aluno tem e considera ele em todos os aspectos. E aí quando a gente vem para as práticas integradoras é você pensar em realizar uma atividade que leva em consideração basicamente os quatro pilares da educação postulados por Delors e também que vem pro Brasil com Anísio Teixeira, Paulo Freire, os escolanovistas que vem trazendo não só a permanência mínima de sete horas na escola, não adianta você estar na escola e querer reproduzir a pedagogia tradicional*

*numa educação integral, a EI precisa possibilitar novas vivências que dialogue com esses quatro pilares.*

Considerando os elementos importantes que perpassam o núcleo central da Educação Integral em Tempo Integral, é imprescindível que não se confunda educação de *tempo integral*, ou extensão do tempo de escolaridade, com *educação integral*. É preciso que este ponto fique muito claro, para separarmos de vez uma tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje. Na intenção de evitar confusões com a temática, é interessante não pensar somente em educação *em tempo integral* como símbolo de extensão do tempo, mas articular essa extensão a uma concepção de *educação integral*. Na fala abaixo da docente Mary, essa distinção dos termos fica evidente, chamando atenção para a diversificação do currículo que novas disciplinas da EI pode possibilitar, citando as Práticas Integradoras:

*Mary - A gente às vezes confunde muito a educação integral com a educação de tempo integral no sentido de que o aluno tem que ficar aqui, de repente, pela manhã e pela tarde tendo o mesmo conteúdo. Não havendo essa diversificação de currículo, e que a gente pode realmente trazer novas coisas. Justamente dentro desse contexto em que o aluno já vive, valorizando o que ele já sabe e introduzindo coisas novas. As práticas integradoras pra mim, elas devem valorizar o que os alunos já sabem, mas acho que a gente deve trazer inovações, a gente pode trazer algumas oficinas, criar possibilidades desse aluno aprender um pouco mais, e de repente quem sabe né, ele levar isso para a vida futura.*

Uma proposta de Educação Integral confere centralidade ao aluno. Isso significa que todas as dimensões do projeto pedagógico (currículo, práticas educativas, recursos, agentes educativos, espaços e tempos) são construídas, permanentemente avaliadas e reorientadas a partir do contexto, interesses, necessidades de aprendizagem e desenvolvimento e perspectivas de futuro dos estudantes. A docente Mary cita em seu discurso sobre como a disciplina de Práticas Integradoras deve valorizar o que os conhecimentos prévios dos discentes, mas não ficando em uma zona de conforto, reproduzindo o mesmo do mesmo.

Se quisermos produzir um sujeito, um ser autônomo, não se pode produzir em processo de produção que não seja autônomo, como é o da escola que temos hoje. Da perspectiva de uma educação integral, o questionamento principal que devemos fazer é se vale a pena ampliarmos o tempo dessa escola que vivenciamos hoje. Logo, chegamos à conclusão de que é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. O que está posto em nossa sociedade hoje, é uma escola à qual se vai, pretensamente, para aprender matemática, física, geografia, etc., mas à qual não se vai para aprender a dançar, a cantar, a brincar, a amar, discutir política, a conviver com o outro. Mesmo com a inserção tímida dos chamados temas transversais, existem outros

elementos da cultura que são tão centrais quanto os conhecimentos e informações para a emancipação pessoal e a constituição da cidadania integral.

Para a educação integral é fundamental que a questão da multidimensionalidade dos discentes esteja contemplada em todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, garantindo interações e estratégias que garantam o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também social, emocional, físico e cultural. O desenvolvimento integral é, portanto, o elemento central da proposta formativa da Educação Integral. Conceber a EI na perspectiva da integralidade do discente é lançar luz às temáticas caracterizadas como questões sociais urgentes, a educação em sexualidade se faz viva dentro dessa proposta, como aponta a docente Rachel em sua fala abaixo:

*Rachel - É difícil, ou impossível você querer trabalhar de forma integral, mas como ser humano integral e não colocar a sexualidade. É como se deixasse de lado, vou para o colégio e vou deixar a minha sexualidade aqui no guarda-roupa e vou para a escola neutra, sem sentimentos, sem desejos, sem vontades. Então trabalhar toda integralidade do aluno, trabalhar práticas integradoras, mas deixar essa parte de fora, podar esse lado é difícil. Então, assim, o aluno vem pra cá e muitas vezes aqui é o lugar que eles se sentem livres. Quantas vezes a gente escuta um aluno deixar sair a sua sexualidade aqui dentro, enquanto lá fora deixa trancada. Posso dar o exemplo de um aluno que era da minha igreja adventista que em casa ele era um e aqui na escola outro, é como se ele colocasse uma “roupa” para vir para cá. E aqui ele era livre, ele era diferente de como os pais viam... aqui na escola ele pintava as unhas de preto, usava brincos, quando ele se libertou, completou 18 anos, saiu da escola, ele se tornou algo totalmente diferente. E eu dizia para ele: você tem dois caminhos, usar essa máscara que você usa o tempo todo para agradar seus pais e a igreja, ou ser você mesmo e jogar a máscara fora. Ai algumas pessoas me julgam por eu ser evangélica e diziam que eu estava incentivando a homossexualidade do menino.*

Para contemplar a singularidade de cada estudante na construção do seu percurso formativo é necessário que os educadores detenham um amplo conhecimento das múltiplas formas pelas quais as crianças e jovens aprendem e se desenvolvem e, conseqüentemente, de uma pluralidade de métodos e intervenções que podem ser colocados em prática a partir de suas necessidades, interesses e dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento definidos no currículo. De acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Educação em Sexualidade, assim como os temas, é passível de ser ensinada por todos os docentes das várias áreas de conhecimento. A ideia é que a temática seja incluída nas séries de duas formas: a) dentro da programação, ou seja, o conteúdo de sexualidade proposto é organizado, planejado e dividido entre os docentes de cada série; b) como “extraprogramação”, todo e qualquer docente, sem planejamento prévio, aproveita uma situação, um fato que acontece espontaneamente, para, a partir daí, ensinar sobre sexualidade ou transmitir uma mensagem positiva sobre o conteúdo, aproveita, enfim para educar sexualmente (BRASIL, 1998; 2000).

A docente Jane traz em seu relato uma percepção humanizada de como se deve ser uma

escola integral, ressaltando inquietações sobre os desafios de lidar com determinadas temáticas frente a nossa formação docente:

*Jane - Eu vejo que uma escola integral, ela precisa pensar no acolhimento. Então quando você pensa em integral, precisa pensar no aluno da forma que ele é. Então é aqui na escola que ele precisa se sentir à vontade para trazer temáticas, dificuldades e o professor precisa acolher. O grande desafio da escola integral é justamente essa formação do professor, nós estamos preparados para trabalhar com temáticas que muitas vezes não são da nossa formação? Será que a gente tem esse embasamento todo? Às vezes eu me sinto incapaz, diante de tudo que eu vejo, diante das coisas que eu escuto. Então eu penso que se a gente está numa escola integral com práticas integradoras, a gente precisa estar a parte do que essa juventude está trazendo para a escola, se não a gente vai ficar no século XX e a escola no século XXI.*

Refletir sobre como se dá o processo de formação docente na atual conjuntura política e social é sobretudo (re)pensar sobre as atuais condições da educação brasileira. Isso porque são vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país, destacando-se o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar. Sabe-se que o desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são consequência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira.

Quanto aos limites e desafios de trabalhar com temáticas que “fogem” da área de formação, alguns autores apontam para a preocupação com a possibilidade de a Educação em Sexualidade ser de fato oficializada nas escolas, devido ao risco de cair em mãos de professores despreparados e/ou repressores. É o caso, por exemplo, de Guimarães (1995, p. 87), que faz o seguinte alerta:

*A educação Sexual apresenta um grande risco de tornar-se essencialmente repressiva se oficializada ao acaso, isto é, sem o devido planejamento e preparo dos professores. Há entre nós, latinos, forte herança de educação moralista, com influências repressivas (todas as religiões) muito presentes e que podem dominar a Educação Sexual com uma doutrinação.*

Um outro tipo de preocupação é apontado por Nunes; Silva (2000, p. 65), ao afirmar que “ainda não temos oportunidades institucionais suficientes e condições materiais efetivas para preparar os professores que irão assumir os trabalhos escolares com sexualidade humana”. No entanto, dada a necessidade e urgência em oficializar a temáticas nas escolas, Aratangy (1998, p. 14) pontua que “[...] a escola tem de falar de sexo, é impossível que não se fale. A sexualidade está lá, nas conversas do corredor, na ansiedade da sala dos professores, nas grafites dos banheiros [...]”. Mesmo com a insegurança e até mesmo negação de alguns docentes em trazer a educação e sexualidade para o seu planejamento, os próprios discentes inserem a temática indiretamente, como apontam as docentes Mary e Jane:

*Mary - Eu não insiro não, mas meu aluno insere. Risos... Quando ele consegue puxar um gancho de alguma coisa que eu estou falando.*  
*Jane - Sinceramente, eu também não me insiro. Eu tenho muito medo de como eu não tenho formação, leitura e tal. Eu tenho medo de puxar alguma discussão e estar completamente equivocada, ou não ter como conduzir. Eu tenho muito medo, e inclusive eu percebo que a nossa escola precisa falar mais sobre. Eu não tenho propriedade para falar, às vezes quando surge alguma discussão na sala eu até prefiro ouvir o que eles estão falando ali e fico com medo de falar alguma coisa e não estar dentro de uma discussão apropriada.*

Nesse sentido, é válido retornar a proposta presente no texto em que é apresentado os temas transversais nos PCN no que tange que o desafio é o de não esperar por professores que só depois de “prontos” ou “formados” poderão trabalhar com os alunos. Figueiró (2014, p. 75) pontua que é nítido o quanto educadores das várias áreas têm se preocupado nas últimas décadas, com a formação integral do educando e não apenas com a transmissão de conteúdos científicos, com a inserção dos temas transversais o trabalho em torno da formação integral parece estar mais sistematizado e apresentado de forma organizada.

#### 6.5 PRÁTICAS INTEGRADORAS E EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE: EXPERIÊNCIA FORMATIVA DOS DISCENTES

Após realização de três encontros formativos com os discentes objetivando compreender como o processo da educação em sexualidade contribuiu com uma formação emancipatória dos discentes na disciplina de Práticas Integradoras, apresento a seguir análises dos momentos das oficinas, e da posterior avaliação que os discentes sobre as atividades desenvolvidas.

No primeiro encontro, trabalhamos a dimensão biológica da sexualidade com uma oficina dinâmica sobre as infecções sexualmente transmissíveis, inicialmente após apresentar e explicar o passo a passo da dinâmica os discentes já se mostraram entusiasmados pois se recordavam das aulas anteriores que realizávamos em Práticas Integradoras. Reunidos em uma mesa redonda, o objetivo da dinâmica era a construção coletiva de um quadro com os nomes de cada doença, sintomas, modo de transmissão, tratamento e prevenção. Durante a atividade, a docente mediadora disponibilizava dicas que auxiliavam na discussão sobre quais sintomas, ou modos de prevenção se encaixava em cada doença do quadro. Os discentes discutiam como se fosse um estudo de caso, pensando em muitas variantes até chegar à conclusão sobre a identificação de cada doença. Percebi que os mesmos recorriam aos conhecimentos anteriores construídos ao decorrer das aulas de práticas integradoras, onde desenvolvíamos ciclos de debates sobre as consequências de práticas sexuais sem proteção.

**Figura 6** – Discentes reunidos discutindo sobre ISTs



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

**Figura 07** – Montagem do quadro “Tabelando as ISTs”



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

No segundo encontro, o objetivo foi abordar a dimensão social da sexualidade com a oficina sobre preconceito e discriminação. Desenvolvemos uma atividade em que um grupo de discentes eram “COISAS” e outro grupo eram as “PESSOAS”, em suma, na dinâmica as

“coisas” não podem pensar, não sentem, não podem tomar decisões, não têm sexualidade, tem que fazer o que as pessoas lhe ordenem; para fazer algo tem que pedir permissão às pessoas, enquanto que as “pessoas” pensam, podem tomar decisões, têm sexualidade, sentem e podem pegar as coisas que quiserem. No primeiro momento, foi feita a divisão dos grupos, e seguida cada “pessoa” poderia escolher uma “coisa” e fazer com ela o que quiser, qualquer atividade. A “coisa” teria 5 minutos para atender o comando das “pessoas”, dentro ali do espaço físico que estávamos. Após todos os comandos, foi solicitado que os discentes regressassem aos seus lugares, e começamos a refletir como foi para eles se sentirem como “coisas” e como “pessoas”.

**Figura 08** – Plaquinhas utilizadas durante a dinâmica “Coisas” e “Pessoas”.



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2023).

Inicialmente os discentes levaram na brincadeira e davam comandos simples as suas “coisas”, como por exemplo: deitar no chão, dançar uma música, subir nas cadeiras. Mas ao longo da dinâmica, outros comandos me chamaram atenção, uma dupla em específico a “pessoa” determinou que sua “coisa” reproduzisse falas preconceituosas que se tornaram senso comum em nossa sociedade. Quando fomos discutir sobre a dinâmica, os participantes demonstraram que foi desconfortável se sentirem “coisas”, e trouxeram para a reflexão a questão de como os padrões que a sociedade impõe faz com que cada vez mais os grupos minoritários se tornarem “coisas”. Para identificar os/as discentes participantes, optamos por nomes de sentimentos. Uma aluna em específico recordou uma aula de Práticas Integradoras com a seguinte fala:

*Amor – “Inclusive pró, lembra aquela aula de PI que a senhora trouxe um vídeo sobre falas e comentários preconceituosos sobre os gays, lésbicas e tal... depois daquela aula eu parei para pensar sobre como mesmo “sem querer” a gente fala essas coisas e não percebe como machuca o outro, e torna o outro essa “coisa” que a gente tá falando aqui.”*

O amadurecimento em relação às questões sociais que envolvem a sexualidade foi perceptível ao longo da nossa conversa, o fato dos discentes perceberem a importância da individualidade do outro, respeitando suas decisões, comportamentos, e diversidade, demonstra a contribuição que a disciplina de PI proporciona ao abrir espaços para refletir e dialogar a respeito de temáticas que muitas vezes é anulada no seio escolar, justamente por ser tabu, ou ser uma temática fácil de gera conflitos e desavenças.

No terceiro e último encontro formativo, a oficina possibilitou abordar as dimensões biológica, psicológica e social da sexualidade. A temática em questão foi a gravidez na adolescência, e a dinâmica envolveu uma encenação, simulando dois adolescentes grávidos enfrentando os olhares, comentários e atitudes da sociedade. Na encenação nossa adolescente grávida (chamada pelos discentes de Maria) tinha 14 anos e o namorado, pai da criança, chamado de João, com 17 anos. Os demais participantes da cena foram escolhidos para representar os melhores amigos do casal, os pais e os vizinhos de Maria e João.

O papel da mediadora, fez o papel de narradora da encenação, fazendo alguns questionamentos para incitar as discussões: “Maria ficou feliz ou triste com a gravidez? Para quem ela vai contar da sua gravidez? Para sua melhor amiga ou para sua mãe”. A discente que estava do papel de adolescente grávida, contrariando o que todos esperavam, procurou a mãe para contar sobre a gravidez. Em contrapartida, João, foi desabafar com o melhor amigo. Ao longo da encenação foi se desenrolando uma trama cheia de significados e com falas importantes, vale ressaltar que uma das discentes participantes foi mãe muito nova, o que possibilitou discussões e reflexões interessantes ao longo da dinâmica.

**Figura 09** – Discentes durante a encenação na oficina “Estou grávida, e agora?”



**Fonte:** Acervo pessoal da autora (2023).

Após toda a cena sobre os comportamentos e atitudes dos envolvidos na situação em questão, nos reunimos em uma roda de conversa para refletir sobre a temática e suas implicações. Quando questionado para os discente a respeito das mudanças na vida dos adolescentes grávidos, as respostas foram similares e carregadas de significados e maturidade, os mesmos deixaram explícito que a responsabilidade de se tornar mãe ou pai é muito maior do que muitas pessoas imaginam, que o momento da adolescência não é o ideal, uma das discentes exaltou a importância da educação em sexualidade para prevenção de uma possível gravidez indesejada, lembrando das aulas de PI sobre métodos contraceptivos:

*Esperança – “Aquela aula de PI que a senhora mostrou todas as formas que existe da gente evitar engravidar, seja com a camisinha ou com outras formas foi legal, porque eu mesma não sabia que existia aquele monte de métodos”.*

Após todos os encontros formativos foi questionado aos discentes participantes sobre como as aulas do componente curricular Práticas Integradoras 2 contribuiu para as vivências e experiências durante as oficinas. As respostas foram positivas, demonstrando que todo o conhecimento construído ao longo das atividades, discussões, momentos de reflexão, contribuiu para formação integral desses estudantes, segue alguns trechos das falas dos/das estudantes:

*Amor - “Muitas formas, algo que era impossível ser falado em sala de aula se transformou em algo aberto e tranquilo, se tornando em uma maneira de conhecer os aspectos da vida de outras formas e mais tranquilas.”*

*Esperança - “Trouxe muitas informações que podem ajudar as pessoas a se protegerem, e protegerem o próximo.”*

*Afeto - “As Práticas Integradoras foram muito essencial pra nós que não tem entende muito sobre determinados assuntos. As aulas serviram para que alguns assuntos importantes tivessem espaço, eram as melhores aulas.”*

*Paciência - “Nas oficinas as aula de PI facilitou muito, por já termos discutidos*

*algumas vezes esses assuntos nas aulas. Então quando a gente fala de novo sobre esses temas a gente lembra muito das aulas.”*

*Resiliência - “Acho que PI é uma ótima matéria pois desperta muitos assuntos e debatemos bastante, e sobre as oficinas eu acho que deveríamos ter sempre na escola, porque é uma forma divertida de falar sobre assuntos que a gente as vezes tem vergonha.”*

*Harmonia - “As aulas de PI nos ensinou muito sobre o assunto geral que foi tratado aqui, a professora trouxe tanto desse assuntos nesses anos que é a gente não estranha mais falar sobre camisinha, sexo, doença e outras coisas que era vergonha pra gente falar “risos”.*

*Solidariedade - “Eu amei as oficinas, queria que tivessem mais. As aulas de PI me ajudou aqui nas atividades porque eu lembrei de muita coisa que a gente fez durante o ano, os vídeos, os jogos que fizemos, as aulas práticas de colocar a camisinha e para quê servia, hoje quando eu escuto a palavra sexo ou vagina eu nem fico mais com vergonha, depois das aulas eu acho mais natural, sei lá...”*

*Empatia – “Eu perdi a vergonha de falar essas coisas aqui nas aulas, em casa eu ainda não consigo falar com minha mãe, tenho vergonha, mas nas aulas de PI eu conseguia tirar dúvidas, entender mais sobre algumas coisas, acho que a gente ficava a vontade né, no primeiro ano foi mais difícil, mas hoje no terceiro ano acho que eu consigo entende melhor a importância de tudo que a gente falou esse tempo todo de sexualidade.” (...)*

## **7 COLHENDO OS FRUTOS: CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

### **7.1 ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

O Mestrado Profissional enquanto modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, possui características distintas, que a partir da aproximação da produção acadêmica com as práticas docentes, lhe confere especificidades que o diferenciam das demais modalidades de cursos de pós-graduação no Brasil. Uma destas peculiaridades de acordo com Barboza (2021), refere-se à obrigatoriedade de desenvolver de um Produto Educacional aplicável e viável, direcionado principalmente para o atendimento de demandas sociais, sendo no caso dos Mestrados Profissionais na área de ensino, a educação básica.

No caso deste trabalho de pesquisa, foi elaborado o produto educacional de sequencias didáticas. A produção da proposta de ensino foi se desenhando no decorrer da pesquisa, se consolidando nos grupos focais com as professoras colaboradoras a partir das reflexões sobre as lacunas existentes no que diz respeito a materiais didáticos envolvendo o ensino de sexualidade no ensino médio da educação básica. O produto educacional foi construído para responder o problema de pesquisa e conseqüentemente servir de instrumento pedagógico para contribuir no atendimento a demanda existente por metodologias problematizadoras que apresentem as contradições e conflitos socioeducacionais vivenciados atualmente (FREITAS, 2012).

Os materiais didáticos são fundamentais e sua importância seria tão decisiva que chegaria muitas vezes a determinar a atividade docente. Estes podem ser classificados conforme o âmbito da intervenção a que se referem, conforme a sua intencionalidade ou função, de acordo com os conteúdos que desenvolvem e o tipo de suporte que utilizam (ZABALA, 1998 *apud* ALVES, 2013).

Porém, o termo material didático é muito abrangente. Segundo Bandeira (2009, p. 14) “o material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com afinidade didática”. Com relação ao âmbito de intervenção, existem materiais didáticos relacionados com todo sistema educativo, alguns ligados a proposta de planejamento e outros que se situam no âmbito da sala de aula. Quanto à intencionalidade ou função do material didático, podemos encontrar materiais com finalidades distintas: orientar, guiar, exemplificar, ilustrar, propor, divulgar.

No tocante aos conteúdos e a sua organização, os materiais podem apresentar pretensões

integradoras e globalizadoras, apresentar enfoque claramente disciplinares, estar vinculados a conteúdos estritamente procedimentais ou se referirem ao âmbito de conteúdos conceituais. Quanto ao suporte utilizado podemos dividir o material didático em impresso, audiovisual e novas mídias (ZABALA, 1998 *apud* ALVES, 2013).

Para Zabala (1998, p. 18) sequências didáticas são “um conjunto de atividade ordenadas estruturadas articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”. O material didático proposto nesse trabalho foi uma sequência didática elaborada a partir do tema Educação em Sexualidade.

As sequências apresentadas a seguir, podem ser aplicadas em intervenções pedagógicas planejadas para 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, de preferência no início do ano letivo, quando ocorre a ambientação dos estudantes na escola; dado que essas questões não fazem parte do currículo dos anos referenciados, dificultando o trabalho no decorrer do ano.

Pensando nisso, as sequências didáticas sugerem dinâmicas que podem ser trabalhadas segundo a disposição dos momentos, ou mesmo de forma separada, de acordo com o planejamento docente. A proposta foi organizada com base nos três eixos conceituais apresentados pelos PCN’s, a saber: (1) Corpo – Matriz da sexualidade; (2) Relações de Gênero; e (3) Prevenção às Infecções Sexualmente Transmissíveis/AIDS). Os títulos e objetivos foram ajustados seguindo a proposta didática:

1. **Educação em Sexualidade:** compreender a construção da sexualidade e suas manifestações na adolescência e na juventude.
2. **Diversidade Sexual:** identificar, reconhecer e respeitar as diversidades.
3. **Autocuidado e Prevenção:** conhecer-se para uma vida mais saudável e consciente.

**Quadro 07** - Organização da sequência didática

<b>Sequencia</b>	<b>Eixo Temático</b>	<b>Foco em Ação</b>
<b>1 – “Sexualidade: bicho de várias cabeças”</b>	- Educação em Sexualidade - Diversidade Sexual - Autocuidado e Prevenção	O que se entende por sexualidade? Sexo? Diversidade? Saúde sexual?
<b>2 – “Fato ou fake: na trilha do autoconhecimento”</b>	- Educação em Sexualidade - Autocuidado e Prevenção	Quais mudanças estão ligadas a puberdade? Qual a relação entre puberdade e sexualidade? Como a sexualidade é construída?
<b>3 – “Conhecer, aceitar, respeitar”</b>	- Diversidade Sexual	Por que somos diferentes um do outro? As diferenças distanciam ou aproximam as pessoas? Como é isso na sociedade?

4 – “Quem vê cara, não vê as IST’s”	- Educação em Sexualidade - Autocuidado e Prevenção	Quais atitudes eu posso mudar/adotar a partir dos princípios trabalhados nas atividades?
-------------------------------------	--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Os encaminhamentos dessa proposta permitem a conciliação dos três eixos de grande importância na Educação em Sexualidade, possibilitando a construção de percepções fundamentais na formação integral do estudantes.

## 7.2 DETALHAMENTOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### 7.2.1 Sequência 01 – “Sexualidade: Bicho de várias cabeças”

Após o estudo de alguns referenciais teóricos, e toda a experiência da prática docente enquanto professora de biologia e prática integradoras, é notável o quão a sexualidade se faz presente, mesmo que nas entrelinhas, ainda de maneira tímida, na formação humana dos sujeitos. Entretanto, a sua inserção nos currículos integrais é minimizada a dimensão biológica, alçando luz apenas às questões reprodutivas, e pouco se tratando das dimensões social e psicológica. Ao longo da minha vivência e convivência com outros/outras professoras, assim como os estudantes, pude perceber que o tabu começa no simples entendimento do que venha a ser “Sexualidade”, conceitualmente. As confusões com os termos “sexualidade” e “sexo” se toma um grande desafio para abrir as portas das escolas e deixar que a educação em sexualidade se faça eficiente e positiva

Diante do exposto, no processo de construção de dados dos grupos focais com as professoras colaboradoras, foi mencionado em muitos momentos que uma das barreiras para quebrar o gelo e dialogar sobre sexualidade em suas aulas, seria a falta de formação e de materiais que pudessem auxiliar no processo do ensino da temática em questão. Sendo assim, essa primeira sequência busca, de maneira introdutória, trilhar um caminho seguro para iniciar as conversas sobre sexualidade com adolescentes, começando diferenciando e conceituando o que venha a ser o fenômeno da sexualidade e suas diferentes dimensões.

Figura 10 – Infográfico – Sequência didática - Sexualidade: Bicho de várias cabeças.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

### **7.2.2 Sequência 02 – “Fato ou *fake*: Na trilha do autoconhecimento”.**

Trabalhar com jovens e adolescentes é mergulhar em um mundo dinâmico e de múltiplos conhecimentos e descobertas diárias. Relacionar a sexualidade com o fenômeno da puberdade é essencial para a formação integral dos adolescentes, entendendo a puberdade como o momento de grandes transformações anatômicas, fisiológicas, e sobretudo, emocionais, os adolescentes se colocam em um turbilhão de sensações carregadas por questionamentos e incertezas. É comum na prática da sala de aula, em conteúdos curriculares aleatórios, os/as estudantes comentarem ou até mesmo fazerem piadas sobre as mudanças corporais e outras insinuações com práticas sexuais, demonstrando na maioria das vezes pouco conhecimento sobre tudo aquilo que envolve tais mudanças.

O autoconhecimento acerca do que acontece durante e após a puberdade, principalmente para as meninas, é algo emancipatório. Mas, indo na contramão do processo de educação em sexualidade positivo e humanizador, as mídias sociais insistem em espalhar (des)informações que atrapalham o caminho de construção do conhecimento dos jovens que estão fervilhando em dúvidas, desejos e inquietações. Incluir no currículo momentos de diálogos abertos, liberto de tabus e medos, sobre a construção da sexualidade na puberdade é dar voz às inquietações dos jovens, sendo uma excelente oportunidade de problematizar e fazer com quem o protagonismo juvenil aconteça dentro dos muros das escolas. Nessa sequência, o intuito é promover o autoconhecimento corporal, psicológico, emocional acerca da puberdade e a construção da sexualidade, eliminando cada vez mais essa problemática dos nossos convívios escolares.

**Figura 11** – Infográfico – Sequência didática - Fato ou fake: Na trilha do autoconhecimento



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

### **7.2.3 Sequência 03 – “Conhecer, aceitar e respeitar: Diversidade sexual”.**

Após o entendimento do conceito de sexualidade, suas múltiplas dimensões e a contextualização com a puberdade, fase da adolescência em que surgem as maiores mudanças hormonais, sentimentais e fisiológicas. É chegado a hora de compreender como a construção dessa sexualidade é dinâmica, única e tão individual. Olhando ao nosso redor é nítido o quão somos diferentes, seja na aparência, nas crenças, no estilo, nos desejos, e sobretudo, nas escolhas. Mas, existem algumas diferenças que, ao invés de serem aceitas e respeitadas, se transformam em desigualdade e preconceitos, fazendo com que algumas pessoas se sintam invisibilizadas e excluídas por não serem iguais, ou não seguirem as regras da sociedade, que no nosso atual cenário, no âmbito da sexualidade, se configura como uma sociedade heteronormativa. Petry; Meyer (2011) escrevem que a heteronormatividade visa regular e normatizar modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade, de acordo com o que está socialmente estabelecido para as pessoas, numa perspectiva biológica e determinista, há duas – e apenas duas – possibilidades de locação das pessoas quanto a anatomia sexual humana, ou seja, feminino/fêmea ou masculino/macho.

Haveria, conforme ressalta Louro (2000), uma lógica na representação hegemônica do gênero e da sexualidade que definiria uma coerência “natural” e “inerente” entre sexo-gênero-sexualidade; isto é, cada sexo só poderia interessar-se pelo sexo oposto (sexualidade heterossexual) e este interesse seria ratificado pela possibilidade procriativa. Mesmo entendendo que se interessar sexualmente por pessoas do mesmo sexo, ou dos dois sexos, não é doença nem perversão, muitos indivíduos tendem a discriminar pessoas que não são heterossexuais, ou seja, pessoas que não se encaixam nas caixinhas da heteronormatividade. No contexto escolar, terreno fértil para cultivar novos saberes, infelizmente situações desagradáveis envolvendo a intolerância à diversidade sexual e de gênero insistem em acontecer.

No ano de 2022, recebemos em nosso colégio uma aluna transexual, que trazia em sua matrícula o nome social, fazendo jus aos seus direitos enquanto cidadã. A chegada da aluna causou um reboiço na dinâmica escolar, refletindo o que acontece na sociedade quando as pessoas lidam com as diferenças, nos primeiros dias de aula o desafio por parte de alguns professores específicos foi o de simplesmente chamar a aluna pelo nome social disposto na caderneta de chamada, mas o caso se agravou, quando a aluna começou a frequentar o banheiro feminino. Várias problemáticas foram se desencadeando e refletindo que a falta da educação em sexualidade, no sentido de conhecer e respeitar a diversidade sexual e de gênero. Dentro desse cenário, nada foi feito na instituição para que a permanência dessa aluna não fosse invisibilizada, poucos meses depois a mesma se retirou da escola por motivos outros.

Nessa sequência, o foco é reforçar a importância do conhecimento sobre as diversidades sexuais e de gênero, identificando, reconhecendo e nos colocando como sujeitos dessa construção das múltiplas sexualidades.

Figura 12 - Infográfico – Sequência didática - Conhecer, aceitar e respeitar: Diversidade sexual

## Infográfico - Sequência Didática

### Conhecer, Aceitar e Respeitar: Diversidade Sexual

#### Etapa 1 - Aproximação teórica (30 min)

- Favorecer a identificação, reconhecimento e respeito às diferentes formas de ser.
- Expor o boneco do gênero no quadro e, a partir dele, identificar e diferenciar as expressões: identidade de gênero, orientação sexual, sexo biológico e expressão de gênero. Após isso, posicionar um espelho na sala e solicitar que cada aluno se levante e observe sua própria imagem. A finalidade é que cada um pense numa particularidade sua e voltem aos seus lugares.

- Ampliar o espaço de lazer e de enriquecimento cultural dos alunos na escola, incentivando a formação crítica e apreciativa;
- Exibição do Filme "Alice Junior". O filme será utilizado como disparador para discussão sobre diversidade sexual e gênero, pois se passa no contexto escolar e aborda o dia-a-dia de uma adolescente trans na escola, convivendo com a desinformação e preconceito.

#### Etapa 2 - Sessão Pipoca (90min)

#### Etapa 3 - Roda de Conversa (50min)

- Possibilitar um espaço de fala e escuta, respeitando as opiniões e o processo de construção do conhecimento crítico e emancipatório;
- A partir do filme, e com as informações adquiridas com a exposição do boneco do gênero, o\ a professora inicia o debate com as seguintes questões:
- 1. Por que somos diferentes um do outro? 2. As diferenças distanciam ou aproximam as pessoas? Como é isso na sociedade?

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

#### **7.2.4 Sequência 04 – “Quem vê cara, não vê IST”.**

Dar os primeiros passos no ensino de sexualidade nas escolas é muitas vezes se atirar no escuro, criando expectativas de que simples aulas teóricas sobre determinadas temáticas, que sempre se fixaram como tabus e terrenos perigosos em nossa sociedade, fossem suficientes para mudanças de comportamentos e concepções nos estudantes. Dialogar sobre sexualidade na adolescência é não negar ou negligenciar que em algum momento as práticas sexuais vão se tornar realidade na vida desses adolescentes, evitar falar sobre sexo é uma forma de silenciar e reforçar todo o tabu envolto do processo da sexualidade no sentido do prazer, namoro, e práticas sexuais. O longo dos grupos focais e das oficinas formativas, houveram pontos de interseções nos discursos das professoras e dos\das estudantes quanto aos medos e inseguranças de falar sobre sexo e práticas sexuais seguras.

O conhecimento é consolidado na formação integral do sujeito quando o mesmo é capaz de associar e inserir as teorias em suas práticas e atitudes sociais. Tratando-se da educação em sexualidade em sua dimensão do autocuidado e prevenção de infecções, trabalhar com os estudantes, que na maioria dos casos, partem do princípio de que praticar o ato sexual sem proteção leva apenas à uma gravidez indesejada, negligenciando todas as infecções sexualmente transmissíveis e outras consequências do ato desprotegido, é uma questão de saúde pública. Possibilitar aos estudantes a identificar e compreender que existem inúmeras consequências nas práticas sexuais desprotegidas, é o objetivo principal dessa sequência, através da dinâmica de construção coletiva de um quadro síntese envolvendo as infecções, sintomas, formas de prevenção e outras informações.

**Figura 13** - Infográfico – Sequência didática - Quem vê cara, não vê IST

## Infográfico - Sequência Didática

### Quem vê cara, não vê as IST's!

#### Etapa 1 - Contextualizando com humor (30 min)

- Estimular a reflexão e/ou fazer críticas sociais, as tirinhas podem ser um instrumento muito interessante também para trabalhos interdisciplinares.
- Com o uso de uma charge, o/a professora instiga os estudantes a iniciarem uma conversa sobre as infecções sexualmente transmissíveis.

- Informar sobre a transmissão, formas de prevenção e tratamento das infecções sexualmente transmissíveis, de modo colaborativo.
- Aproximação com a temática através da construção de um quadro síntese contemplando as principais infecções sexualmente transmissíveis, detalhando seus sintomas, prevenção...

#### Etapa 2 - Construção do Quadro Síntese

#### Etapa 3 - No foco da estatística

- Mapear o quantitativo de jovens nos últimos anos no Brasil que foram acometidos pelas ISTs.
- Com o uso de computadores, trabalhar com os estudantes em sites seguros que apresentem dados sobre o número de jovens infectados, pela prática sexual não segura.

- Fomentar o pensamento crítico e tomada de decisão no protagonismo Juvenil;
- Iniciar um debate partindo do seguinte questionamento: Quais atitudes eu posso mudar/adotar a partir dos princípios trabalhados nas atividades?

#### Etapa 4 - E aí? O que ficou?

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

## 8 (IN)CONCLUSÕES

Diante de todo o exposto, é evidente que a Educação em Sexualidade se configura como um importante tema para ser trabalhado dentro das instituições escolares, pois envolve vários aspectos que influenciam diretamente na vida de cada indivíduo. É na escola que a maioria dos estudantes tem o primeiro contato com a temática, sendo uma ótima oportunidade para deixá-los falar, exporem suas dúvidas e, portanto, construírem um conhecimento positivo, pautado na formação integral e no desenvolvimento de um estudante crítico, capaz de acionar seu protagonismo juvenil frente as relações sociais. Partindo da pergunta de pesquisa: “De que maneira as práticas integradoras enquanto disciplina curricular, poderia contribuir para o ensino de sexualidade na escola?”, entendemos que ao decorrer das trocas feitas com as professoras e os/as estudantes, a presença das práticas integradoras dentro do currículo formal é uma oportunidade latente para potencializar a educação em sexualidade na escola, seja pelo fato da ementa ser livre, e possibilitar aos/às professoras optarem pela temática trabalhada, seja pelo próprio objetivo da disciplina, protagonizar os estudantes, colocando-os no centro do processo de ensino-aprendizagem. Para os/as estudantes, a maior contribuição das práticas integradoras no ensino de sexualidade foi na dimensão emancipatória, de ser uma disciplina de diálogos abertos, práticas, troca de informações, construção de conhecimentos positivos e sólidos.

A partir das percepções envolvidas no processo geral da pesquisa, desde a construção até a análise e interpretação dos dados, considera-se que os objetivos do trabalho foram alcançados, tanto na organização de um referencial teórico básico e fundamental sobre a Educação em Sexualidade e a Educação Integral, como na elaboração de uma sequência didática com potencial para a integração do tema nos currículos (in)formais do ensino médio. Nas dinâmicas estabelecidas nas oficinas auto formativas foi possível identificar as concepções dos/das estudantes a respeito da abordagem de temáticas relacionadas à Educação em Sexualidade no componente curricular Práticas Integradoras, principalmente na montagem do quadro síntese das infecções sexualmente transmissíveis, onde os/as estudantes conseguiam lembrar e acionar muitos momentos das aulas anteriores de práticas integradoras, demonstrando a importância das práticas no processo de aprendizagem para tal temática; O dispositivo dos grupos focais foi pontual para diagnosticar com as professoras suas percepções sobre as potencialidades do componente práticas integradoras na formação integral dos/das estudantes, a forma leve e acolhedora que o grupo foi conduzido, permitiu que ao longo do diálogo várias problemáticas acerca da integração do ensino de sexualidade surgissem, como por exemplo, a falta de formação, os desafios e medos de trabalhar com um tema recheado de

tabus e preconceitos enraizados, até mesmo a falta de “espaço” em determinadas disciplinas da base para incluir a educação em sexualidade; Ainda na realização das oficinas, pude enquanto pesquisadora e educadora, perceber e analisar várias contribuições das práticas formativas e auto formativas desenvolvidas no componente PI para a formação integral dos/das estudantes;

A sequência, da forma como foi pensada e proposta, pode contribuir como material didático de apoio de professores e professoras de diferentes áreas do conhecimento, podendo ser adaptada e moldada em suas práticas docentes, possibilitando aos estudantes que se apropriem dos conhecimentos fundamentais dentro do tema Educação em Sexualidade, de maneira a favorecer o desenvolvimento de atitudes e posturas, como a seguir:

- Valorização do autoconhecimento;
- Cuidados e autocuidados com o corpo e a saúde;
- Reconhecimento e respeito às diversidades;
- Desenvolvimento de uma consciência crítica e tomada de decisões responsáveis.

O processo da pesquisa foi vivenciado etapa por etapa, com deleite e muito cuidado, para com todos/todas as colaboradoras e com a pesquisadora que vos escreve nessas últimas linhas. experimentar o mestrado profissional foi um grande desafio que me fez crescer e amadurecer como educadora, e sobretudo como pesquisadora. Almejo que os frutos desse processo continuem a ser semeados e apreciados, levando a educação em sexualidade para diversos ambientes escolares.

## 9 REFERÊNCIAS

ALVES, Rogério Gomes. *Proposta para uma abordagem do conceito de oxirredução no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica de Nível Médio (PROEJA)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação apresentada à Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

BANDEIRA, Denise. *Materiais didáticos*. Curitiba, PR: IESDE, 2009. 456 p.

BARBOZA, K. S. *Programa de bolsa de iniciação científica júnior do IF Baiano: concepções e diretrizes que orientam a prática da pesquisa no ensino médio integrado*. 2021. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Baiano. Catu, 2021.

BARDIN, Laucence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. *Educação sexual: debate aberto*. Petrópolis: Vozes, 1982.

BERNARDI, Marcelo. *A deseducação sexual*. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1985.

BONAMINO, A. M. C.; MARTÍNEZ; S. A. *Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000018)> Acesso em: 13 jan. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000018>.

BRANCO, Veronica. *O desafio da construção da Educação Integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná*. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Educação*. 49ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL, Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: *concepções e práticas na educação brasileira* / Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília/MEC: 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 22 de jan. de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria Normativa Interministerial Nº 17: Programa Mais Educação*. Brasília: MEC, 2007. Emenda Constitucional Nº 59. Diário Oficial da União,

Poder Legislativo, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1839-pec-dru-121109-pdf&category\\_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1839-pec-dru-121109-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192) Acesso em 20 de jan. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, 05 de out. 1988. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/douconstituicao88.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/douconstituicao88.pdf) acesso em 20 de jan. 2022.

BRASIL. Decreto n. 7083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal, 2010c.

BRASIL. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: *concepções e práticas na educação brasileira*. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo. Brasília/MEC: s/ano. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 22 de jan. de 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5 ed. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010a. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br> Acesso em 22 de jul. de 2022.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1996. Disponível em:<  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>.> Acesso em: 29/07/2021

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quatro ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v.10.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais – orientação sexual*. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. 2017.

CANDELONI, Caroline Fabiane. *Políticas educacionais para diversidade sexual e de gênero: limites e possibilidades para a promoção da equidade social*. Ano, 2017. 91f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

CASTRO E SILVA, R. *Orientação sexual: possibilidade de mudança na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

CARVALHO Maria do Carmo Brant de. *O lugar da educação integral na política social*. São Paulo: Cadernos CENPEC: Educação Integral, n. 2 p. 7-11, 2006.

CÉSAR, M. R. A. *A invenção da sexualidade e seus desdobramentos*. Educar em revista, Curitiba: UFPR, n. 35, p. 37-51, set./dez. 2009.

CHAUÍ, Marilena et al. *Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão?* **Cadernos de pesquisa**, n. 36, p. 99-110, 1981.

DALL'AGNOL CM, Trench MH. *Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem*. Rev Gaúcha Enf.1999;20(1):5-25.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

FARIA, N. (Org.). *Sexualidade e gênero: uma abordagem feminista*. São Paulo: SOF, 1998. (Coleção Cadernos Sempreviva).

FRANCO, Maria. Amélia. Santoro; GHEDIN, Evandro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo, Cortez, 2008.

FREITAS, R. A. M. da M. *Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 403-418, abr./jun. 2012

FURLANI, J. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FURLANI, J. (2013). *Educação Sexual: possibilidades didáticas*. In G. L. Louro (Org.), *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Petrópolis: Editora Vozes.

FURTADO, Ducenilde da Costa. *Educação (em tempo) integral na escola pública: condicionantes históricos, limites e desafios atuais*. Ano, 2016. 160f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, MA, 2016.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio/ Mary Neide Damico Figueiró*. – 3.ed.rev. e atual. – Londrina: Eduel, 2010.

FIGUERÓ, M. N. D. (2006b). *Formação de Educadores Sexuais: Adiar não é mais possível*. Campinas: Mercado de Letras - Londrina.

FIGUERÓ, M. N. D. (2014). *Formação de Educadores Sexuais: Adiar não é mais possível*. 2 Ed. Editora: Eduel.

GOMÉZ-ZAPIAIN (2002). *Educação afectivo-sexual. Sexualidade & Planeamento Familiar*, 35, 33-38.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. Coleção Educação

Cidadã; 4. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, Angelina Bernadete. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília, DF, Liber Livro Editora, 2012.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. *É imprescindível educar integralmente*. São Paulo: Cadernos CENPEC: Educação Integral, n. 2 p. 7-11, 2006.

GUIMARÃES, Isaura Rocha Figueiredo. *Educação sexual na escola: mito e realidade*. Campinas: Mercado de letras, 1995.

GUIMARÃES, I. *Educação sexual na escola: mito e realidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

INDICADOR Nacional de Alfabetismo Funcional. INAF 2001. Relatório disponibilizado para a imprensa. 2001

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades-e-Estados: São-José-do-Jacuípe. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/sao-jose-do-jacuipe.html>

IMBERNÓN, Francisco. *Um livro para a reflexão e a busca de alternativas educativas para o futuro*. IN: IMBERNÓN, Francisco (Org.). *A educação no sec. XXI: os desafios do futuro imediato*. Trad. Ernani Rosa. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a.

JACOMELI, M. R. M. *Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)*. 2004. 202f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

KURPEL, Denise de Fatima. *A identidade de gênero no espaço escolar: aportes*

LOURO, G. L. (2016). *O gênero na docência*. In G. L. Louro (Org.), *Gênero, Sexualidade e Educação – Uma Perspectiva Pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.

LOURO, G. L. *Pedagogias da Sexualidade*. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. (Org.). Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 07-34.

LOURO, G.L. *Corpo, escola e identidade*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000. LOURO, Guacira Lopes. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Vozes, 2003.

LOURO, G.L. *Corpo, escola e identidade*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000

LORENZI, Franciele. *A educação sexual na formação do/a pedagogo/a no estado do Paraná*. 199 páginas. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E, D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*.

São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elisabeth Fernandes de. *Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia dos seus temas transversais*. Revista de Educação AEC, Brasília, v. 27, n. 108, jul./set. 1998.

MAIA, A. C. B., & RIBEIRO, P. R. M. (2011). *Educação sexual: princípios para ação*. Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, 15(1), pp.75-84.

MAIA, A. C. B. *Identidade e papéis sexuais: uma discussão sobre gênero na escola*. In: MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. (Org.). Sexualidade e Infância. Bauru: FC/CECEMCA; Brasília, DF: MEC/SEF, 2005. p. 66-83.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. RIBETTO, Anelice. *Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros*. Brasília: Em Aberto, v. 22, n. 80, p. 137-160, 2009.

MENIN, Franciéle Trichez Menin. *Sexualidade, adolescência e educação sexual a partir dos quereres e poderes da internet*. Dissertação de Mestrado em Educação- Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – campus de Francisco Beltrão, 2017, 174f.

MONTARDO, J. *A escola e a educação sexual*. Educação, Ciência e Cultura, Canoas – RS, v. 13, n. 1, p.161-174, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/issue/view/3/showToc>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MORMITO, Daniele de Fatima Santos. *As práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral do município de Curitiba (1988-2017)*. Ano. 2018, 181f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

NASCIMENTO, M. L.; CHIARADIA, C. F. *A Retirada da Orientação Sexual do Currículo Escolar: Regulações da Vida*. Sisyphus: Revista de Educação, Lisboa, Portugal, v. 5, p. 101-116, 2017. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.10453>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/10453>. Acesso em: 7 fev. 2023.

NOVAK, Eliete Maceno. *Escolas públicas em tempo ampliado no município de Curitiba do estado do paraná*. Ano. 2021. 158f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em educação da Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2021.

NUNES, César; SILVA, Edna. *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA JÚNIOR, José Miranda. *As práticas pedagógicas para a diversidade sexual nas escolas estaduais de Vitória da Conquista - BA*. 2017. 117f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

PACHECO, Raquel da Veiga. *Consolidação da educação sexual como tema de pesquisa no brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em*

educação. Ano. 2020. 177f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2020.

PADILHA, P. R. *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.

PESCE, Lucila; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. *Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul. /dez. 2013 19.

PETRY, A. R.; MEYER, D. E. *Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa*. Revista Textos & Contextos, Porto Alegre-RS, v. 10, n. 1, p. 193-198, jan./jul. 2011.

PIMENTA, Selma. Garrido. *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente* Universidade de São Paulo Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTEL, Suzana Couto. *Desafios da Pesquisa Colaborativa na Construção de uma Escola Inclusiva* In: PIMENTEL, Susana Couto et al. (org.) *Universidade e Escola na Construção de Práticas Inclusivas*. Cruz das Almas: Editora da UFRB, 2013.

RIBAS, Elcilene Neves de Araujo. *A Política do MEC para o Ensino Médio em Tempo Integral e a Proposta Implantada e Implementada pela Secretaria de Estado da Educação em Rondônia: aproximações e distanciamentos*. 203 f. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho - RO, 2018.

RIBEIRO, Madison Rocha. *A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do programa mais educação*. 2017. 240f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, PA, 2017.

ROZA, R. *Diversidade sexual no espaço escolar: concepções, percepções e práticas de adolescentes em escola pública urbana do Sudoeste do Paraná*. 2017. 273 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. *Metodologia de Pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre (RS): Penso, 2013. 624p.

SANTOS, L. H. S. *Incorporando outras representações culturais de corpo na sala de aula*. In: OLIVEIRA, D. L. (Org.). *Ciências nas salas de aula*. Porto Alegre: Mediação, 1997

SANTOS, Luciano Pereira dos. *Contribuições de disciplinas de gênero e sexualidades na formação docente inicial e continuada no enfrentamento da homofobia na escola*. 2016. 154f.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SANTOS, C.; BRUNS, M. A. T. *A educação sexual pede espaço: novos horizontes para a práxis pedagógica*. São Paulo: Ômega, 2000.

SAYÃO, Y. *Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários*. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-117.

SCOTT, J. “*Deconstructing equality-versus-difference: or, the use of poststructuralist theory for feminism*”. *Feminist Studies*. 14 (1). Primavera, 1988.

SILVA, Crislaine Fernandes Matozinhos. *Educação integral: caminhos possíveis para o pleno desenvolvimento da pessoa humana?* Ano. 2021, 242f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SILVA, Neiva Solange da. *Formação de professores e a escola de tempo integral no município de Araçatuba: práticas, desafios e possibilidades*. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente - SP

SILVEIRA, Viviane Teixeira. *Diretrizes Curriculares de Gênero e diversidade sexual da Secretaria de Estado do Paraná*. 2010. Disponível em:<  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce\\_diversidade.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf)>.

SOUZA, Maria das Graças de. *A gestão escolar nas escolas estaduais de Ensino Médio: os desafios do diretor escolar que atua na perspectiva da educação em tempo integral*. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa ação*. 18ª edição, SP, Cortez, 2011.

WEREBE, Maria José Garcia. *Sexualidade, política e educação*. Campinas: Autores Associados, 1998.

WHITAKER, D. *Mulher e homem: o mito da desigualdade*. São Paulo: Moderna, 1988. (Coleção Polêmica).

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro do Grupo Focal



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV/JACOBINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE- PPED  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED



#### **“Trilhando Caminhos em Sexualidade Através das Práticas Integradoras”**

Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) – UNEB

Projeto: “Trilhando Caminhos em Sexualidade Através das Práticas Integradoras”

Pesquisadora: Clara Gomes de Santana

Linha de Pesquisa: Cultura Escolar, Ensino e Diversidade

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Maria José Souza Pinho

#### **DISPOSITIVO DE PESQUISA: GRUPO FOCAL**

#### **ROTEIRO DE DISCUSSÃO**

#### **ENCONTRO 1 – EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE**

**Momento 1** – O moderador faz uma breve auto-apresentação e solicita aos demais participantes que façam o mesmo.

**Momento 2** – O moderador apresenta os objetivos da pesquisa e, como também o porquê da escolha dos participantes.

Objetivo Geral da Pesquisa: **Compreender, sob à ótica de docentes e discentes, as potencialidades do componente curricular Práticas Integradoras na formação da educação em sexualidade no Colégio Estadual Berilo Vilas Boas.**

**A escolha dos colaboradores se dá pela proximidade com a temática proposta, compartilhar o mesmo ambiente de trabalho e ser de áreas diversificadas contemplando a interdisciplinaridade.**

**Momento 3** – Informar aos participantes a forma de registro do trabalho e a obtenção da anuência das colaboradoras quando iniciada, assim como informar sobre a garantia de sigilo dos nomes das colaboradoras.

**O grupo focal será gravado através do gravador de dois celulares posicionados em lugares diferentes da sala.**

**Momento 4** – Nessa etapa deixa-se claro que todas as ideias e opiniões interessam, que não há certo ou errado, bom ou mau argumento ou posicionamento, que se espera mesmo que surjam diferentes pontos de vista, que não se está em busca de consensos. Lembrar também que a conversa é entre as colaboradoras e que não precisam atuar como se estivessem respondendo ao moderador o tempo todo.

**Momento 5** – O moderador deve explicitar seu papel, que é o de **introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes que não se afastem muito do tema, e que todos tenham a oportunidade de expressar.**

**Momento 6** – A sexualidade humana é entendida como um conceito dinâmico que vai tomando diversas formas, conforme as variações sociais e culturais das pessoas. Abrange tudo o que somos, escolhemos e fazemos. Em vista temos as seguintes questões disparadoras:

- A. **O que vocês entendem sobre sexualidade?**
- B. **Como transparecem as questões sobre sexualidade em suas práticas docente, e como são conduzidas essas questões?**
- C. **Como vocês se veem ou se sentem, como professoras e professores em relação a essa temática?**

## **ENCONTRO 2 – EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO DE SEXUALIDADE**

**Momento 1** – O moderador faz uma breve auto-apresentação e solicita aos demais participantes que façam o mesmo.

**Momento 2** – O moderador apresenta os objetivos da pesquisa e, como também o porquê da escolha dos participantes.

**Objetivo Geral da Pesquisa:** Compreender, sob à ótica de docentes e discentes, as potencialidades do componente curricular Práticas Integradoras na formação da educação em sexualidade no Colégio Estadual Berilo Vilas Boas.

A escolha dos colaboradores se dá pela proximidade com a temática proposta, compartilhar o mesmo ambiente de trabalho e ser de áreas diversificadas contemplando a interdisciplinaridade.

**Momento 3** – Informar aos participantes a forma de registro do trabalho e a obtenção da anuência das colaboradoras quando iniciada, assim como informar sobre a garantia de sigilo dos nomes das colaboradoras.

*O grupo focal será gravado através do gravador de dois celulares posicionados em lugares diferentes da sala.*

**Momento 4** – Nessa etapa deixa-se claro que todas as ideias e opiniões interessam, que não há certo ou errado, bom ou mau argumento ou posicionamento, que se espera mesmo que

surjam diferentes pontos de vista, que não se está em busca de consensos. Lembrar também que a conversa é entre as colaboradoras e que não precisam atuar como se estivessem respondendo ao moderador o tempo todo.

**Momento 5** – O moderador deve explicitar seu papel, que é o de introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes que não se afastem muito do tema, e que todos tenham a oportunidade de expressar.

**Momento 6** – É perceptível o quão a sexualidade está intimamente ligada às nossas vidas, fazendo parte do nosso desenvolvimento social, cultural, psicológico, biológico, razão pela qual constitui um elemento indispensável à vida do ser humano. Na escola a sexualidade, também está presente, seja no currículo (in)formal ou no currículo oculto. Sabendo disso, temos as seguintes questões norteadoras:

- A. Como vocês definem a Educação em Tempo Integral, e a disciplina de Práticas Integradoras?**
- B. Como é inserido a temática da sexualidade em sua disciplina?**
- C. Na percepção de você, como componente Práticas Integradoras pode contribuir para a educação em sexualidade, no contexto da nossa escola?**

**APÊNDICE B - Termo de Livre Consentimento (Discentes)**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IV – JACOBINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS  
CONFORME RESOLUÇÃO Nº466/12E 510/2016 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do/a Participante:

\_\_\_\_\_

Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Data de Nascimento: /\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: ( ) \_\_\_\_\_ / ( ) \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**II -DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA**

**1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** “Trilhando Caminhos em Sexualidade Através das Práticas Integradoras”

**2. PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Clara Gomes de Santana (Mestranda); Maria José Souza Pinho (Orientadora).

**Cargo/Função:** Pesquisadora.

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “**Trilhando Caminhos em Sexualidade Através das Práticas Integradoras**”, de responsabilidade da pesquisadora **Clara Gomes de Santana**, sob a orientação de Maria José Souza Pinho, docente da Universidade do Estado da Bahia. O **objetivo** é compreender, sob a ótica de docentes e discentes, as potencialidades do componente curricular Práticas Integradoras na formação da educação em sexualidade no Colégio Estadual Berilo Vilas Boas localizado no município de São José do Jacuípe-BA.

Caso aceite, você participará da construção dos dados da pesquisa, que ocorrerá por meio do seguinte dispositivo: Oficinas auto(formativas). Ressaltamos que o texto final da

pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora.

Estão previstas três (03) oficinas, com periodicidade quinzenal, sendo a primeira oficina, de natureza exploratória, programado para ocorrer em agosto de 2022. Cada Oficina terá duração de 2 horas e será estruturada anteriormente pela pesquisadora. As datas e horários das Oficinas serão definidos em comum acordo com os/as participantes de modo que não interfiram em suas rotinas.

Esta pesquisa trará ou poderá trazer **benefícios** tanto para área de educação como para os participantes, tais como:

- Divulgação dos resultados em meio acadêmico e científico, através de publicação meios científicos (periódicos, livro, etc) e/ou apresentação em evento;
- Construção coletiva de redes para discussão da educação em sexualidade;
- Aproximação da professora da sala de recurso multifuncional com as professoras do ensino regular.
- É nosso dever ético destacar que os participantes também podem enfrentar possíveis **riscos** (nível mínimo) durante a realização da pesquisa, tais como:
- Sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em falar de questões relacionadas aos temas geradores;
- Levantar memórias traumáticas e induzir situações de catarse;
- Sentir cansaço no momento da participação enquanto participantes colaboradores de pesquisa;
- Sentir-se vigiado/a com relação ao trabalho desenvolvido enquanto discente.
- Reafirmamos que os riscos são mínimos, haja vista que o cuidado e zelo com as dimensões psíquica, moral, intelectual, social, cultural dos participantes está como prioridade do trabalho. Para tanto, previmos as seguintes **estratégias para eliminar ou diminuir esses riscos**:
- Manter anonimato dos participantes (que escolherão seus pseudônimos);
- Manter sigilo e confidencialidade sobre autoria dos temas e questões levantadas ao longo das Oficinas;
- Centrar ações para consolidação de diálogos propositivos e reflexivos para educação em sexualidade;
- Redirecionar o diálogo sempre que desencadear um gatilho emocional;
- Destacar a agência das participantes sobre a seleção dos temas geradores;
- Garantir aos participantes o veto de temas e subtemas que possam causar

constrangimento e ativar gatilhos emocionais;

- Garantir aos participantes que a qualquer momento podem **desistir de participar e retirar sua autorização para participação na pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.**

Destacamos ainda que sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras, você tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa.

Quaisquer dúvidas que você tiver serão esclarecidas pela pesquisadora e você poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Como garantias, você terá acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.

## **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Clara Gomes de Santana

**Endereço:** Avenida Antônio Carlos Magalhães, nº252 B, Bairro Centro, Capim Grosso- BA.

**Telefone:**(75) 99197-7304 **E-mail:**claragsantana@outlook.com

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Avenida Engenheiro Oscar Pontes, s/n, antigo prédio da Petrobrás, 2º andar, sala de 23, Água de meninos, Salvador-BA. CEP: 40460-120. Tel.: 71 3312-3420 71 3312-5057 71 3312-3093, ramal 250, e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br).

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

## **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “Trilhando caminhos em Sexualidade através das Práticas Integradoras” e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

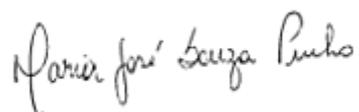
São José do Jacuípe, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Clara Gomes de Santana  
(orientanda)



---

Maria José Souza Pinho  
(orientadora)

**APÊNDICE C - Termo de Livre Consentimento (Docentes)**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IV – JACOBINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS  
CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 E 510/2016 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do/a Participante:

\_\_\_\_\_

Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Data de Nascimento: /\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: ( ) \_\_\_\_\_ / ( ) \_\_\_\_\_ /

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

**3. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** “Trilhando Caminhos em Sexualidade Através das Práticas Integradoras”

**4. PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Clara Gomes de Santana (Mestranda); Maria José Souza Pinho (Orientadora).

**Cargo/Função:** Pesquisadora.

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “**Trilhando Caminhos em Sexualidade Através das Práticas Integradoras**”, de responsabilidade da pesquisadora **Clara Gomes de Santana**, sob a orientação de Maria José Souza Pinho, docente da Universidade do Estado da Bahia. O **objetivo** é compreender, sob a ótica de docentes e discentes, as potencialidades do componente curricular Práticas Integradoras na formação da educação em sexualidade no Colégio Estadual Berilo Vilas Boas localizado no município de São José do

Jacuípe-BA.

Caso aceite, você participará da construção dos dados da pesquisa, que ocorrerá por meio do seguinte dispositivo: Grupos Focais. Ressaltamos que o texto final da pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora.

Estão previstos dois (02) grupos focais, com periodicidade semanal, sendo o primeiro grupo programado para ocorrer em Agosto de 2022. Cada Grupo Focal terá duração de 2 horas e será estruturado anteriormente pela pesquisadora. As datas e horários dos encontros serão definidos em comum acordo com os/as participantes de modo que não interfiram em suas rotinas.

Esta pesquisa trará ou poderá trazer **benefícios** tanto para área de educação como para os participantes, tais como:

- Divulgação dos resultados em meio acadêmico e científico, através de publicação meios científicos (periódicos, livro, etc) e/ou apresentação em evento;
- Compreender a pesquisa como elemento relevante, para nós educadores/as do ensino médio integral, visto que existe uma lacuna a ser preenchida nos estudos sobre a presença da educação em sexualidade no currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de práticas integradoras.
- Participar como co autor de uma construção de um produto final para ser implementado em nosso colégio, o lócus da pesquisa, através de discussões e, debates ampliando os conhecimentos através do estudo de materiais teóricos pertinentes e da interação entre participantes.

É nosso dever ético destacar que os participantes também podem enfrentar possíveis **riscos** (nível mínimo) durante a realização da pesquisa, tais como:

- Sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em falar de questões relacionadas aos temas geradores;
- Levantar memórias traumáticas e induzir situações de catarse;
- Sentir cansaço no momento da participação enquanto participantes colaboradores de pesquisa;
- Sentir-se vigiado/a com relação ao trabalho desenvolvido enquanto docente.
- Reafirmamos que os riscos são mínimos, haja vista que o cuidado e zelo com as dimensões psíquica, moral, intelectual, social, cultural dos participantes está como prioridade do trabalho. Para tanto, previmos as seguintes **estratégias para eliminar ou**

**diminuir esses riscos:**

- Manter anonimato dos participantes (que escolherão seus pseudônimos);
- Manter sigilo e confidencialidade sobre autoria dos temas e questões levantadas ao longo dos grupos focais;
- Centrar ações para consolidação de diálogos propositivos e reflexivos para educação em sexualidade;
- Redirecionar o diálogo sempre que desencadear um gatilho emocional;
- Destacar a agência das participantes sobre a seleção dos temas geradores;
- Garantir aos participantes privacidade nos encontros, que serão realizados em uma sala afastada das demais e sem circulação de outras pessoas;
- Garantir aos participantes que a qualquer momento podem **desistir de participar e retirar sua autorização para participação na pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.**

Destacamos ainda que sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras, você tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa.

Quaisquer dúvidas que você tiver serão esclarecidas pela pesquisadora e você poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Como garantias, você terá acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.

**V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Clara Gomes de Santana

**Endereço:** Avenida Antônio Carlos Magalhães, nº252B , Bairro Centro, Capim Grosso- BA.

**Telefone:**(75) 99197-7304 **E-mail:**claragsantana@outlook.com

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Avenida Engenheiro Oscar Pontes, s/n, antigo prédio da Petrobrás, 2º andar, sala de 23, Água de meninos, Salvador-BA. CEP: 40460-120. Tel.: 71 3312-3420 71 3312-5057 71 3312-3093, ramal 250, e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br).

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF**

## **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “Trilhando caminhos em Sexualidade através das Práticas Integradoras” e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada a pesquisadora e outra a via a mim.

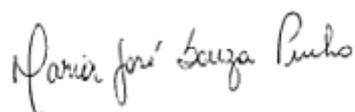
São José do Jacuípe, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Clara Gomes de Santana  
(orientanda)



---

Maria José Souza Pinho  
(orientadora)



**APÊNDICE D – Oficinas (in)formativas**  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV/JACOBINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE- PPEd  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED



**OFICINA 01**

*Sexualidade: dimensão biológica - se refere ao corpo físico que temos, que sente, que vê e é visto.*

**Tema: Tabelando as infecções sexualmente transmissíveis**

**Objetivos:**

Informar sobre a transmissão, formas de prevenção e tratamento, de forma participativa.

**Materiais:**

1 metro de papel kraft com cinco colunas. Na 1ª coluna escreve-se o nome das doenças; na 2ª os sintomas; na 3ª as formas de transmissão, na 4ª as consequências e na 5ª as formas de prevenção; tirinhas de papel A4 com os nomes de cada doença, sintomas, modo de transmissão, tratamento e prevenção de cada doença e fita adesiva.

**Desenvolvimento:**

- Pregar a cartolina, com fita, no canto esquerdo do quadro, parte alta;
- Entregar a cada participante as tirinhas de papel com os nomes das doenças, sintomas, transmissão, consequências e prevenção;
- Cada pessoa deve colocar o nome das doenças abaixo da palavra doença;
- Cada pessoa deve ler o sintoma que recebeu e, junto com a turma, deverá chegar a uma conclusão: a que doença se refere este sintoma. Quando a turma chegar à conclusão do primeiro sintoma, esta pessoa vai ao quadro e coloca sua tirinha na coluna “sintomas” e ao lado da doença a que se refere. Seguir assim até o último sintoma.
- Cada pessoa deve ler o modo de transmissão e prosseguir conforme o item acima;
- Pregar no quadro, ao lado da expressão “formas de transmissão” a palavra "consequências";
- Cada pessoa deve ler o modo de prevenção e prosseguir conforme o item 5;

**Perguntas para o debate:**

- Foi difícil fazer a classificação?
- O que são sintomas?
- Existem sintomas que estão relacionados a mais de uma doença?
- Como podemos saber qual doença temos a partir dos sintomas?
- De quem é a responsabilidade de evitar a transmissão de casa doença?

**Desenvolvimento:**

Todas as informações sobre as infecções podem ser adquiridas no site do ministério da Saúde.

**Tempo:**

60 Minutos

**Fonte: (Oficina adaptada, MAGALHÃES, 2011)**

**OFICINA 02**

*Sexualidade: Dimensão Social - é o mundo que nos rodeia, inclui religiosidade, família, raça/etnia, discriminação, preconceito, valores, normas e regras sociais.*

**Tema: Preconceito e Discriminação****Objetivos:**

Identificar as diferenças que se tornam desigualdade por causa de características físicas e/ou culturais.

**Desenvolvimento:**

“Quebra-gelo”: solte a música e peça para os participantes se movimentarem de acordo com o ritmo da música. Avise que irá solicitar alguns comandos:

- 1 - Formar uma dupla com alguém.
- 2 - Colocar a mão no joelho esquerdo do outro.
- 3 - Encostar o pé direito no pé do outro.
- 4 - Encostar o cotovelo.
- 5 - Desfazer a dupla e formar fila, com um de frente para o outro.

**Atividade:**

- Informe que o nome da atividade é: coisas e pessoas. Escolha aleatoriamente um grupo para ser “coisas” e o outro ser “pessoas”.
- Ler as regras para cada grupo: Coisas: As coisas não podem pensar, não sentem, não podem tomar decisões, não têm sexualidade, tem que fazer o que as pessoas lhe ordenem; para fazer algo tem que pedir permissão às pessoas. Pessoas: As pessoas pensam, podem tomar decisões, têm sexualidade, sentem e podem pegar as coisas que quiserem.
- Peça para o grupo das “pessoas” pegar as “coisas” e fazer com elas o que quiser, qualquer atividade.
- A “coisa” tem 5 minutos para atender o comando das “pessoas”, dentro do espaço da sala de aula ou no pátio da escola.
- Solicite aos participantes que regressem aos seus lugares. E explore a atividade a partir das seguintes questões. Como é se sentir “coisa”? Como é se sentir “pessoa”?
- Por fim, apresente os conceitos de preconceito e discriminação, escrito das fichas: Preconceito - predisposições negativas a respeito de uma pessoa ou um grupo de pessoas com base em características físicas e/ou culturais. Discriminação - conduta (ação ou omissão) que viola o direito das pessoas com base em critérios injustificáveis e injustos, tais como raça, sexo idade, opção religiosa etc.

### **Recomendação:**

O (a) docente deve conduzir a oficina garantindo que todos os participantes tenham direito a fala, permitindo a exposição, a confrontação e o debate de ideias, estimulando o respeito e as diferenças de opiniões, evitando o desrespeito e o julgamento.

### **Tempo:**

2 Horas

**Fonte: (Oficina adaptada. MATAR, 2008)**

## **OFICINA 03**

*Esta oficina possibilita visualizar a sexualidade nas dimensões biológica, psicológica e social.*

**Tema: Estou grávida, e agora...?**

### **Objetivos:**

Vivenciar a situação de uma gravidez na adolescência/não planejada.

Promover o debate sobre as responsabilidades de ser mãe pai.

**Desenvolvimento:**

- 1 - Higienizar o pirulito e o balão com álcool em gel.
- 2 - Entregue o pirulito a um menino e o balão a uma menina.
- 3 - Solte a música e peça para os participantes se movimentarem de acordo com o ritmo da música; oriente para que o pirulito seja repassado na turma, mas só entre os meninos e o balão repassado só entre as meninas.
- 4 - Após 2 minutos interrompa a música.
- 5 - Peça para os participantes formarem um círculo no centro da sala.
- 6 - Chame a participante que estiver com o balão e o participantes que estiver com o pirulito para o centro do círculo.
- 7 - Insira o balão sob a blusa da participante, simulando uma barriga de gravidez, explicando que a partir daquele momento ambos vão representar um casal de adolescentes, “Nazaré”, com 14 anos e “Joãozinho”, com 17 e que os dois estão grávidos.
- 8 - Os demais participantes são escolhidos para representar os melhores amigos, os pais e os vizinhos de Nazaré e de Joãozinho.

**Observação:** por se tratar de uma encenação que retrata situações da realidade, o desfecho dessa história é imprevisível, podendo ocasionar os seguintes questionamentos:

- Nazaré ficou feliz ou triste com a gravidez? Para quem ela vai contar de sua gravidez? Para sua melhor amiga ou para a sua mãe?
- E Joãozinho, o que vai fazer?
- Quais atitudes dos pais de Nazaré? E dos pais de Joãozinho?
- E os melhores amigos, o que dizem?
- O que os vizinhos dizem sobre a gravidez de Nazaré e Joãozinho?

Após a encenação, a turma senta, formando um círculo.

**Perguntas para o debate:**

- O que é ser pai?
- O que é ser mãe?
- Toda gravidez que acontece na adolescência é indesejada?
- O que muda na vida de uma adolescente que tem um (a) filho (a)?

- O que muda na vida de um menino adolescente que tem um (a) filho (a)?
- De quem é a responsabilidade na hora de cuidar de um filho (a)?

**Recomendação:**

O (a) docente finaliza frisando que percebemos a dimensão biológica da sexualidade porque a gravidez ocorre no corpo da mulher, notamos a dimensão psicológica no estado de alegria ou tristeza ao saber que está grávida. Por fim, dimensão social que foi representada pelos vizinhos e amigos dos grávidos.

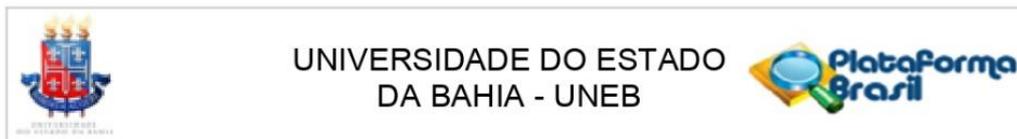
**Tempo:**

2 Horas

**Fonte: (Oficina adaptada. MATAR, 2008)**

## ANEXOS

### ANEXO A – Parecer do CEP



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** TRILHANDO CAMINHOS EM SEXUALIDADE ATRAVÉS DAS PRÁTICAS INTEGRADORAS

**Pesquisador:** CLARA GOMES DE SANTANA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 58991822.7.0000.0057

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.475.178

##### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós Graduação Mestrado profissional em Educação e Diversidade – (MPED) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Jose Souza Pinho.

A pesquisa é qualitativa de forma a identificar práticas Integradoras que possam contribuir para a educação em sexualidade, sob a ótica dos docentes e discentes do Colégio Estadual Berilo Vilas Boas. Propõe-se a pesquisa ação cujo os resultados sejam a sequência didática a ser implantada na unidade escolar locus da pesquisa.

##### Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Compreender, sob à ótica de docentes e estudantes, as potencialidades do componente curricular Práticas Integradoras na formação da educação em sexualidade no Colégio Estadual Berilo Vilas Boas - SJ.

Específicos:

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.475.178

- a) Identificar as concepções (iniciais e finais) dos discentes a respeito da abordagem de temáticas relacionadas à educação em sexualidade no componente curricular Práticas Integradoras;
- b) Diagnosticar com o corpo docente as suas percepções (iniciais e finais) sobre as potencialidades do componente práticas integradoras na formação integral dos discentes;
- c) Analisar a contribuição das práticas formativas e auto formativas desenvolvidas no componente PI para a formação integral dos discentes;
- d) Construir e aplicar colaborativamente uma sequência didática, à luz da educação em sexualidade, na perspectiva de evidenciar as potencialidades do componente curricular Práticas Integradoras;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**RISCOS:**

Para os discentes: Sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em falar de questões relacionadas aos temas geradores; Levantar memórias traumáticas e induzir situações de catarse; Sentir cansaço no momento da participação enquanto participantes colaboradores de pesquisa; Sentir-se vigiado/a com relação ao trabalho desenvolvido enquanto discente. Para os docentes: Sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em falar de questões relacionadas aos temas geradores; Levantar memórias traumáticas e induzir situações de catarse; Sentir cansaço no momento da participação enquanto participantes colaboradores de pesquisa; Sentir-se vigiado/a com relação ao trabalho desenvolvido enquanto docente.

**BENEFÍCIOS:**

Para os discentes: Divulgação dos resultados em meio acadêmico e científico, através de publicação meios científicos (periódicos, livro, etc) e/ou apresentação em evento; Construção coletiva de redes para discussão da educação em sexualidade; Aproximação da professora da sala de recurso multifuncional com as professoras do ensino regular. Para os docentes: Divulgação dos resultados em meio acadêmico e científico, através de publicação meios científicos (periódicos, livro, etc) e/ou apresentação em evento; Compreender a pesquisa como elemento relevante, para nós educadores/as do ensino médio integral, visto que existe uma lacuna a ser preenchida nos estudos sobre a presença da educação em sexualidade no currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de práticas integradoras. Participar como co autor de uma construção de um produto final para ser implementado em nosso colégio, o lócus da pesquisa, através de discussões e, debates ampliando os conhecimentos através do estudo de materiais teóricos pertinentes e da interação entre participantes.

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.475.178

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisadora informa o benefício direto dentro da eticidade, assim como os riscos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a normativa;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em consonância;
- 4 – A autorização das instituições coparticipantes: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – Modelo do TCLE: Em conformidade
- 7 – Modelo do Assentimento: Não se aplica a esta pesquisa justificado no critério de exclusão.
- 8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Apresentado dentro da eticidade;
- 9 – Termo de concessão: Justificado pelo TCLE;
- 10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Não se aplica a pesquisa

**Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.475.178

contar da data de aprovação do projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1952962.pdf	24/05/2022 11:33:58		Aceito
Outros	confidencialidade.pdf	24/05/2022 11:31:03	CLARA GOMES DE SANTANA	Aceito
Outros	coparticipacao.pdf	24/05/2022 11:30:09	CLARA GOMES DE SANTANA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	proponente.pdf	24/05/2022 11:27:05	CLARA GOMES DE SANTANA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisadora.pdf	24/05/2022 11:25:31	CLARA GOMES DE SANTANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcledocente.pdf	24/05/2022 11:24:47	CLARA GOMES DE SANTANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclediscente.pdf	24/05/2022 11:24:34	CLARA GOMES DE SANTANA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	24/05/2022 11:23:48	CLARA GOMES DE SANTANA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	24/05/2022 11:23:34	CLARA GOMES DE SANTANA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	24/05/2022 11:23:18	CLARA GOMES DE SANTANA	Aceito
Declaração de concordância	concordancia.pdf	24/05/2022 11:23:09	CLARA GOMES DE SANTANA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	24/05/2022 11:19:21	CLARA GOMES DE SANTANA	Aceito

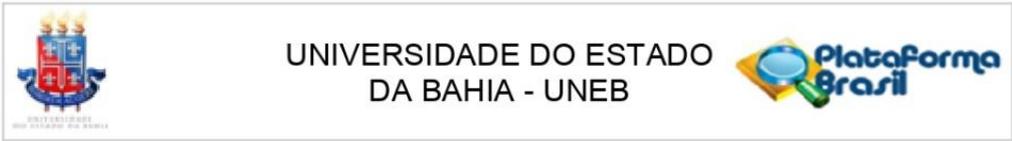
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.475.178

SALVADOR, 18 de Junho de 2022

---

**Assinado por:**  
**Aderval Nascimento Brito**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br