



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE
SANTANA



IZAURA SANTIAGO DA CRUZ

EDUCAÇÃO SEXUAL E ENSINO DE CIÊNCIAS: DILEMAS
ENFRENTADOS POR DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

SALVADOR

2008

IZAURA SANTIAGO DA CRUZ

**EDUCAÇÃO SEXUAL E ENSINO DE CIÊNCIAS: DILEMAS
ENFRENTADOS POR DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Freire de Lima e Souza

SALVADOR

2008

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**

IZAURA SANTIAGO DA CRUZ

**EDUCAÇÃO SEXUAL E ENSINO DE CIÊNCIAS: DILEMAS
ENFRENTADOS POR DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e
História das Ciências, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre.

Comissão Examinadora

Prof^ª. Dr^a. Acácia Dias Batista (UEFS)

Prof^ª. Dr^a. Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes
(UFBA/UNIFACS)

Prof. Dr. Charbel Nino El-Hani (UFBA)

Prof^ª. Dr^a. Ângela Maria Freire de Lima e Souza
(UFBA)

Salvador, agosto de 2008.

Aos meus pais,

Por que ambos, cada um a seu jeito, me ensinaram que a gente pode ousar ser muito mais do que somente aquilo que a vida nos oferece.

AGRADECIMENTOS

São tantos que é difícil até começar...

Ao Paulo, meu companheiro com C maiúsculo que reafirma para mim todos os dias que a partilha amorosa é algo mais que dividir a mesma cama.

Aos meus filhos Thiago e Théo, pelo companheirismo, pelas sugestões, pela ajuda na transcrição das entrevistas e pela “tiradas” espirituosas que me ajudaram a não deixar “a peteca cair”.

Aos meus irmãos, Joselito, Augusto, Gilmar, Ângelo, Armando, Airton e Adilson, porque mesmo distantes eu sei que sempre torcem por mim.

A Simone, pela solidariedade e pela ajuda fundamental no gerenciamento da minha casa e pelo cuidado com os meus filhos nos momentos (que foram muitos) em que eu precisei estar ausente física ou mentalmente.

A Dra. Maria de Lourdes Aragão, por me ajudar a trilhar o difícil caminho do autoconhecimento.

A Ângela, por tudo que eu aprendi com você sobre pesquisa, sobre gênero, sobre ciência, mas principalmente sobre competência, afeto e solidariedade, enfim, sobre a vida.

À Professora Dr^a. Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes, por ter praticamente me pegado pela mão e conduzido à pesquisa na área da sexualidade, com muito estímulo e afeto, no momento em que eu ainda engatinhava nessa área.

À Professora Dr^a. Ana Alice Costa do PPG NEIM por ter me acolhido de forma tão generosa e me iniciado de forma brilhante nas discussões de gênero, sempre me incentivado a continuar com as pesquisas e discussões nessa área.

A Coordenação do Programa de Pesquisa em Ensino Filosofia e História das Ciências e aos professores e professoras do programa, em particular às professoras Cristina, Ileana, Conceição, Soraya e aos professores Olival, Charbel, Nelson, José Luis, André, pela acolhida neste programa, pelo apoio constante, seja através das aulas e discussões ou das conversas informais nas quais essa relação mais afetiva era sempre demonstrada sem prejuízo do rigor acadêmico.

Ao Sr. Orlando, pela habilidade em resolver da melhor maneira possível nossos eventuais problemas no decorrer do curso.

Às professoras de ciências que participaram dessa pesquisa, a minha enorme gratidão pela generosidade em expor, de certa maneira, sua vida profissional aceitando o desafio de refletirmos juntas sobre as nossas práticas como professoras de ciências em busca de uma educação mais justa.

E finalmente aos meus amigos e amigas, porque sem eles a vida não tem a menor graça.

Àqueles amigos que eu fiz durante o curso de mestrado, em especial à Nívea, Renata, Patrocínio, Andreia, Marluce, Helen, Adriana, Diogo, pela solidariedade, pelo “socorro” nos momentos de angústia, pelas trocas intelectuais e afetivas, e principalmente pela convivência alegre e brincalhona, que tornou menos árida a nossa jornada. E, é claro, ao pessoal do NAD (Núcleo Água Dura do PPGEFHC), Elder, Sílvia, Fabiano, Nívia, Patrô, Andréia, porque em mesa de bar também se escreve dissertação!

Às companheiras do GEFIGE (Grupo de Pesquisa em Filosofia, Gênero e Educação), particularmente: Rita, Tatiane e Maria José, pelas trocas intelectuais e afetivas, e pelas valiosas sugestões e contribuições a essa pesquisa.

Ao casal de amigos Germano e Jemima, pela acolhida tão generosa em Feira de Santana, pelo incentivo e pelas discussões e sugestões que por diversas vezes me ajudaram e repensar o meu trabalho.

E finalmente, às minhas amigas-irmãs da vida inteira, Alessandra, Rafaela, Paulinha, Lú, Silvinha, Naiaranize, Luciane, Samara, Cristiane, Adriane Prass, Adriana Mesquita, que nem

mesmo o tempo e a distância impediram de estar comigo, apoiando e torcendo sempre (mesmo que fosse nos msns, gmails e orkuts da vida). Meninas! Estamos aí pro que der e vier!!!!

*A pé e com o coração iluminado, adentro a estrada aberta,
Saudável, livre, o mundo adiante de mim,
A longa senda marrom em minha frente, conduzindo-me para onde
[quer que eu escolha.*

Walt Whitman

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Vida e “Arte de Pesquisar” se misturam	12
Abordagem Teórico Metodológica	15
Diálogos e referenciais	15
Estratégias Metodológicas	21
Sujeitos da Pesquisa	24
Estrutura e apresentação da Pesquisa	26
 CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL	 27
1.1. A Sexualidade e suas origens no discurso e na prática	27
1.2 Da Sexualidade à Educação Sexual no espaço escolar	36
1.3 Discutindo Sexualidade à luz das Teorias Feministas	45
 CAPÍTULO 2: ABORDAGENS DE ENSINO DE CIÊNCIAS: QUAL O LUGAR DA EDUCAÇÃO SEXUAL?	 52
2.1 Abordagem Contextual: um lugar para Educação Sexual?	56
2.2 Ensino de Ciências e Sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais	61
 CAPÍTULO 3: CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA/ ENSINO DE CIÊNCIAS E SEXUALIDADE DE PROFESSORAS/ES DE CIÊNCIAS: UMA COMPREENSÃO NUMA PERSPECTIVA DE GÊNERO	 65
3.1 O Contexto da Pesquisa	65
3.1.1 O Curso de Extensão	65
3.1.2 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa e os Grupos Focais	68
3.1.3 Entrevistas – Perfil das Deusas	71
3.2. Concepções de Ciência e de Ensino de Ciências: uma Análise do discurso de Docentes do Ensino Fundamental	76
3.3. Concepções sobre Sexualidade	88
3.3.1 A Sexualidade na voz das Deusas	96
3.3.2. Falando Sobre Homossexualidade	97
3.3.3 Masturbação	

3.4 Estereótipos de Gênero em relação à Sexualidade	101
3.5. Práticas de Educação Sexual: implicações das diversas formas de feminilidade representadas pelas Deusas	103 108
3.6.Visões sobre a Educação Sexual	118
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	133

RESUMO

Historicamente a comunidade escolar vem delegando às professoras e professores de Ciências e Biologia a responsabilidade pelas práticas de Educação Sexual na escola. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) deixem claro que estas atividades podem ser desenvolvidas como um tema transversal por professores de todas as disciplinas, na maioria das vezes ainda se atribui aos professores/as de Ciências/Biologia a tarefa de discutir e muitas vezes “resolver” quaisquer situações que envolvam as diversas manifestações da sexualidade na escola; as professoras de outras disciplinas podem até realizar algum trabalho nessa área, se assim o quiserem, mas os professores/as de Ciências /Biologia normalmente são colocados como responsáveis diretos por estes trabalhos. Pensando sobre estas questões, resolvemos investigar as percepções de docente de Ciências sobre estes temas (gênero, sexualidade e ensino de ciências) buscando conhecer suas visões e estabelecer possíveis diálogos entre essas visões ou percepções e as práticas de Educação Sexual desenvolvidas no ambiente escolar. Para pensar as questões pertinentes à sexualidade, escolhemos trabalhar com dois autores que servirão como referência epistemológica principal para este campo específico: Michel Foucault, com contribuições acerca da construção histórica e social da sexualidade; Sigmund Freud, por trazer os aspectos ligados a sexualidade e comportamento a partir da análise do aparelho psíquico, e também por ter uma forte influência nas concepções atuais de sexualidade, principalmente entre as/os educadores. Além destes autores, iremos estabelecer diálogo com autores/as contemporâneos que discutem concepções de sexualidade, tais como Guacira Lopes Louro(1997; 1999; 2000), Jeffrey Weeks (1998; 1999), Richard Parker (1991) entre outros/os. E na área de Educação sexual, discutiremos os trabalhos de Mary Neide D. Figueiró (2001; 2006), Nelson Vitiello (1995) e Tereza Cristina P. C. Fagundes (1992; 1995; 2005), Ricardo Cavalcanti (1993) entre outros/as. A perspectiva de análise, tanto desses autores como dos dados, será a partir de um recorte de gênero, tendo como suporte teórico os Estudos Feministas, especialmente os trabalhos que discutem a naturalização das diferenças entre os sexos e a subordinação feminina nas relações de gênero. Autoras como Carol Gilligan (1982), Susan Bordo e Allison Jaggar (1997) e Judith Butler (2003) terão uma importante visibilidade neste estudo, o que o converte em algo original nos estudos sobre Sexualidade, que frequentemente omitem as questões de gênero, se atendo às discussões clássicas sobre sexo nas diferentes etapas da vida. Dentro de uma abordagem qualitativa, a metodologia utilizada foi a do Estudo de Caso, utilizando como técnicas de coleta os Grupos focais e as entrevistas semi-estruturadas. A análise dos dados foi feita utilizando elementos da Análise Crítica de Discurso, com aporte teórico de Orlandi (2007) e principalmente, estabelecendo diálogo com as concepções de discurso de Foucault (1999; 2006).

Palavras-chave: Gênero, Sexualidade, Educação Sexual e Ensino de Ciências.

ABSTRACT

The school community has historically left the responsibility for the praxis of sexual education in schools to the science and biology teachers. Although the National Curriculum Parameters (BRASIL, 1998) make clear that those activities may be developed as a transversal theme by teachers of all subjects, the task of discussing and many times “solving” any situations that involve the various manifestations of sexuality in school is still left to the science/ biology teachers in the majority of the cases; whereas it is possible for female teachers of other subjects to implement some work on the topic, if they so wish, the science/ biology teachers are normally put in direct charge of these tasks. With that in mind, we decided to investigate the perceptions of the science teacher about these themes (gender, sexuality and science education) aiming to know their views and establish possible dialogues among these views or perceptions, and the praxis of sexual education developed in the school environment. In order to think about the issues pertinent to sexuality, we chose to work with two authors that will serve as main epistemological reference for this specific field: Michel Foucault, because of his contributions on the historical and social construction of sexuality; Sigmund Freud, because of his bringing up of aspects connected to sexuality and behavior from the point of view of the analysis of the psychic apparatus, and also for having a strong influence on the present conceptions of sexuality, mainly among educators. Besides these authors, we will establish dialogues with contemporary authors that discuss conceptions of sexuality, as Guacira Lopes Louro (1997; 1999; 2000), Jeffrey Weeks (1998; 1999), Richard Parker (1991) among others. In the sexual education area, we will discuss the works of Mary Neide D. Figueiró (2001; 2006), Nelson Vitiello (1995) and Tereza Cristina P. C. Fagundes (1992; 1995; 2005), Ricardo Cavalcanti (1993) among others. The analysis perspective for these authors and for the data will be that of gender issues, having as theoretic support the feminist studies, especially the works that discuss the naturalization of gender differences and the female subordination on gender relations. Authors as Carol Gilligan (1982), Susan Bordo and Allison Jaggar (1997) and Judith Butler (2003) will have an important visibility in this study, which turns it in something original in the studies about sexuality, which frequently omit gender issues, focusing in on the classical discussions about sex along the different stages of life. In a qualitative approach, the used methodology was the case study, using as gathering techniques the focal groups and semi-structured interviews. The data analysis was done using elements from the critical discourse analysis, with theory contribution of Orlandi (2007) and mainly, establishing a dialogue with the conceptions of Foucault’s speech conceptions (1999; 2006).

Key words: Gender, Sexuality, Sexual Education and Science Education.

INTRODUÇÃO

1. Vida e “Arte de Pesquisar” se misturam...

Atuando como professora de Ciências e Biologia desde 1990 e tendo, a oportunidade de trabalhar nos diversos níveis de ensino, da pré-escola (hoje Educação Infantil) até a formação de professores no Curso de Adicionais, passando pelos ensinos fundamental, médio e superior (onde trabalho atualmente), foi possível conhecer de perto as diversas nuances dessas disciplinas, bem como a prática docente e as demandas das alunas e dos alunos.

Refletir sobre as práticas de professoras de ciências, sendo *uma professora de ciências*, e atuando neste momento diretamente na formação de futuros docentes de ciências, é sem dúvida um grande desafio, pelo fato de ser também a uma reflexão sobre minha própria trajetória. Adotando a postura epistemológica de não ratificar a idéia da neutralidade da pesquisa científica, entendo que meu olhar de pesquisadora estará sempre comprometido com minha própria história, tanto a que foi construída até hoje, quanto àquela que se concretizará no futuro. Neste sentido, torna-se importante falar um pouco sobre como começou esta história.

Desde as primeiras experiências atuando como professora de Ciências, em Belém do Pará, com alunos do ensino fundamental, observei que as questões pertinentes à sexualidade apareciam já nos primeiros anos de vivência escolar. Nesta ocasião, iniciei alguns trabalhos simples, como a realização de mini-debates com os alunos, buscando esclarecer dúvidas e principalmente construir um espaço de diálogo que as crianças reconhecessem como um momento em que elas poderiam perguntar livremente (e serem contempladas com as respostas) sobre sexualidade. Depois, trabalhando em séries mais avançadas (em Salvador)

continuei com este trabalho, com maior ou menor apoio das direções de escolas, mas sempre seguindo a linha do diálogo, contemplado por informações claras e objetivas, buscando questionar preconceitos e atitudes discriminatórias, enfim, propondo a construção de uma sexualidade consciente e saudável.

As atividades acima referidas sempre foram realizadas no “espaço” das aulas de ciências, ou em atividades correlatas, e procurando promover o diálogo com os conteúdos de ciências e também com a visão que eu tinha da ciência e do conhecimento científico. É importante registrar que, através dos aprofundamentos teóricos no mestrado¹, pude perceber que o procedimento de estabelecer o diálogo entre conteúdos de ciências e visão de ciência é coerente com algumas pesquisas em ensino de ciências, as quais mostram que as visões de ciência e do ensino de ciências que as docentes possuem vão influenciar diretamente em suas práticas cotidianas (BRICKHOUSE, 1990).

No entanto, com o passar do tempo, percebi que essas ações pertinentes à Educação Sexual demandavam uma maior capacitação nesta área, troca de informações com outros profissionais e de um estudo mais aprofundado, que permitisse uma melhor compreensão das questões com as quais estava lidando na prática. Participei de alguns cursos, o primeiro deles “Sexualidade e Prática Pedagógica: Relação de Poder ou de Saber” com o Prof. Eliseu Clementino de Souza. Como resultado do curso, escrevi um Projeto de Educação Sexual para os alunos de 5ª a 8ª série da escola onde lecionava na época. Entretanto o projeto não chegou a ser desenvolvido por questões internas da escola.

Posteriormente, realizei um curso de extensão com a Profª. Tereza Cristina P. C. Fagundes no Instituto de Biologia da UFBA, no qual aprofundei os estudos e debates na área e tomei contato com as discussões de gênero no contexto da educação. Após algum tempo,

morando em Niterói-Rj, realizei um curso de Especialização em Sexualidade Humana. Encontrei então, o aporte teórico mais sistemático, que há muito tempo vinha buscando para compreender as questões com a quais já travava contato no dia-a-dia da escola.

Em paralelo à especialização, trabalhei como instrutora de temas em sexualidade do Projeto Agente Jovem², implementado pela Secretaria de Assistência Social da cidade de Niterói. Posteriormente, passei a capacitar e supervisionar os demais instrutores e por fim assumi a coordenação do Programa Jovem Cidadão, que incluía o Agente Jovem e outros projetos, nos anos de 2003/04. Durante o período em que atuei como instrutora, em uma das turmas do projeto, foram incluídos 10 jovens surdos, os quais também foram instruídos e capacitados como agentes multiplicadores na área de sexualidade para atuações em suas comunidades. O resultado deste trabalho foi apresentado em alguns congressos e simpósios (OLIVEIRA; CRUZ, 2002; 2003a; 2003b).

O contato com os jovens surdos motivou a pesquisa que resultou na monografia da Especialização, cujo título é: “Sexualidade tem som? – Vivência de adolescentes surdos” (CRUZ, 2003), realizada em uma escola pública de Educação Especial no município de Niterói –Rj.

De volta a Salvador e ao trabalho em sala de aula como professora de Ciências e Biologia, e de posse dessa nova formação, portanto com um olhar mais apurado, algumas inquietações surgiram, e a principal delas foi: **Qual a relação entre as concepções de sexualidade e as concepções de ciência e ensino de ciências das/os professoras/es de ciências do Ensino Fundamental?**

¹ Programa de Pós-Graduação em História Filosofia e Ensino de Ciências da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

² Projeto do Governo Federal destinado a jovens de 14 a 17 anos, moradores de comunidades empobrecidas, com o objetivo promover ações de cidadania voltadas para este grupo, tais como: capacitação para o trabalho, fornecimento de informações sobre sexualidade e saúde, discussões sobre política de juventude com ênfase na idéia de protagonismo juvenil. Para informações atuais sobre o Agente Jovem acesse www.mds.gov.br.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) deixem claro que a Orientação Sexual nas escolas pode ser desenvolvida como um tema transversal por professores de quaisquer disciplinas, a comunidade escolar na maioria das vezes ainda atribui aos professores/as de Ciências/Biologia a tarefa de discutir e muitas vezes “resolver” quaisquer situações que envolvam as diversas manifestações da sexualidade na escola; as professoras de outras disciplinas podem até realizar algum trabalho nessa área, se assim o quiserem, mas os professores/as de Ciências /Biologia normalmente são colocados como responsáveis diretos por estes trabalhos. Estas informações vêm sendo confirmadas por algumas pesquisas na área de Educação Sexual, a exemplo de Fagundes (1995). A partir destas idéias, algumas questões adicionais aparecem: **Como esse/a professor/a, que na maioria das vezes não recebeu nenhuma formação para tanto, se vê diante das questões relativas a sexualidade? Será que para esses/as professores/as a sexualidade é somente uma questão de anatomia e fisiologia ou outros aspectos são abordados?** Estas questões adicionais podem ser investigadas como um desdobramento da questão principal, já que trazem também elementos que podem ser revelados a partir das concepções apresentadas pelas/os docentes.

2. Abordagem teórico-metodológica

2.1. Diálogos e referenciais

Para pensar as questões pertinentes à sexualidade, escolhemos trabalhar com dois autores que servirão como referência epistemológica principal para este campo específico: Michel Foucault (1999; 2006), com contribuições acerca da construção histórica e social da sexualidade; Sigmund Freud (1973), por trazer os aspectos ligados a sexualidade e

comportamento a partir da análise do aparelho psíquico, e também porque suas proposições têm forte influência nas concepções atuais de sexualidade, principalmente entre as/os educadores. Além destes autores, iremos estabelecer diálogo com autores/as contemporâneos que discutem concepções de sexualidade, tais como Guacira Lopes Louro (1997; 1999; 2000), Jeffrey Weeks (1998; 1999), Richard Parker (1991) entre outros/as. E na área de Educação sexual, discutiremos os trabalhos de Mary Neide D. Figueiró (2001; 2006), Nelson Vitiello (1995) e Tereza Cristina P. C. Fagundes (1992; 1995; 2005), Ricardo Cavalcanti (1993) entre outros/as. A discussão sobre sexualidade tendo como referência esses autores será desenvolvida no capítulo *Os pressupostos teóricos da Educação Sexual*. Outro aspecto importante a ser apresentado é que a perspectiva de análise, tanto desses autores como dos dados, em capítulo posterior, será a partir de um recorte de gênero, tendo como suporte teórico os Estudos Feministas, especialmente os trabalhos que discutem a naturalização das diferenças entre os sexos e a subordinação feminina nas relações de gênero. Autoras como Carol Gilligan (1982), Susan Bordo e Allison Jaggar (1997) e Judith Butler (2003), entre outras, terão uma importante visibilidade neste estudo, o que o converte em algo original nos estudos sobre Sexualidade, que frequentemente omitem as questões de gênero, se atendo às discussões clássicas sobre sexo nas diferentes etapas da vida. Esses mesmos estudos, em geral abordam a sexualidade como característica do ser humano, porém sem considerar as questões da subjetividade, especialmente as demandas das mulheres e das relações de poder entre parceiros e parceiras. Ou seja, de um modo geral, são discutidos os “mecanismos da sexualidade”: funções, disfunções, mas pouco se discute o contexto sócio-cultural onde eles ocorrem.

No que se refere ao Ensino de Ciências, pensamos que a abordagem contextual fornece subsídios importantes para a compreensão de suas relações com a Sexualidade, as discussões de gênero e a Educação Sexual. E dentro dessa abordagem, penso que a

contextualização (tanto histórica quanto sócio-política) das concepções de sexualidade, educação sexual, ciência e ensino de ciências trazem uma importante contribuição para pensar sobre esses temas no ambiente escolar. Visto que, entendo alunos/as e professores/as como sujeitos que comparecem ao ambiente escolar (e mais precisamente à sala de aula) trazendo referenciais culturais bastante diversos, compreender a raiz histórica e filosófica de certos valores e referenciais culturais parece ser um bom caminho para subsidiar novas propostas tanto no campo da Educação Sexual como do Ensino de ciências. Dentre esses valores trazidos para a sala de aula pode-se destacar um conjunto de valores e noções acerca da sexualidade, bem como dos papéis de gênero. Tais informações, valores e crenças certamente interferem nas concepções de sexualidade produzidas e reproduzidas na sala de aula de Ciências. Ao mesmo tempo, essas concepções podem sofrer influências das visões de ciência e de conhecimento científico, trazidas tanto por alunos/as quanto por professores/as. Essas correlações serão discutidas no capítulo: *Abordagens de Ensino de ciências: Qual o lugar da Educação Sexual?*, no qual essas relações serão analisadas e discutidas. Neste tópico, trabalharemos com autores como Matthews (1994;1995); Cobern. & Loving (2001); Freire Jr. (2002); Harres (1999); McComas, (1998); Cachapuz et al, (2005).

Diante da perspectiva de analisar, de acordo com os objetivos propostos neste estudo, como as/os professoras/es associam os conteúdos relativos à sexualidade dentro do ensino de ciências, torna-se bastante pertinente um diálogo sobre a *natureza da ciência e do conhecimento científico*. Tal discussão será contemplada no capítulo ao qual nos referimos acima ao abordarmos sobre ensino de ciências.

No capítulo referente aos resultados e à discussão, apresentaremos a análise dos dados empíricos do estudo, buscando estabelecer relações entre as percepções de sexualidade e da educação sexual, além das visões sobre ciência e ensino de ciências apresentadas pelas professoras, assim como questões outras reveladas pelo grupo durante a coleta de dados. E

por fim nossas considerações finais, onde incluem-se, além da nossa perspectiva de educação sexual, algumas propostas para formação de educadores sexuais.

No que se refere às concepções epistemológicas que norteiam nossa metodologia, pensamos que a opção metodológica se constituiu antes de tudo, uma opção político-ideológica da pesquisadora, ou seja, traduz em certa medida as “lentes” com as quais enxerga o fenômeno a ser pesquisado. Neste campo, a contribuição de filósofos como Thomas Kuhn e Gaston Bachelard, nos dá o aporte teórico necessário para tratarmos acerca do conhecimento científico, como o que estamos produzindo a partir dessa pesquisa.

Neste sentido, e já trazendo nossos referenciais, escolhemos para nortear nossos caminhos tanto na coleta como na análise dos dados, as “lentes” da Teoria Feminista. No sentido de que, não importando os métodos e as estratégias a serem utilizadas (tradicionais ou não), interessa fundamentalmente o reconhecimento da subjetividade, importante para a compreensão profunda do fenômeno estudado; a escuta do “sujeito situado” (HARAWAY, 1995), além da perspectiva sempre presente do empoderamento das mulheres, o que deve se dar especialmente no campo da sexualidade, visto que, é no âmbito das relações de intimidade que as desigualdades de gênero estão mais acirradas, particularmente na esfera sexual (MACKINNON, 1995; BOURDIEU, 2005). Os estudos feministas sobre a epistemologia das ciências realizados por Sandra Harding (1991, 1996, 1998) constituem importante referencial para este estudo. Assim, a categoria gênero será usada como categoria de análise durante a coleta, o tratamento e a análise dos dados.

Discussões sobre o status do conhecimento científico, bem como da sua forma de produção, tiveram como um marco significativo a obra *A Estrutura das Revoluções científicas* apresentada por Thomas Khun no início dos anos 60 do século XX (KUHN, 1998). Anteriormente, aceitava-se que o conhecimento científico era produzido de maneira

cumulativa, na qual as teorias, leis e/ou novas descobertas utilizavam como suporte as teorias antigas sendo consideradas, de um modo geral, como uma evolução contínua das primeiras. Thomas Kuhn rompe com essa idéia ao propor um modelo de desenvolvimento da ciência através de períodos de *ciência normal*, seguidos de períodos de *revoluções científicas*. Deixa de lado, portanto, a idéia de linearidade na formação da ciência e apresenta a idéia de períodos mais “lineares” seguidos de rupturas.

A partir dessa percepção da construção das ciências, Kuhn traz uma nova concepção sobre pesquisa científica, deixando claro que a mesma emerge como produto de um dado contexto histórico e cultural. Deste modo, este filósofo coloca em cheque o paradigma da neutralidade científica, uma vez que o empreendimento científico vai ser influenciado por fatores sociais externos à pesquisa ou mesmo aos grupos de pesquisa.

Ainda com relação às referências epistemológicas que vão orientar a nossa construção metodológica, concordamos com as idéias de Gaston Bachelard (2000) sobre a filosofia científica, ao compreender o pensamento científico como uma “simbiose” entre o racionalismo e o realismo. Este autor postula uma *epistemologia histórica* como elemento para a construção do conhecimento científico, que seria constituído a partir de constante revisão crítica dos conceitos produzidos pela própria ciência. Bachelard advoga a idéia de uma ciência constituída por “verdades provisórias”, que ao serem confrontadas com novos conceitos seriam sempre construídas e reconstruídas num processo dialético, analisa LOPES (1996).

Neste contexto, o *erro* na ciência tem um papel de provocar a revisão nos conceitos e postulados funcionando como agente propulsor da reconstrução do conhecimento. Diferente dos empiristas, que consideram que o conhecimento é produzido a partir da experiência concreta, e dos racionalistas clássicos, que consideram o conhecimento como produto

exclusivo da razão sem interação com a experiência real, este filósofo acredita no conhecimento como um produto de relações dialéticas entre essas duas atitudes filosóficas (racionalismo e realismo). Deste ponto de vista, a construção do conhecimento ou verdade científica se dá a partir do fato concreto, mediado pela razão, de modo a produzir não uma verdade particular, mas um critério de veracidade que pode ser estendido a eventos semelhantes.

Embora não apresente idéias específicas sobre a ciência e os cientistas, e sim uma visão sobre a produção do conhecimento, Bachelard utiliza como referência principal o processo de elaboração das verdades científicas.

Por partilharmos da visão de Thomas Khun sobre a construção de dados científicos, e também das idéias de Bachelard a respeito da construção do conhecimento como um processo dialético, acreditamos serem importantes algumas definições *a priori* a respeito da coleta e análise dos dados.

Em consonância com esta visão de pesquisa científica que construímos a partir das idéias de Kuhn e Bachelard e por entendermos ser mais adequada aos objetivos desse estudo, escolhemos *a abordagem qualitativa*, que se coaduna com a visão destes autores, ao buscar investigar a construção de conhecimento a partir do estudo do ambiente onde tal conhecimento é produzido. Assim como, do entendimento das condições sócio-históricas de produção dos dados da pesquisa. Dentre outras características deste procedimento de pesquisa, destacamos o aprofundamento das análises, o que se torna bastante adequado no caso de fenômenos sociais como o que estamos estudando. Outra característica deste tipo de pesquisa, apontada por Bogdan e Biklen (1994), e que também encontra suporte nas idéias de Kuhn e Bachelard, é a importância do *significado*, ou seja, a pesquisa qualitativa se interessa pelo “*modo como diferentes pessoas dão sentido à suas vidas*” (p.50). O que mais uma vez, é

condizente com os objetivos da nossa pesquisa quem tem como objeto de estudo as concepções de docentes de ciências do Ensino fundamental.

2.2. Estratégias metodológicas

Para atender às questões propostas acima, serão utilizados, como instrumentos de coleta de dados, *os grupos focais*, *a entrevista semi-estruturada*, e *o trabalho com oficinas*.

O trabalho com *Grupos Focais*, foi originariamente utilizado em pesquisa de marketing (início do século XX) e mais recentemente em pesquisas de opinião na área de produtos e serviços. Trabalhos com grupos na psicologia social, também já vem utilizando técnicas semelhantes há algum tempo (KRUEGER, 1988; GATTI, 2005). Nas últimas décadas, vêm sendo utilizados com mais frequência nas áreas da saúde e da educação (MINAYO, 1996).

Trata-se de uma técnica que se caracteriza por priorizar a emergência de diferentes pontos de vista sobre o tópico a ser debatido, buscando captar conceitos, valores, atitudes, a partir das interações ocorridas no grupo. A análise dos pontos levantados no grupo pode identificar alguns consensos sobre o tema, entretanto este não é seu objetivo principal. Mais do que os consensos, interessam as formas de interação, e o modo como os participantes reagem às diversas posições apresentadas. Os critérios de participação devem ser definidos pela/o pesquisador, estando coerentes com os objetivos da pesquisa, sendo a mesma sempre de caráter voluntário.

Essa técnica pode oferecer resultados muito positivos, já que se estrutura a partir do debate entre os sujeitos, proporcionando a livre expressão dos mesmos, comentando e opinando inclusive sobre as declarações ou posições de outros membros. O debate no grupo

traz a possibilidade de conhecermos os “consensos” deste grupo social acerca da sexualidade, revelando assim as referências que o grupo de professores partilha sobre esse tema.

Aschidamini e Saupe (2004) e Krueger (1988) apresentam algumas características e pressupostos importantes. Ambos os autores destacam que os grupos devem ser compostos em média por 6 a 12 participantes, e que estes devem ser escolhidos de modo intencional, reunindo pelo menos uma característica (gênero, idade, escolaridade, formação etc) em comum, condizente com os objetivos da pesquisa. No caso do nosso estudo, a característica em comum foi ser professor/a de ciências do ensino fundamental.

O número de encontros vai variar de acordo com o grupo (participação, integração) e com a temática (mais ou menos complexa). No presente estudo, foi considerado satisfatório o conjunto de quatro encontros realizados, visto que, o material obtido neste período foi suficiente para atender os objetivos propostos. A duração dos encontros também pode variar embora se tenha verificado que a média de duração tem sido de uma hora e meia a três horas, dependendo do tema, do grupo e também das atividades propostas. Em geral, os grupos possuem um moderador ou coordenador (que pode ser ou não o próprio pesquisador) e um observador. O primeiro tem por função coordenar o debate e “provocar” adequadamente os participantes, enquanto que o segundo vai observar e anotar com atenção tanto alguns detalhes da “fala” dos participantes, bem como expressões corporais, movimentos repetidos, expressões faciais e etc.

A análise dos dados prioriza aspectos qualitativos, embora seja comum também o diálogo com algumas variáveis quantitativas para caracterização da amostra, auxiliando na compreensão do fenômeno como um todo.

No desenho metodológico dessa pesquisa, as *entrevistas semi-estruturadas* constituem etapa posterior à dos *Grupos focais*, cumprindo o papel de aprofundar questões levantadas no

grupo, bem como esclarecer pontos que possam ter ficado confusos. De acordo com MINAYO (1996), esse tipo de entrevista parte de um roteiro previamente elaborado³ (APÊNDICE G), que enumera de forma mais abrangente algumas questões presentes nas hipóteses iniciais do/a pesquisador/a. Por tratar-se de um encontro individual com os sujeitos da pesquisa, no caso de temas de foro íntimo como a sexualidade, essa técnica pode deixar os participantes mais à vontade para expressar valores ou conceitos, que talvez não fossem bem recebidos no grupo.

A análise e interpretação dos grupos focais e das entrevistas foi feita utilizando elementos da Análise crítica de discurso, utilizando o aporte teórico de Orlandi (2007) e também estabelecendo diálogo com as concepções de discurso trazidas por Foucault (1999; 2006). Buscou-se, portanto, analisar o discurso docente considerando as condições de produção deste discurso e, portanto as implicações do meio sócio-cultural nestas construções.

Para compor a moldura mais externa deste trabalho, escolhemos a abordagem na forma de Estudo de caso. Que, segundo Yin, 2001 “representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em alguns fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.(p.19). Tal abordagem torna-se bastante adequada já que nossa proposta pretende ver e ouvir as atitudes e as falas dessas professoras diante da sexualidade, da educação sexual e do ensino de ciências. Especifica-se também, ao usar o *Estudo de caso* que tal estudo pretende restringir suas conclusões e/ou inferências, ao grupo estudado, não comportando maiores generalizações.

³ O roteiro proposto, foi testado através de entrevistas-piloto com 5 professoras; a análise do resultado do teste, conduziu a alterações no instrumento final, utilizado nas entrevistas.

2.3. Sujeitos da pesquisa:

Os dados foram produzidos a partir do Curso de extensão: “Sexualidade e Gênero no Ensino de Ciências”, que foi realizado no período de agosto a dezembro de 2006, no Instituto de Biologia da UFBA, com encontros semanais totalizando uma carga horária de 45h. Cursos desta natureza são oferecidos regularmente pelo Programa de Educação Sexual (PROEDSEX), contando com a participação de professores e pesquisadores vinculados/as ao Programa (APÊNDICE – A, B, C). Como pesquisadora participante deste programa, sugeri o presente curso, entendendo que poderia fornecer subsídios importantes para pesquisas do grupo. O foco nos professores/as de ciências, no contexto dos educadores em geral que são o público-alvo regular do Programa, constituiu um recorte interessante para o presente trabalho, mas também para o grupo do PROEDSEX, que pôde direcionar seus trabalhos (mesmo que momentaneamente) para um público mais específico, obtendo resultados que podem subsidiar ou mesmo estimular, outras pesquisas no Programa.

Na ocasião do curso, foram oferecidas 30 vagas, houve 35 inscrições, das quais somente 23 pessoas freqüentaram. Os quatro encontros finais do curso foram realizados na forma de oficinas de sensibilização, com objetivo de estimular a participação e “provocar” os debates. Em seguida foi utilizada a metodologia de Grupos Focais. Cada uma das oficinas abordou um tema específico, os temas foram: 1.*Concepções de sexualidade*; 2.*Prazer*; 3.*Percepções sobre Gênero e Orientação Sexual*; 4.*Concepções sobre ciência e sobre ensino de ciências; Ensino de ciências e Educação sexual*. Os participantes do curso constituíram nossos sujeitos de pesquisa. Após análise dos grupos focais e dos materiais produzidos no curso, foram selecionados 6 dentre esses sujeitos, com os quais as discussões foram aprofundadas através de entrevistas semi-estruturadas.

Professoras ⁴	Hera	Afrodite	Demeter	Artemis	Héstia	Atena
Tempo de atuação	26 anos	6 anos	20 anos	Estágio (formação inicial)	24 anos	10 anos
Local de atuação	Rede pública estadual	Rede particular	Rede particular e pública estadual	Rede pública Estadual	Rede pública municipal	Rede pública estadual
Formação	Licenciatura em Ciências	Licenciatura em Ciências Biológicas	Licenciatura em Ciências Biológicas	Licencianda em Ciências Biológicas	Magistério	Licenciatura em Ciências Biológicas

Os critérios de escolha para as entrevistas foram: o desejo de participar da pesquisa, ser professor/a de ciências e estar atuando no momento da pesquisa, e o comparecimento nos 4 encontros dos *Grupos Focais*. Dessa forma foram selecionadas 6 professoras , cujas características constam na tabela acima. De acordo com os dados apresentados na tabela, podemos notar que o grupo escolhido abarca um leque significativo de variáveis, o que torna possível a “triangulação” de modo a contribuir para uma melhor interpretação dos resultados.

Cabe lembrar que o trabalho busca recolher dados e sistematizar algumas conclusões sobre as *concepções de sexualidade das/dos professoras/es e suas relações com o ensino de ciências*. Penso, portanto, que as diferentes estratégias apresentadas fornecerão dados coerentes, que permitirão alcançar de maneira rigorosa e eficaz os objetivos propostos pelo trabalho.

⁴ O pseudônimo dado às professoras foi escolhido como uma referência à Deusas da mitologia grega, como uma homenagem, porque seu trabalho é realmente divino, porque elas são corajosas, valentes, afetivas, e algumas vezes passionais, como essas Deusas.

2. 4. Estrutura de apresentação da pesquisa:

O trabalho de pesquisa será apresentado na forma de uma Dissertação que compreende a seguinte estrutura: um capítulo de *Introdução* onde trato brevemente da minha trajetória profissional, motivações e caminhos que levaram ao presente trabalho de pesquisa. Ainda nesta primeira seção apresento a justificativa e o percurso teórico-metodológico. No Capítulo 1, será apresentada a discussão sobre os *Pressupostos teóricos da Educação Sexual*; O Capítulo 2 abordará o seguinte tema: *Perspectivas de Ensino de ciências: qual o lugar da Educação Sexual?* no qual discutirei as perspectivas sobre ensino de ciências e suas conexões com a Educação Sexual; no Capítulo 3, *Concepções de ciência/ Ensino de Ciências e Sexualidade: uma compreensão numa perspectiva de gênero*, apresentarei a análise dos dados coletados em cada etapa do trabalho de campo: Grupos focais e Entrevistas, sistematizando os resultados que emergiram destas análises e estabelecendo o diálogo dos resultados com o referencial teórico apresentado nos dois primeiros capítulos; no capítulo 4, trabalhando já com os resultados empíricos analisados no capítulo anterior, apresento as *Considerações finais* e discuto sobre Educação Sexual e Ensino de Ciências, apontando alguns possíveis caminhos para propostas de *Educação Sexual no Ensino de Ciências*, com base nos dados obtidos e nas reflexões propiciadas por este trabalho de pesquisa.

CAPÍTULO 1 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL

1. Sobre sexualidade e suas origens no discurso e nas práticas

Segundo Foucault (1999), a palavra sexualidade surge no início do século XIX, tendo como pano de fundo os paradigmas da Ciência Moderna: racionalidade e objetividade, em oposição aos sentimentos e à subjetividade. Antes disso, havia somente o *sexo*, como diferença biológica ou como atividade requerida para reprodução. Mas, a partir do final do século dezoito e mais marcadamente no séc. XIX começam a ser produzidos e organizados, discursos sobre o que seria adequado ou não em termos de práticas, de locais, idades, objetos e objetivos da relação sexual. Organiza-se neste momento a idéia de *sexualidade* ou *sexualidades*. Para tanto, a principal contribuição é a da recém consolidada Ciência Médica, produzindo o que este mesmo autor vai denominar de *scientia sexualis* (FOUCAULT, 1999) e que se caracteriza por ser:

[...] uma ciência feita de esquivas já que, na incapacidade ou recusa em falar do próprio sexo, referia-se, sobretudo às suas aberrações, perversões, extravagâncias excepcionais, anulações patológicas, exasperações mórbidas. Era também, uma ciência essencialmente subordinada aos imperativos de uma moral cujas classificações reiterou sob a forma de normas médicas [...] (FOUCAULT, 1999 p.53-54).

Percebe-se desta forma, uma estreita ligação entre a medicina e as formulações sobre sexualidade, marcando o início de uma abordagem *medicalizada*, que busca sempre estabelecer um padrão de comportamento sexual considerado normal. Essa “normalidade” estava vinculada principalmente à ausência de doenças e às práticas consideradas adequadas,

que garantissem a continuidade da espécie, bem como a produção de descendentes saudáveis. Para tanto, se tornava necessária uma intervenção direta no corpo reprodutivo e esse corpo era certamente o feminino: os Estudos de Gênero vêm destacando a associação histórica, no campo simbólico, entre reprodução e mulheres, em diversos sentidos e com diferentes intenções (SCHOTT, 1996; PERROT, 2005; SAFIOTTI, 1976).

Ao mesmo tempo, dentro de uma visão mais geral de mundo e sociedade, ao privilegiar a racionalidade e objetividade, passa-se a considerar, o que Doll (1997), entre outros autores, caracteriza como cosmologia matemática e mecanicista, onde a natureza deixa de ser vista como um sistema integrado e passa a ser entendida com um mecanismo formado por partes, que podem ser entendidas e estudadas separadamente, sem se considerar a relação com o todo. E já que está se falando de partes, o corpo passa a ser a parte da sexualidade, mas especificamente os órgãos reprodutores e estes precisam estar funcionando perfeitamente, sem apresentar nenhum desvio da normalidade. Neste momento, mais uma vez se estabelece uma noção de sexualidade vinculada a conceitos originários do saber médico.

As descobertas no campo da Biologia ocorridas no século XVIII, juntamente com uma nova visão de mundo, que começa a ser gestada desde o Renascimento. Essa visão, ratificadas pelas idéias iluministas, que propunha uma forma de conhecer o mundo baseada na razão e tinha como personagem principal o homem, possibilitou grandes avanços na medicina. A partir daí, os médicos, utilizando métodos e saberes identificados com a Ciência Moderna, passam a exercer um papel de destaque nas sociedades ocidentais da época. No início do século XIX, a medicina já havia consolidado um grande número de práticas, principalmente na saúde coletiva, através da instituição de métodos de assepsia (com a descoberta dos microrganismos) que reduziram drasticamente o número de infecções, salvando com isso muitas vidas. As recomendações e conselho médicos passaram a ser

encarados como ordens. Esses profissionais passaram a ocupar cargos de destaque e influenciar nos rumos políticos das nações (ROHDEN, 2001).

Paralelo a isso, com a queda dos tabus (principalmente religiosos) relativos à pesquisa médica utilizando cadáveres, grandes avanços são possíveis no conhecimento do corpo e sua descrição, tanto do ponto de vista anatômico quanto fisiológico. Como estes fatos ocorrem em um ambiente social caracterizado pela migração das populações do campo para as cidades, juntamente com um processo de industrialização crescente, começa a se intensificar a preocupação com a descendência. Com o crescimento populacional, busca-se a garantia da saúde das gerações futuras. Neste momento, a medicina começa a intervir, aprimorando técnicas capazes de aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento reprodutivo a partir dos conhecimentos sobre o corpo feminino. Surge então a *Ginecologia* como a “ciência da mulher” (ROHDEN, 2001).

É também nesse contexto que a idéia do ser humano contendo um sexo único cuja diferença era apenas hierárquica, começa a ser questionada. O padrão de um corpo idêntico, cujos órgãos sexuais se diferenciavam, no caso da mulher por constituírem um modelo invertido dos órgãos sexuais masculinos e que, por falta de calor suficiente para que alcançassem o exterior do corpo, se mantinham internos, foi aceito desde a antiguidade clássica até o séc. XVIII. Segundo Laqueur (2001), a idéia de sexo único estava fortemente amparada em um paradigma aristotélico de perfeição, representado pelo homem, e do qual a mulher era a versão incompleta ou menos perfeita. Através de suas formulações no campo da Biologia, o mesmo filósofo tratava como naturais as diferenças hierárquicas entre homens e mulheres. Um exemplo disso pode ser notado nas idéias por ele explicitadas no fenômeno da reprodução, onde a posição feminina era reconhecida como passiva e a masculina como ativa. Essas idéias eram compartilhadas por médicos e naturalistas da antiguidade, que demonstravam em suas práticas e discursos (força da semente, qualidades do espermatozoide,

intensidade dos fluidos masculinos entre outras proposições) sua adesão à idéia de superioridade masculina. Curiosamente, parecia haver naquele momento um alargamento das noções de gênero, que poderiam se manifestar de diversas formas, pois as restrições eram vinculadas ao sexo e às questões biológicas.

O modelo de sexo único cumpria muito mais um papel ideológico refletindo nas concepções de corpo uma visão de mundo pautada na supremacia masculina. Desta forma, durante séculos foi reafirmado através do corpo, e também das representações construídas em torno dele, as relações de poder subjacentes à idéia de diferença sexual. Segundo Tannahill (1983), mesmo nas culturas orientais, o homem era visto como referência da espécie humana, assumindo claramente um papel de dominação. A diferença que pode ser vista, no aspecto da sexualidade, nessas culturas é que os povos orientais tratam o sexo como parte da vida e em alguns casos como um aprimoramento do espírito:

Na Ásia, assim como no ocidente, o homem era dominante. Também lá ele se preocupava com a fertilidade, mas ao invés de meramente desencorajar quaisquer práticas sexuais que pudessem interferir com isso, encorajou ativamente aquelas que poderiam promovê-la. O sexo fazia parte do padrão de vida e, em sua forma aperfeiçoada, uma contribuição para o a expansão do espírito. Tanto o taoísmo, na china, como o tantrismo na Índia, repousam fortemente sobre disciplinas sexuais. Legal e socialmente, as mulheres não eram menos reprimidas que no ocidente, mas na prática, sua vida costumava ser bem menos circunscrita. (TANNAHILL, 1983 p.177)

Deste ponto de vista, o gênero se afirma desde o início como um elemento que vai demarcar as interações sociais, sendo estas pautadas desde sempre na relação de poder.

Os avanços na Biologia e na Medicina, com a produção de conhecimentos sobre a forma e o funcionamento do corpo, identificação dos órgãos internos, vinham se desenvolvendo desde o Renascimento com o trabalho dos anatomistas. Mas foi o reconhecimento e a consolidação da autoridade médica no campo social que possibilitou também a consolidação do modelo de sexo duplo; a ciência médica, ao se “apropriar” do corpo feminino, vai construindo uma idéia de sexo duplo, onde as diferenças entre homens e

mulheres deixam de ser vistas como diferentes graus de perfeição passando a ser incomensuráveis e transformando homens e mulheres em opostos complementares. A construção da oposição homem/mulher, masculino/feminino, passa a fazer parte do paradigma da modernidade, que opera em um sistema de dicotomias como: macho/fêmea, público/privado, teoria/prática, natureza/cultura, normal/patológico, quente/frio, claro/ escuro entre outras (DERRIDA apud LOURO, 1997).

As implicações destes modelos e visões para a sexualidade são evidentes. Ao se consolidar, o modelo de sexo duplo traz consigo implicações marcantes, principalmente sobre a sexualidade feminina. Esta vai ser definitivamente vinculada ao corpo e às ditas “funções femininas”, sendo a principal delas a maternidade. Função esta que não vai se restringir ao campo biológico, mas será extensiva à função social das mulheres, que ficaram restritas ao ambiente doméstico tendo o cuidado com a prole como evento máximo de sua existência. E mesmo na contemporaneidade, quando da inserção das mulheres no mercado de trabalho, essas idéias ainda estarão presentes, como por exemplo, na constituição de profissões “femininas”, todas ligadas ou de alguma forma referenciadas à esfera doméstica (PASSOS, 1995; FAGUNDES, 2005; LIMA E SOUZA, 2005).

Vários fatores, dentro das descobertas sobre a biologia do corpo feminino, vão contribuir para essas definições sobre a sexualidade feminina associada à passividade, mas o principal deles será a descoberta de que o orgasmo feminino não é essencial para a reprodução. A partir dessa informação, toda uma teoria sobre a menor intensidade do desejo feminino vai ser construída e consolidada, trazendo reflexos até os dias atuais, justificando-se historicamente um comportamento passivo, recatado e monogâmico como essência feminina no que tange ao exercício da sexualidade. Paralelo a isso, se consolida no meio social a idéia do homem como elemento do espaço público e também como indivíduo, cujo desejo sexual é mais intenso, no qual o orgasmo é essencial para a reprodução, e, portanto, “precisa” de mais

liberdade sexual. Desta forma, tem origem o padrão de dupla moral sexual, justificado pelas características biológicas distintas de cada sexo.

É importante analisar o papel da adoção do modelo de sexo duplo, no qual homens e mulheres passam a ser considerados como opostos complementares, no contexto da época, principalmente no período subsequente à Revolução Francesa. Neste período, os ideais de *liberdade, igualdade e fraternidade*, se espalhavam pela Europa trazendo (ou pelo menos estimulando) grandes mudanças sociais. Neste sentido, era preciso transformar as mulheres e outros grupos não contemplados pelos ideais burgueses, em elementos à parte, e que, portanto não faziam jus aos valores pregados na Declaração dos Direitos **do Homem e do Cidadão**. Para tanto, a ciência médica do século XIX exerceu um papel muito importante, tanto ao destacar as teorias sobre inferioridade das raças (só os brancos eram considerados cidadãos), quanto ao dar suporte “científico” às idéias a respeito da inferioridade cognitiva e da fragilidade emocional das mulheres (SCHIENBINGER, 2001), reforçando as práticas sexistas.

Apesar de nesse momento, muitas mulheres já se encontrarem em franca organização política, empreendendo as primeiras lutas feministas pelo direito a educação e pelo voto, o prestígio social e político dos médicos prevaleceu e, entre outros fatores, conseguiu estabelecer que o modelo da diferença sexual fosse adotado nas ações de Educação Sexual que foram propostas no início do século XX.

Dessa forma, inicialmente as ações eram pautadas em ideais sanitaristas de cuidados com a saúde, traduzidos na forma de prevenção às doenças. No caso da sexualidade, restritas às doenças sexualmente transmissíveis, mas também atuando no combate às atividades sexuais não procriativas como: a masturbação, o sexo oral, o sexo anal, e certamente aos comportamentos homossexuais. Até este momento, nenhuma destas práticas tinha sido

considerada normal ou patológica, do ponto de vista médico e científico. Neste mesmo período, com o desenvolvimento da psicologia e o surgimento da psicanálise, começam a ser estabelecidos padrões de vivências, comportamentos e sentimentos relativos à sexualidade, considerados normais. Os que estavam fora deste padrão eram considerados desviantes.

A cerca do conceito de normalidade, buscamos apoio nas idéias do filósofo Georges Canguilhem (2002) que desde o início dos anos 60 do século XX, em sua obra *O normal e o patológico*, discute esses conceitos no âmbito da biologia e da medicina. Este autor, após analisar basicamente as definições de Augusto Comte e Claude Bernard (porém estabelecendo diálogo com outros autores que tratam do mesmo tema no âmbito da medicina e da biologia), traz a idéia que a condição de normalidade e de patologia não está restrita à situação de integridade ou mesmo ao bom funcionamento do corpo. Tais conceitos estão relacionados à sociedade em que se vive, ao tempo histórico, às atividades que o indivíduo desempenha. Ou seja, ser normal ou não depende muito mais dos valores que uma determinada cultura, em um dado momento histórico, atribui a certas habilidades físicas e intelectuais do que a condições físicas ou psíquicas propriamente ditas.

Podemos ratificar, desta forma, que as atribuições de normalidade e patologia de um modo geral, e particularmente aquelas relativas a comportamentos e atividades de cunho sexual, estão diretamente ligas a certa visão de mundo e de sociedade vigente em um tempo histórico, e, portanto vinculados a concepções ideológicas e não somente a condições biológicas ou psíquicas.

Dessa maneira, a recém instituída medicina (prática científica que vem substituir os saberes tradicionais de curandeiras, parteiras e etc.) empresta conceitos socialmente construídos de normalidade e patologia para analisar as práticas sexuais da sociedade e classificá-las como normais ou não. A psiquiatria e a psicanálise, oriundas da medicina,

seguem, portanto os mesmos critérios ao definir como anormal, desviante, ou desequilibrado, aquele que está fora dos padrões médios de comportamento, forma ou função.

Neste aspecto a obra de Freud (1973), *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, contribui de forma marcante, ao tratar da questão dos desvios da sexualidade, que segundo este autor, seriam de dois tipos: os desvios do *objeto* e os desvios do *objetivo*. Os primeiros estariam relacionados à escolha do/a parceiro/a, sendo a escolha heterossexual a norma e a homossexual o desvio, a *inversão*, como nomeia o próprio Freud (1973). Os desvios do objetivo estariam relacionados às formas de obtenção de satisfação sexual. Esta, só seria alcançada plenamente através da relação sexual genital, considerando-se assim, todas as outras formas como etapas preliminares ou preparatórias, mas nunca o objetivo em si. Podemos perceber claramente essa idéia na polêmica sobre o orgasmo feminino: o prazer obtido através da manipulação clitoridiana é considerado imaturo, enquanto que o orgasmo vaginal é tido como o objetivo final, testemunhando a maturidade sexual da mulher. Tais idéias, que foram apropriadas pelo senso comum, influenciam até hoje as concepções sobre a sexualidade feminina.

Outro aspecto importante a ser assinalado é que através do ideal Moderno de ciência, ao associar racionalidade à masculinidade, tratava-se como natural a sujeição das mulheres (seres que se acreditava serem totalmente emocionais) aos homens. Da mesma forma, a sexualidade e suas questões deveriam estar subordinadas ao intelecto, ao cientificamente aceito e comprovado (Japiassú, 2001).

Desta forma, se inicia construção do que Foucault (1999) vai caracterizar como *scientia sexualis*, que como referimos acima, vai a partir do século XIX, instituir os lugares da sexualidade na sociedade: a forma de falar, com quem falar e quando falar. Segundo este autor, ao se incentivar as diversas falas sobre o sexo através das instituições ou espaços como

a igreja, o consultório médico, o divã dos psicanalistas, as instituições para doentes mentais, as prisões, a sociedade vai trazendo a tona os diversos comportamentos e práticas sexuais, e ao mesmo tempo classificando e qualificando-os. O que pode inicialmente ser um sinal de “modernização” ou mesmo de abertura para que a sexualidade pudesse ser vivida com mais tranquilidade, é na verdade um “dispositivo” de controle e repressão através do qual a ciência (principalmente) vai definir o que é social e moralmente aceito e o que constitui um desvio ou anomalia como já nos referimos anteriormente.

Tais idéias sobre sexualidade estão fortemente ligadas a duas concepções de ciência bastante influente no século XIX: o racionalismo e o empirismo. A primeira, vai a firmar a precedência da razão sobre a experiência. Segundo esta visão, a ciência é constituída por um conjunto de definições, postulados que buscam dar uma explicação para os fenômenos observados na natureza, sem, entretanto interferir no seu funcionamento, buscando “encaixar” os acontecimentos nas leis e postulados propostos. Já o empirismo, que vai influenciar fortemente a medicina e a biologia (e, portanto nas concepções de sexualidade), entende ciência como “... uma interpretação de fatos baseada em observações e experimentos que permitam estabelecer induções e que ao serem completadas, oferecem a definição do objeto”. (CHAUI, 2003 p. 221) Segundo essa idéia, conhecimentos e teorias científicas são produzidos a partir de experimentos e observação.

Essas concepções vão subsidiar as iniciativas a que nos referimos anteriormente, citadas por Foucault (1999), de enquadrar a sexualidade em um modelo de ciência e que, portanto pode ser conhecida através de medidas, observações e experimentos, tendo parâmetros de comportamento estabelecidos e reações conhecidas a partir de um método hipotético-indutivo (regido por leis e princípios gerais).

Este panorama histórico vai nortear, de certa forma, as iniciativas de Educação Sexual no Brasil, bem como o desenvolvimento da Sexologia como ciência perfeitamente integrada aos padrões instituídos pelos paradigmas da Ciência Moderna, eminentemente racionalista e empirista.

2. Da Sexualidade à Educação Sexual no espaço escolar

Inicialmente, gostaríamos de esclarecer que a despeito da literatura sobre Educação Sexual no ambiente escolar utilizar o termo *Orientação Sexual*, pautada principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais que adotaram essa terminologia, nossa posição é coerente com autores como Vitiello (1995), Fagundes (1992) e Cavalcanti (1993) que defendem o uso de *Educação* e não de *Orientação Sexual*, por entender que se trata de um processo formativo que deve ocorrer de maneira duradoura e continua, possibilitando a construção de um indivíduo autônomo e portanto, em condições de tomar suas próprias decisões. De modo diferente, a orientação está focada em uma ação mais pontual, que pressupõe o fornecimento de informações que auxiliem na tomada de decisões, sem um compromisso maior com a construção de autonomia. Ao discutirmos Educação Sexual neste trabalho, embora restrito aos professores/as de ciências, estamos nos referindo ao processo do qual participam também outros membros da comunidade escolar, tanto em atividades formais (aulas, por exemplo) quanto no seu relacionamento cotidiano com os/as estudantes, ao explicitarem seus valores acerca da sexualidade.

Dessa forma, nossa idéia de Educação Sexual se aproxima de Cavalcanti (1993), que entende que:

[...] Educação sexual não é apenas educação para contracepção nem para evitar Doenças Sexualmente Transmissíveis. Educa-se para a felicidade sexual das pessoas. Educa-se para preparar um indivíduo, através do uso responsável da liberdade, para ser um agente eficaz de promoção da felicidade individual e coletiva. Educa-se para uma liberdade sexual, mas para uma liberdade responsável que faz com que o indivíduo respeite a liberdade sexual do outro, os limites e a integridade do outro. Evitar AIDS e gestações indesejáveis são meras consequências [...] (CAVALCANTI, 1993 p.168).

Defendo, portanto, uma idéia de Educação Sexual muito mais ampla do que simples campanhas de prevenção às DST, AIDS e divulgação/distribuição de métodos contraceptivos. A meu ver, as atividades voltadas para Educação sexual devem fazer parte de um processo maior, de educação para a cidadania e que revele que a sexualidade, como um conceito construído historicamente, abriga uma série de questões sócio-culturais e também políticas. Neste sentido, concordo também com as definições dos objetivos da Educação Sexual propostas por FIGUEIRÓ (2006, p.17) ao admitir que:

Se pensarmos que a finalidade maior da educação sexual é contribuir para que o educando possa viver bem sua sexualidade, de forma saudável e feliz, e, ao mesmo tempo contribuir para que ele esteja apto a participar da transformação social, em todas as questões ligadas direta ou indiretamente à sexualidade, podemos concluir que o professor que ensina sobre sexualidade, de forma humanizadora, está sendo um mediador de esperanças e projetos de vida.

Dentro dessa perspectiva, torna-se importante recuperar alguns elementos da história da educação sexual no Brasil, estabelecendo conexões com a história dos modelos e concepções de sexualidade discutidos anteriormente.

De início, todo tipo de informação sobre sexo e sexualidade era negada, tratava-se de um tabu na educação. Mas algumas questões certamente escapavam e acabavam emergindo no ambiente escolar, através de atitudes mais transgressoras ou mesmo de curiosidades (daquelas/es que ousavam perguntar). Para esses casos, começaram a ser utilizados conceitos oriundos da medicina (saúde sexual) embasando ações higienistas e preventivas, destinadas a zelar pela saúde das populações. Essas idéias se materializam basicamente através de campanhas educativas visando a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (vertente

presente até hoje) e do combate à masturbação (considerada prática danosa à saúde). É possível perceber nessas ações uma referência clara a uma epistemologia de cunho *positivista*⁵ dando suporte às ações de saúde que enfatizam as medidas preventivas e de higiene, embasadas no discurso científico (através da medicina).

No campo da psicanálise, que tem sua origem na medicina, já que tanto Freud quanto Josef Breuer (que foi a referência inicial de seus trabalhos) eram médicos, podemos notar também a forte influência do *empirismo*. Afinal, toda teoria freudiana é produzida a partir das observações e experimentações feitas com pacientes em sua clínica. Em que pese o fato de Freud posteriormente ter produzido uma teoria que veio a se contrapor ao paradigma da racionalidade, o que fica mais acentuado como referência de seu trabalho é a observação e a experimentação, que aparecem tanto na descrição dos casos quanto das técnicas por ele utilizadas. Em uma reflexão bastante atual acerca dos impactos da psicanálise na educação, Lajonquiére (2006) discute análises e comentários do próprio Freud sobre a pedagogia de sua época. O mesmo autor cita inclusive alguns textos de Freud (“O esclarecimento sexual da criança” é um deles), onde é sugerida a possibilidade de alguma ação “pedagógica” através do esclarecimento sexual da criança, visando prevenir distúrbios no indivíduo adulto.

Percebe-se portanto, que uma aproximação entre a psicanálise e a educação já se fazia presente há bastante tempo, mesmo que de forma indireta. Além disso, é possível notar também, a vinculação das idéias freudianas sobre sexualidade com os ideais Modernos de Ciência. Levando em conta que o elemento base da teoria psicanalítica é a pulsão sexual e seus impactos na vida individual e coletiva, fica claro que a questão da sexualidade há muito vem permeando as discussões sobre a educação, mesmo que de forma subliminar e que a

⁵ Ao nos referirmos ao positivismo, ao longo do texto, estamos tomando por base o Positivismo Lógico: [...] forma extrema de empirismo segundo a qual as teorias não apenas devem ser justificadas, na medida em que podem ser verificadas mediante a um apelo aos fatos adquiridos através da observação, mas também são consideradas como tendo significado apenas onde elas possam ser assim derivadas. (CHARLMERS, 1983 p.21)

partir do século XIX, carrega forte influência de um certo ideal científico produzido e difundido neste período.

De acordo com algumas autoras (ROCHA, LABRUNA e BADIOLA, 1999; GHERPELLI, 1992; BRUNO & BRUNO, 1994; GUIMARÃES, 1995; BRASIL, 1998, entre outros), têm-se relato de experiências envolvendo Educação Sexual no Brasil desde o início do século XX. E, como referi em tópico anterior, essas primeiras iniciativas, tiveram como perspectiva principal o controle das práticas sexuais, reduzindo-as àquelas de caráter reprodutivo. Além disso, preconizava-se medidas de combate às práticas não reprodutivas, principalmente à masturbação e a homossexualidade, assim como o combate às Doenças Sexualmente Transmissíveis, pois estas últimas ameaçavam a saúde das gerações futuras, principalmente a Sífilis, no início do séc. XX, já que frequentemente deixavam seqüelas graves que iam desde a geração de mal-formações diversas no feto, abortos, até os casos de esterilidade, tanto nos homens quanto nas mulheres.

Segundo Rocha, Labruna e Badiola (1999), na década de 20 alguns membros da Academia Nacional de Medicina chegaram a sugerir a introdução da educação sexual nas escolas, tanto para meninos quanto meninas, assim como a legalização da prostituição (tornando mais fácil o controle sanitário dessa população). Entretanto, a influencia da igreja e de setores conservadores da sociedade impediram que estes projetos fossem a diante, convertendo em educação sanitária (através de campanhas educativas) e estimulando uma maior rigidez nos costumes como forma de “controlar” as práticas consideradas imorais e com isso promover uma redução na contaminação por doenças venéreas.

No que tange às mulheres, ainda com base nas idéias “científicas” que atestavam a vocação feminina para a maternidade a instabilidade emocional e sua tendência à atitudes pouco racionais, elas eram consideradas mais susceptíveis a comportamentos moralmente

inadequados, devido sua vinculação aos instintos mais primitivos, portanto precisavam ser constantemente vigiadas e controladas. Essas idéias sobre as características femininas, segundo Schott (1996), remontam à filosofia ascética e mais especificamente aos discursos de Platão sobre a natureza da mulher e a necessidade de separação entre corpo e razão. Embora não descarte a possibilidade das mulheres participarem da República ideal, Platão considera que para tal, é necessária uma dessexualização das mulheres, no sentido de se despirem de sua identidade sexual, já que a feminilidade é considerada incompatível com a capacidade racional e legislativa das mulheres. A filosofia de Platão (1996), que junto com Aristóteles, vai exercer forte influência nas religiões cristãs, que vão ser as responsáveis pela criação das primeiras escolas, defende claramente a separação entre as ditas “paixões do corpo”, referindo-se à sexualidade, e o desenvolvimento intelectual. O corpo precisava ser controlado, para que o conhecimento pudesse ser desenvolvido. Estas idéias sobre controle do corpo que tinham como referência os filósofos clássicos, atingiam basicamente o corpo feminino, e embora tivesse alcançado destaque no século XIX (com a consolidação da Ciência Moderna), já vinham ocorrendo desde o século anterior principalmente através da ginecologia, ciência médica que contribuiu para alienar as mulheres do conhecimento e como consequência, do controle sobre seu próprio corpo.

Neste sentido, até a década de 60 do século passado, as poucas iniciativas de Educação Sexual eram pautadas na prevenção de doenças, no combate à homossexualidade, à masturbação e na preparação das mulheres para seu papel “natural” de mãe e esposa.

Segundo Figueiró (2001 p.71), “uma primeira iniciativa de incluir a Educação Sexual num currículo escolar data de 1930, no colégio Batista do Rio de Janeiro, cuja experiência prosseguiu por vários anos, até que, em 1954, o professor responsável foi processado e demitido do cargo”. Não encontramos registro de como essas iniciativas se davam, nem qual

o enfoque abordado. Outras experiências semelhantes ocorreram antes dos anos 60, principalmente em escolas protestantes ou laicas e geralmente na rede particular de ensino.

Dentre as diversas transformações ocorridas a partir dos anos 60 no cenário mundial e nacional, com crescimento de movimentos culturais como: Hípies, Black Power, e aqui no Brasil, o Cinema Novo, a Tropicália, da crítica a valores tradicionais e aos sistemas políticos, a retomada do movimento feminista (chamada de segunda onda), agora com suporte teórico mais consistente, foi a que trouxe mais impacto. Através das reivindicações feministas, passou-se a questionar os papéis de homens e mulheres na sociedade, bem como as visões sobre o casamento, maternidade, e principalmente a dupla-moral, que permitia e incentivava certos comportamentos sexuais nos homens e reprimia essas mesmas manifestações nas mulheres.

Além do impacto das discussões do feminismo, um fator que contribuiu sem dúvida para essas transformações, foi a comercialização da pílula anticoncepcional em larga escala, que ocorreu no início dos anos sessenta, e possibilitou às mulheres começar a desvincular a sexualidade da maternidade, rompendo com o padrão estabelecido pela ciência médica há dois séculos atrás. Todas essas modificações sociais trouxeram à tona a necessidade de se pensar em outros parâmetros para a Educação Sexual.

Neste contexto de grandes mudanças sociais, no Brasil e no mundo, e também de grande renovação pedagógica, houve um verdadeiro “boom” de experiências de Educação Sexual, tanto em escolas particulares quanto nas públicas. Mesmo restritas ao eixo das grandes cidades do sudeste, estas experiências são consideradas com um marco na educação brasileira. Guimarães (1994) cita exemplos em escolas de Minas Gerais e no Rio de Janeiro (colégios públicos como o Infante Dom Henrique e o André Maurois) e Werebe apud Figueiró (2001) relata experiências em escolas públicas de São Paulo, como o Colégio de

Aplicação da USP e os Ginásios Vocacionais e Pluricurriculares. Sob a influência dos movimentos de renovação pedagógica, as propostas tinham como foco as atividades em grupos mistos de discussão e os conteúdos abordados partem das demandas dos/as alunos/as sem obedecer a um programa pré-estabelecido. A educação sexual não aparece como disciplina isolada, e sim como parte de um a proposta educacional mais ampla.

No final deste período, por conta do contexto histórico e político, vários impedimentos começam a ser criados com objetivo de inviabilizar essas atividades, que passam a ser associadas à subversão. Entre outras coisas, porque vão de encontro a uma política natalista oficial, que proibiu a referência a qualquer tipo de método contraceptivo. Tal atitude limitou bastante os programas de educação sexual existentes, determinando que experiências que já estavam acontecendo fossem extintas ou ocorressem de maneira clandestina (FIGUEIRÓ, 2001). Um exemplo dessas atitudes ocorreu aqui na Bahia em 1969, quando a professora Mariaugusta Rosa Rocha implementou a Educação Sexual no Colégio Anísio Teixeira em Salvador. Como consequência disso foi demitida de seu cargo, sendo readmitida posteriormente, porém impedida de dar continuidade ao Projeto⁶. A Educação Sexual passou a não ser prioridade dos governos deixando de receber apoio oficial. Com o período de redemocratização do país, a Educação Sexual retorna à cena escolar, tendo como marco importante o I Congresso sobre Educação Sexual nas escolas, realizado em São Paulo no ano de 1978.

Com o início da redemocratização no nosso país, a Educação Sexual voltou a ser pauta da educação, mas o trabalho de repressão realizado “silenciosamente” durante os anos do regime militar apresenta seus efeitos, e a sociedade mostra-se dividida em relação a essas discussões, tanto na família como na escola. A religião católica tradicional, que foi intensamente fortalecida no período da ditadura, exerceu naquele momento grande influência,

e faz inúmeras restrições às discussões sobre sexualidade. Portanto, a abordagem da Educação Sexual que retorna nesta época (com poucas exceções) está vinculada às “informações científicas de cunho biológico” e a “prevenção”, sendo associada às disciplinas de ciências e Programa de Saúde.

Nos anos oitenta, com a retomada e o fortalecimento dos movimentos feministas no Brasil, juntamente com a divulgação dos primeiros casos de AIDS e o aumento dos índices de gravidez precoce, a sociedade começa se mobilizar no sentido de promover debates sobre sexualidade, tanto na escola quanto na própria família. Neste momento, a ação da mídia começa contribuir também para essas discussões.

Em sua pesquisa do tipo “*Estado da Arte*”, sobre a produção acadêmico-científica na área da Educação Sexual que cobre o período de 1980 a 1993, Figueiró (2001) destaca a retomada e o crescimento de experiências de Educação Sexual nas escolas principalmente da segunda metade da década de 80 em diante. A autora relata experiências importantes como a da Rede Municipal de São Paulo, onde é mais uma vez oficializado um Projeto de Educação Sexual (Naquele momento, alguns grupos influenciados pela Psicologia norte-americana, passam a utilizar o termo “Orientação Sexual”). Em 1985, o Núcleo Integrado de Pesquisa e Extensão em Psicogenética – NIEP, do Departamento de Biologia da UFBA, oferece o primeiro curso de extensão em Educação Sexual. Em 1990, a Professora Tereza Cristina Fagundes realiza, junto com o NIEP, algumas pesquisas com professores/as de Biologia e Orientadoras Educacionais, que somadas aos dados de uma pesquisa sobre “Saúde e Educação Sexual do Jovem – Um estudo em Salvador” (FAGUNDES, 1989), vão subsidiar a estruturação de propostas pedagógicas para a formação de Educadores Sexuais. Essa iniciativa é formalizada com o curso de Extensão em Educação Sexual. No Rio Grande do

⁶ Fonte: Depoimento pessoal fornecido à autora pela Prof^a. Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes.

Sul também são desenvolvidos, a partir de 1987, projetos de Educação Sexual nas escolas, sob a orientação do CESEX (Centro de Estudos sobre Sexualidade), de Brasília.

Em Salvador destacam-se também, as atividades de formação de professores realizados também sob orientação do CESEX, no início dos anos noventa, sob a coordenação do Dr. Ricardo Cavalcanti (CAVALCANTI, 1993), através da iniciativa da Secretária de Educação do Estado, Mariaugusta Rosa Rocha. Tal iniciativa vem ao encontro dos trabalhos já iniciados pelas Professoras Tereza Cristina P. C. Fagundes e Lília Maria de Azevedo Moreira, no final dos anos oitenta através do NIEP (FAGUNDES, 1995), que se transformou posteriormente, no atual PROEDSEX (Programa de Educação Sexual). Este grupo vem atuando desde 1983, na capacitação de docentes, tanto através de cursos, oficinas e trabalhos realizados em escolas, na própria universidade quanto através de disciplinas que são ofertadas regularmente tanto na graduação (Sexualidade e Educação, oferecida para cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia) como em curso de Pós-Graduação em Educação; Ensino Filosofia e História das Ciências; e do NEIM (Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher) da Universidade Federal da Bahia.

Ainda como parte deste crescimento das atividades de Educação Sexual aqui na Bahia, é criado na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em 1993 o Núcleo Integrado de Educação Sexual (NIES) que funciona no Depto. de Biologia e também atua principalmente na formação docente.

Todos estes trabalhos desenvolvidos a partir da segunda metade da década de 80, sofreram de certo um forte impacto da epidemia de Aids e da elevação dos índices de gravidez na adolescência. Penso que em certos aspectos, principalmente nas campanhas de massa, mas também nas ações nas escolas, houve uma tendência a privilegiar aspectos referentes à prevenção de doenças e à diminuição do número de gravidezes adolescentes. Tais

iniciativas, a meu ver, representaram certo retorno a práticas de controle e repressão do corpo, refletindo em um caráter prescritivo e normativo que foi bastante incorporado nas campanhas da mídia, por exemplo. De um modo geral, passou-se a centrar bastante as atividades de Educação/Orientação Sexual nas informações sobre formas de prevenção de doenças e métodos contraceptivos.

3. Discutindo Sexualidade à luz das Teorias Feministas:

Nas últimas décadas, importantes autoras feministas, vêm discutindo a questão da separação ou da diferença entre os sexos a partir de sua naturalização, tanto do ponto de vista biológico quanto psicanalítico, nas idéias sobre desenvolvimento psíquico dos seres humanos. Os estudos empreendidos por autoras como Gilligan (1982), Bordo (1997) e Butler (2003) trazem a proposta de subverter o foco de pesquisa desses estudos, trazendo o desenvolvimento das mulheres como referência, em vez da tradicional abordagem do homem como sujeito universal, além de destacar a importância da cultura e das normas sociais como geradoras e moduladoras do comportamento masculino e feminino.

Tendo em vista que uma das mais famosas e influentes teorias sobre desenvolvimento foi proposta por Sigmund Freud tomando por base o desenvolvimento da sexualidade, e que tanto esta como as demais teorias trazem “embutida” a perspectiva do masculino como referência normativa, a abordagem feminista nos fornece elementos importantes para analisar a sexualidade e suas implicações, de um outro ponto de vista.

As críticas feministas aos estudos sobre sexualidade se referem principalmente a três fatores: a utilização do corpo masculino como padrão de referência; a dupla moral em relação

aos modelos de comportamento (baseadas principalmente na construção histórica sobre a sexualidade masculina e a feminina); e o fato da sexualidade tomar como referência, de um modo geral, a heterossexualidade como padrão das relações afetivo-sexuais.

Em relação ao primeiro tópico, a respeito da utilização do padrão masculino, um trabalho muito importante foi feito por Gilligan (1982) ao estudar os julgamentos morais de crianças na faixa de 11 anos de gêneros diferentes. A autora percebe que as diferenças apresentadas no sistema de valores das duas crianças estão vinculadas não a estágios de desenvolvimento diferentes, como foi interpretado em trabalhos anteriores que freqüentemente classificava as garotas em estágios menos avançados, mas são o resultado de abordagens diferentes utilizadas por cada gênero.

Os estudos sobre a sexualidade e seu desenvolvimento nas diferentes fases da vida, têm como referência clássica a teoria psicanalítica. Conceitos como homossexualidade, heterossexualidade, desvio, orgasmo, desejo sexual, satisfação sexual, erotismo, maturidade sexual e, implicitamente a idéia de “felicidade, realização ou adequação sexual”, estão pautados neste modelo masculino de desenvolvimento. Por conseguinte, idéias e concepções sobre educação sexual, estariam voltadas a pensar ações que possibilitassem o desenvolvimento de cada pessoa seguindo este mesmo modelo. Mas... Que modelo esse? Será que existe realmente um parâmetro universal a ser colocado como meta? Quais as conseqüências para as vivências concretas da sexualidade, de um modelo calcado na referência masculina? Qual o impacto disso no relacionamento entre as pessoas?

O desenvolvimento, tanto biológico como psíquico e emocional de qualquer indivíduo, se dá em um contexto histórico e cultural e, portanto sujeito a uma interação com valores e concepções socialmente construídas e valorizadas. A partir do momento que se “elege” um dos sexos como referência, passam a ser estimulados comportamentos diferentes

estabelecendo-se uma hierarquia que não só define o que é adequado para homens e mulheres desde os primeiros momentos da infância até a idade adulta, como em termos de sexualidade determina o que é esperado, “normal” ou não, para cada grupo.

Dentro dessa perspectiva, as meninas são educadas desde cedo de modo a perceber que certas características como: comportamento competitivo, assertividade, autonomia pensamento abstrato, objetividade são atribuídas ao *masculino* e que caso desejem desenvolvê-las estarão de alguma forma abrindo mão de sua feminilidade. Acontece que essas características também são consideradas essenciais à passagem do indivíduo para a idade adulta, ficando as mulheres sujeitas a esse eterno dilema entre a feminilidade e a maturidade. (CLARKSON E ROSENKRANTS apud GILLIGAN, 1982).

Pensando os gêneros dentro de uma perspectiva relacional (SCOTT, 2005) entendemos que os meninos que possuem dificuldades na sua identificação com o modelo-padrão de masculinidade também serão vistos como desviantes. E na tentativa de estar sempre à altura deste *masculino ideal*, ao qual está diretamente relacionada sua aceitação social, submetem-se a processos intensos de violência simbólica⁷ com intuito de forjar essa identidade. Dentre esses processos, destaca-se sobremaneira a rejeição à homossexualidade, traduzindo-se em aversão a qualquer comportamento associado a posturas *femininas*, que poderiam de alguma forma denotar sua “inadequação”. Pensamento este que encontra forte apoio no meio sócio-cultural, segundo o qual a escolha do objeto sexual homoerótico está associada à incorporação de atitudes e comportamentos pertinentes ao sexo oposto.

Tais visões encontram suporte na idéia de que o modelo de relação afetivo-sexual heterossexual corresponde à norma (FOUCAULT, 1999; WEEKS, 1999; WELZER-LANG,

⁷ Termo usado por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron sua obra “A Reprodução: Elementos pra uma teoria do sistema de ensino”, violência simbólica expressa uma imposição de valores dominantes em uma dada cultura, através de seu sistema simbólico, de modo que aqueles que sofrem a violência dela não se dão conta por tratar-se de valores “naturais” daquela cultura.

2001), e que qualquer comportamento, atitude ou prática que implique em um rompimento com esse modelo, é considerado anormal ou desviante. Welzer-Lang (2001) faz uma interessante associação entre a dominação masculina e homofobia, que vai aparecer como consequência direta da relação entre dominação masculina e norma heterossexual. Este autor, embora leve em conta a idéias de Pierre Bourdieu⁸ a esse respeito, avança no sentido de compreender essa situação não como uma realidade dada, mas como um processo social que está sujeito a alterações principalmente como as que vem ocorrendo em função da lutas feministas e dos movimentos de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros (GLBT) das últimas décadas.

Welzer-Lang (2001), utilizando como referência principal a literatura feminista francesa contemporânea, discute a constituição das diferentes formas de masculinidade e suas relações com o padrão normativo mostrando que as mesmas estão sempre ancoradas em uma estrutura hierarquizada da relação homem/mulher. As masculinidades não hegemônicas são sempre analisadas como versões feminilizadas e, portanto, pertencentes a um “escalão inferior”.

O masculino é, ao mesmo tempo, submissão ao modelo e obtenção de privilégios do modelo [...] É verdade que na socialização masculina, para ser um homem, é necessário não ser associado a uma mulher. O feminino se torna até o pólo de rejeição central, o inimigo inferior que deve ser combatido sob pena de ser também assimilado a uma mulher e ser (mal) tratado como tal [...]. (WELZER-LANG 2001 p. 464-465).

Dentro dessa concepção hegemônica de masculinidade, está contida a idéia do homem viril, que domina, e que não apresenta sinais corporais de feminilidade. Seja nos gestos, forma de vestir, andar e logicamente no padrão de relação sexual. Nesta categoria de dominante estão incluídos, segundo esta perspectiva, os homens que mesmo mantendo atividade

⁸ Pierre Bourdieu em seu livro “A dominação masculina” (2005), trata da questão da dominação como uma situação inerente às estruturas sociais e que portanto, não comporta alterações. É dada. Nesta obra, o autor, detalha as estruturas e os mecanismos através dos quais essa dominação ocorre e se mantém, sem discutir ou mesmo admitir possibilidades de superação ou modificação.

homossexual assumem posturas ativas. Ou seja, aqueles que penetram, subjagam. Percebe-se, desta forma, o quanto a heteronormatividade ou nos termos de Welzer-Lang *heterossexismo*, está calcada e ao mesmo tempo a serviço da dominação masculina. Estas idéias que relacionam a constituição da masculinidade a partir da postura ativa na relação sexual, definindo padrões hierárquicos inclusive nos relacionamentos homossexuais foram discutidas também por Parker (1991) e por Misse (2005). Este último através de um ensaio publicado no final da década de 70, que foi ampliado e reeditado em 2005, trata da relação de dominação, a partir da linguagem tendo como objeto de estudo a linguagem cotidiana vulgar (palavrões e outras expressões populares) utilizada para referir-se ao *passivo sexual*. A relação de poder parte do binômio homem/mulher e extrapola para todas as pessoas que assumem papéis ou atitudes, mesmo que momentâneas, de passividade.

Ocorre que a chamada pós-modernidade não comporta mais a simplicidade das dicotomias sexo/gênero, masculino/feminino, ativo/passivo, dominador/dominado. Os *transsexuais ou transgêneros*, as *drag-queens*, *travestis*, *bissexuais* e outras “atuações performáticas de gênero” como diz Judith Butler (1999), demarcam seu espaço e desafiam o antigo sistema.

Em relação ao termo pós-modernidade, tomo por base as idéias de Harvey (2007) e Stuart Hall (2006). O primeiro discute a idéia de pós-modernidade como condição histórica da sociedade, enquanto que Stuart Hall trata da questão da identidade do sujeito na pós-modernidade ou “modernidade tardia” como ele mesmo denomina (HALL 2006 p.7). Interessa-me particularmente a visão de Hall, por tratar de questões referentes ao sujeito como consequência das mudanças na sociedade a partir do final do século XX. Este autor traz a idéia de um sujeito pós-moderno fragmentado em diferentes identidades:

[...] de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado... nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos

sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. (HALL 2006 p.9).

Tal concepção é bastante útil para pensar a questão das identidades sexuais e das relações de gênero. Discussão esta, que últimos anos, vem ganhando força nos Estados Unidos, em alguns países da Europa, e também aqui no Brasil, através do chamado *Movimento ou Teoria Queer*, que busca:

[...] agrupar todos aqueles e todas aquelas, que adotam as identidades sexuais a/ou de gênero em diferença com as normas heterossexuais: gays, lésbicas, transgêneros, bissexuais... Todos contestando o próprio fato de serem colocados em categorias. [...] (WELZER-LANG, 2001 p.437).

Esses debates revelam novas percepções acerca de corpo, sexo, gênero e sexualidade como construtos eminentemente culturais e como tais podem ser “subvertidos”, demonstrando que, diferente do que se quis acreditar durante os últimos séculos, a regra não é o tipo único ou padrão, mas uma gradação de formas, sentimentos, valores e práticas intercambiáveis a qualquer momento e que constituem a verdadeira diversidade. Afinal de contas, *Queer* é muito mais do que uma posição, atributo ou postura relativa à sexualidade. Esta teoria se refere a uma “re-arrumação” de paradigma sobre corpo, sexo, sexualidade, gênero e identidade. Nas palavras de Louro (2004 p.7-8), *Queer* é:

[...] estranho, raro, esquisito. Queer é também o sujeito da sexualidade desviante — homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro, nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambigüidade, do “entre lugares”, do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina.

Entretanto, tais discussões e transgressões, ainda estão bastante distantes dos debates sobre sexualidade no ambiente escolar. As repercussões sobre os papéis de gênero, a aceitação ou não da atividade sexual dos/as adolescentes, as implicações da gravidez não planejada e das DST, e a própria discussão sobre sexualidade no ambiente escolar, ainda ocupam espaço central na Educação Sexual. As tentativas mais recentes de incluir essas novas visões da

sexualidade estão presentes ao se discutir mais profundamente as questões de gênero e a diversidade sexual.

Diante de tantos questionamentos, a idéia de um sistema sexo/gênero onde o primeiro corresponderia aos atributos biológicos e o segundo às construções sociais referentes a masculinidade e feminilidade, já começa a ser questionado. Dentro das discussões mais atuais sobre sexualidade, o sexo biológico se mantém como referência aos atributos corporais, mas a idéia geral de sexo é também admitida como uma construção sócio-cultural.

Na perspectiva deste estudo, interessa-me a contextualização das discussões sobre sexualidade na disciplina de Ciências tanto em relação às crenças, valores e conceitos apresentados pelas docentes, quanto as relações entre essas idéias (sobre sexualidade) e as concepções sobre ciência e ensino de ciências, buscando estabelecer algumas conexões entre essas visões. Para tanto, no capítulo que se segue discutiremos de forma sucinta, algumas questões relativas às abordagens na área de ensino de ciências e suas tendências atuais.

CAPÍTULO 2 - ABORDAGENS DO ENSINO DE CIÊNCIAS: QUAL O LUGAR DA EDUCAÇÃO SEXUAL?

A preocupação com o ensino de ciências, suas abordagens e sua eficácia na formação de estudantes, enfim, as discussões sobre esta área como um domínio do conhecimento, começam a tomar corpo na forma de programas de pesquisa a partir da década de oitenta. Os debates nessa área foram desencadeados por algumas pesquisas tais como Lederman apud Abd-El-Kalick & Lederman (2001), que faz uma revisão das pesquisas sobre Nature of Science (NOS), publicada em 1992, mas que abrange trabalhos publicados nos 50 anos anteriores, sobre este tema. Os trabalhos analisados apresentam uma preocupação com o entendimento dos estudantes sobre NOS e as tentativas de pesquisadores, tanto através de mudança curricular, quanto na ação junto aos professores, de promover uma melhoria nas concepções dos estudantes. Ou seja, havia um forte interesse em promover o que se chamou de uma visão adequada da ciência, dos cientistas e do próprio empreendimento científico.

Nesta perspectiva, uma proposta eficaz para ensino de ciências deveria ser capaz de proporcionar aos estudantes, uma visão adequada do conhecimento científico. Mas qual seria essa “visão adequada”? E como poderia ser adquirida?

Segundo autores como McComas, Almazroa e Clough (1998); Cobern; Loving (2001), não existe um consenso real sobre o que é ciência e como ela funciona, e sim sobre algumas questões fundamentais da *natureza da ciência* que seriam relevantes para o ensino de Ciências. Estes autores baseiam-se nas sugestões de diversos pesquisadores da área de Ensino

de Ciências, assim como nas recomendações de oito documentos-padrões internacionais⁹ para professores e alunos, sobre o entendimento de ciência que deveria ser adquirido a partir da educação científica.

Lederman (1992) relata que vários pesquisadores e educadores vêm propondo, a partir da década de sessenta do século XX, mudanças nos currículos com intuito de incluir no ensino de ciências, discussões sobre a forma de produção do conhecimento científico e não somente uma apresentação dos produtos da ciência. Além disso, discutem também a importância de serem implementadas mudanças nos cursos de formação de professores, para que essas discussões sejam incluídas.

Como visão de consenso, estes pesquisadores defendem a importância de que professores e estudantes adquiram um entendimento sobre a *natureza da ciência* como um campo que compreende tanto aspectos sociológicos e históricos quanto filosóficos das ciências, buscando oferecer uma idéia mais precisa do que é ciência e de como ela é construída.

De posse dessas informações a respeito das dificuldades encontradas por professores e estudantes em aproximar-se de uma visão mais adequada de ciência, e entendendo que, tanto as mudanças no currículo escolar quanto na formação dos professores (inicial e continuada), seriam elementos cruciais para alcançar esse objetivo, alguns autores começaram a levantar questões sobre os modelos e abordagens propostos para o ensino de ciências.

Um outro aspecto indicado pelas pesquisas sobre concepções de ciência de estudantes é uma forte relação entre visões apresentadas pelos estudantes e aquelas demonstradas pelos

⁹ Documentos dos EUA: Benchmarks for Science Literacy (AAAS, 1993); science framework for califórnia Public Schools (Califórnia Departamento f Education, 1990); National Science Educations Standars (NCR, 1996); The liberal Art of Science (AAAS, 1990). Austrália: A statement on Science (curriculum Corporation, 1994). Inglaterra: Science in The Nacional Curriculum (Departamento f Education, 1995). Nova Zelândia: New

professores (BRICKHOUSE, 1990; ABD-EL-KALICK & LEDERMAN, 2000). Nota-se que a maioria, tanto de estudantes quanto de professores tinham “concepções inadequadas” e com forte influência de uma epistemologia empírico-indutivista, cuja visão do cientista e do trabalho científico estava associada diretamente ao uso de um método científico tido como universal. Uma revisão bem fundamentada das pesquisas sobre as concepções de professores foi apresentada por Harres (1999), que parte da revisão feita por Lederman (1992) sobre as concepções dos estudantes e avança ao sistematizar as pesquisas feitas com professores no intuito de investigar melhor esta problemática.

A partir da constatação de que o próprio entendimento sobre a Natureza da Ciência estava comprometido, e também das mudanças sociais no campo da educação que há algum tempo já vinha discutindo perspectivas de ensino e aprendizagem que envolvessem uma participação mais ativa dos estudantes, começou a se delinear uma ruptura epistemológica. Começaram a serem discutidas idéias oriundas da psicologia da aprendizagem que tomam como base principalmente os trabalhos de Piaget. Uma visão construtivista dos processos de aprendizagem começou a ser desenvolvida na educação como um todo e particularmente no ensino de ciências.

É importante destacar que essa abordagem construtivista continua presente, de forma marcante, nas propostas de ensino de ciências, sendo bastante enfatizada nos documentos oficiais brasileiros, como destacam PINO; OSTERMAN; MOREIRA (2008). Esses autores, ao analisarem as concepções epistemológicas presentes nos PCN de Ciências do Ensino Fundamental, concluem que os mesmos defendem claramente e recomendam a abordagem construtivista, embora chamem atenção também para diversas incoerências presentes nestes

documentos que no fim acabam tornando confusa essa suposta fundamentação epistemológica dos PCN.

Dentro desta perspectiva construtivista, os modelos de Mudança Conceitual começaram a ser delineados a partir desta aproximação com as teorias psicológicas. Utilizando como matéria-prima as concepções alternativas dos estudantes, o Modelo de Mudança Conceitual propõe que as idéias prévias sejam explicitadas e discutidas em grupos, em seguida seriam propostas situações que colocassem essas idéias em conflito e possibilitassem a construção de novos conceitos. Ou seja, partia-se da idéia de que, no momento em que as concepções dos estudantes não dessem conta de explicar determinadas situações, fatos ou fenômenos, o conflito seria instalado (juntamente com a mediação do professor e/ou dos outros estudantes), o que levaria ao final da etapa, à substituição da concepção alternativa pelo conceito científico.

Mortmer (1996) apresenta várias críticas, principalmente no campo dos pressupostos que embasam as estratégias de ensino propostas para dar conta deste modelo. Uma delas é de que as chamadas “concepções alternativas” fazem parte da matriz cultural dos estudantes e possuem um importante papel no compartilhamento de significados de um dado grupo social, trazendo um componente psicológico que na maioria das vezes vai funcionar como um impeditivo para que essas idéias sejam substituídas e completamente descartadas.

Pensando a idéia de Mudança Conceitual de forma mais ampla, este autor traz a idéia de *perfil conceitual*, tomando como referência a noção de Bachelar de perfil epistemológico e dialogando com autores de outros campos do conhecimento que também apresentaram idéias sobre o uso de concepções diferentes de acordo com o contexto, mantendo desta forma concepções consideradas alternativas, ao lado de conceitos científicos mais elaborados sobre o mesmo tema e, além disso, caracterizando uma evolução de conceitos em um mesmo

indivíduo. No campo específico da sala de aula de ciências, a idéia de perfil conceitual pode fornecer um material bastante interessante para que seja possível compreender a construção e evolução dos conceitos científicos.

2.1 Abordagem Contextual: um lugar para a Educação Sexual?

As abordagens de ensino de ciências, discutidas de maneira geral no tópico anterior, foram agrupadas por Matthews (1994 p.13) em três tradições na área do ensino de ciências: uma *teórica*, que enfatiza estrutura das disciplinas; uma *prática*, cuja ênfase é dada na nas aplicações práticas da ciência, trazendo questões da ciência para a vida cotidiana; e por fim uma abordagem *contextual ou liberal*, que destaca as implicações históricas e sociais do desenvolvimento científico. No primeiro grupo, estão incluídas as idéias sobre *concepções alternativas* e os *Modelos de mudança conceitual*. Já na tradição *prática* situa-se a abordagem que enfoca as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). No terceiro grupo encontra-se a idéia de construir propostas de ensino de ciências utilizando elementos da história e da filosofia das ciências (HFC) que é defendida pela chamada abordagem *contextual ou contextualizada*. Segundo Matthews (1995):

[...] uma abordagem ‘contextualista’, ... é, uma educação em ciências, onde estas sejam ensinadas em seus diversos contextos: ético, social, histórico, filosófico e tecnológico; o que não deixa de ser um redirecionamento do velho argumento de que o ensino de ciências deveria ser, simultaneamente, *em e sobre* ciências. (MATTHEWS 1995, P.166)

Embora a preocupação com as dimensões histórica e filosófica dentro do ensino de ciências não fossem exatamente uma novidade, já que diversos autores em momentos diferentes já haviam se referido a importância de incluir conteúdos sobre a história da ciência nas atividades de ensino, foi Matthews (1995) que trouxe a discussão sobre uma possível

reaproximação entre essas áreas. A idéia de incluir história, filosofia e sociologia das ciências nas atividades de ensino é apontada como uma possível solução para a chamada “crise no ensino de ciências” discutida, entre outros autores, por Fourez (2004).

Ao utilizar elementos da história, da filosofia e da sociologia das ciências seria possível “[...] humanizar as ciências e aproximá-las dos interesses pessoais, éticos, culturais e políticos da comunidade [...]” (MATHEWS, 1995 p.165) e com isso, além de tornar o ensino de ciências mais próximo da realidade dos/as estudantes, abordando questões que realmente mobilizassem o seu interesse, contribuiria também para uma visão mais adequada do empreendimento científico, que é antes de tudo uma atividade humana.

Ao entrar em sala de aula, professores/as e estudantes de ciências trazem suas idéias sobre o conhecimento científico, traduzidas tanto em conteúdos formais quanto nas suas reflexões, dúvidas ou nas chamadas “concepções alternativas”. Essas idéias são produzidas em grande parte pelas imagens socialmente difundidas a respeito do conhecimento científico: ciência como verdade absoluta; ciência como conhecimento capaz de explicar todo e qualquer fenômeno ocorrido no ambiente físico; ciência como conhecimento objetivo e isento de valores pessoais ou de grupos; conhecimento científico como elemento de poder e hierarquização entre as pessoas; cientistas como pessoas isoladas de seu meio sócio-cultural e político; entre outras.

As representações acima descritas mostram o grande abismo que existe entre a imagem da ciência e dos cientistas, e os fatos reais. É curioso notar, que mesmo os/as professores que tiveram uma vivência na pesquisa científica, reproduzem esse quadro ao atuarem no ensino de ciências. A maioria dos/as autores/as (HARRES,1999; CARVALHO; GIL-PEREZ, 2003); apontam para formação dos professores como um dos elementos cruciais

deste problema. Além disso, outras dificuldades se referem à mudanças nas práticas cotidianas dos/as educadores/as.

Toda prática pedagógica trás consigo um epistemologia subjacente, que pode ser associada diretamente a uma corrente de pensamento ou pode recorrer a uma espécie de “costura” de diversas abordagens. No caso do ensino de ciências, vários trabalhos (HARRES 1999; McCOMAS, 1998; CACHAPUZ et al, 2005) apontam para uma posição mais próxima ao empirismo e ao indutivismo. Os livros didáticos, utilizados como referência bibliográfica e principal instrumento didático pela maioria dos/as professores/as, ratificam essas posições ao trazerem a idéia de ciência fortemente associada à utilização de um método científico universal.

A inclusão de discussões sobre a história, a filosofia e a sociologia das ciências pode dar contribuição importante para o ensino de ciências, à medida que mostra uma visão de ciência como construção histórica, sujeita a contextos sociais e políticos e também como uma obra essencialmente humana e, portanto permeada de valores e interesses individuais. Mas como afirma Matthews (1995) ao se referir à experiências de reforma curricular na Inglaterra e no País de Gales:

[...] não se trata aqui, da mera inclusão de história, filosofia e sociologia (HFS) da ciência como um outro item do programa da matéria, mas de uma incorporação mais abrangente de temas de história, filosofia e sociologia da ciência na abordagem do programa e do ensino dos currículos de ciências [...] (MATTHEWS, 1995, p.165)

É preciso não somente incluir disciplinas, mas incorporar uma nova visão, pensar tanto a estrutura da disciplina quanto os conteúdos a partir dessa nova perspectiva.

Nesse contexto de discussão como poderíamos situar a Educação Sexual? Parece-nos que a idéia de situar as construções teóricas sobre a sexualidade, como ciência (perspectiva assumida a partir do século XIX), em um dado contexto histórico, social e filosófico pode nos

dar uma visão mais próxima da realidade. Além disso, uma perspectiva de educação para a cidadania, formando pessoas com capacidade de refletir criticamente tanto sobre os eventos científicos quanto sobre impacto destes na sociedade, poderá contribuir também para uma reflexão acerca das idéias sobre o corpo e as diversas manifestações da sexualidade.

Outro aspecto relevante que pode ser melhor compreendido, é referente aos valores e as crenças atribuídos à sexualidade masculina e feminina, expressados no meio social e que freqüentemente são apresentados como conhecimentos respaldados cientificamente.

A Educação Sexual no contexto escolar, como tem sido constantemente relacionada à disciplina de Ciências, inclusive com o objetivo de lhe dar um maior suporte, ao ser confrontada com o contexto histórico e social no qual foram produzidas essas idéias ou conceitos, possibilitará o estabelecimento de novas reflexões sobre o tema. Esta relação é abordada claramente por Louro (2000) ao defender uma abordagem histórica da sexualidade:

Somente uma abordagem histórica nos permitirá perceber como se engendram as forças que produziram o que consideramos, hoje, as “verdades” sobre a sexualidade e os gêneros. Uma abordagem histórica é também fundamental para que possamos questionar e ousar transformar arranjos sociais perversos e desiguais. (LOURO, 2000, p.43)

Professores e estudantes que tenham a oportunidade de refletir sobre a natureza do conhecimento científico e seu contexto de produção poderão construir significados diferentes daqueles tradicionalmente entendidos para a sexualidade como: restrição aos componentes biológicos; abordagens de prevenção vinculadas apenas à divulgação de informações; tendência de focar a Educação Sexual como uma forma de “conduzir os indivíduos” a um comportamento socialmente reconhecido como “normal”, entre outros.

Em relação às questões da discriminação de gênero, que vez por outra aparecem na mídia com justificativas “científicas” do tipo: “homens possuem mais neurônios que as mulheres”, “mulheres têm comportamento menos agressivo devido à baixa concentração de

testosterona”, a abordagem contextual pode contribuir para uma compreensão crítica desses “dados” oriundos de programas de pesquisa, entendendo-os como produto de uma ideologia sexista. É possível até mesmo perceber o caráter político que assume a linha editorial de algumas publicações científicas ou de divulgação científica que optam por dar destaque excessivo aos ditos textos polêmicos, tanto na área de gênero quanto no aspecto étnico, religioso e de classe social atendendo claramente a interesses de certos grupos em detrimento de outros.

É importante lembrar que estes livros e/ou revistas científicas que traduzem e reforçam, através de suas publicações, uma ideologia sexista, estão respaldadas por um certo modelo de ciência, a Ciência Moderna, que sempre utilizou o homem como referência e sistematicamente excluiu ou simplesmente ignorou a presença feminina neste campo. Lima e Souza (2003), ao analisar as bases da Ciência Moderna a partir de uma perspectiva de gênero, mostra como epistemologia subjacente a este modelo de ciência favorece especialmente algumas visões atuais sobre as mulheres, tanto sobre sua atuação na produção do conhecimento científico, quanto sobre o tipo de conhecimento que é produzido sobre as mulheres, principalmente no campo da Biologia.

A influencia decisiva de filósofos como Francis Bacon, Augusto Comte, René Descartes, constituiu o cerne de uma visão de mundo amplamente difundida pela Ciência Moderna e que se faz presente até hoje no discurso científico. Idéias sobre neutralidade científica, objetividade e o predomínio exclusivo da razão como via de acesso ao conhecimento, ratificam a “masculinidade” dessa ciência consolidada a partir do século XVIII. Essa ciência masculina, tanto vai excluir a possibilidade das mulheres fazerem ciência, justificada pela ausência da racionalidade e objetividade, atributos “naturalmente” masculinos, quanto vai buscar argumentos na própria ciência, principalmente na recém-criada

Biologia, que reforcem a desigualdade entre os gêneros apontando sempre para uma superioridade masculina, como analisam Schiebinger (2001); Lima e Souza (2003).

A partir dessas reflexões, é possível compreender que as construções sobre mulheres, relações entre os gêneros e também comportamento sexual, largamente difundidas como visões científicas tem sua origem em um dado sistema de pensamento cuja visão é marcada pelo sexismo. Daí a importância da compreensão das dimensões histórica e filosófica na produção do conhecimento científico, bem como suas implicações para o ensino de Ciências.

2.2 Ensino de Ciências e Sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Desde a publicação da última LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em 1996, os órgãos oficiais de ensino e também os educadores/as têm uma proposta de organização curricular unificada nacionalmente. Em que pesem as distorções que isso eventualmente possa trazer, trata-se de um avanço, pois existe um referencial nacional que pode servir de orientação principalmente para aquelas/es educadores de regiões mais distantes dos grandes centros e que nem sempre tem acesso a materiais de formação, ou mesmo têm uma noção das discussões travadas nos grandes centros sobre os rumos da educação nacional. O acesso aos debates ocorridos dentro de sua área de ensino, além de trazer como fruto o aprimoramento das estratégias de ensino, dá a/ao professora/or a possibilidade de refletir sobre sua prática, e à luz das experiências de colegas, estabelecendo a possibilidade de uma re-significação do próprio papel do/a educador/a.

No caso do Ensino de Ciências, essas diretrizes foram apresentadas em um volume específico sobre ciências, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências Naturais

cujas orientações continham desde os objetivos gerais do Ensino Fundamental até sugestões de uma matriz curricular a ser desenvolvida nos ciclos, assim como propostas metodológicas e de avaliação. Como subsídio teórico para essas diretrizes, é apresentado um histórico da área de Ensino de Ciências, com um panorama das tendências da área nos últimos anos, que deixa clara a atual tendência construtivista (em que pese os conflitos que existem na área sobre essa posição) como base fundamental deste documento. É também bastante evidente no documento a adesão ao chamado movimento CTS, que defende a alfabetização científica para o conjunto da população a partir interação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade.

A relação entre as Ciências Naturais e a sexualidade aparece no tópico Ciências Naturais e Cidadania como podemos ver no trecho abaixo:

[...] Nessa perspectiva, área de Ciências Naturais pode contribuir para a percepção da integridade pessoal e para a formação da auto-estima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social e para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos [...] (BRASIL 1998 p.22).

A referência dos PCN de Ciências Naturais à sexualidade, vinculada a um tópico de cidadania, nos aponta para uma inclusão deste tema dentro do ensino de ciências a partir de uma perspectiva de formação para a cidadania. Neste sentido, entendemos que a relação proposta pelos PCN entre sexualidade e ensino de ciências se dá no campo da cidadania, da formação de pessoas autônomas e com capacidade crítica para avaliar adequadamente tanto as situações individuais quanto as coletivas. Em nenhum momento, e isso se mostra coerente também com a proposta dos temas transversais, existe uma restrição das discussões de sexualidade ao aspecto biológico. Ao contrário disso, as questões relativas à anatomia e fisiologia são incorporadas como um dos elementos envolvidos na formação do cidadão e não como seu foco principal.

Entretanto, em relação à questão de gênero, aspecto intimamente ligado com a sexualidade, nestes documentos a discussão ainda aparece de forma bastante incipiente,

revelando pouco comprometimento dos órgãos oficiais em relação ao tema. Vianna & Unbehaum (2004), ao analisarem a questão do Gênero nas políticas públicas de educação, destacam três itens principais, que caracterizam a forma como essas questões são tratadas tanto nos PCN quanto na própria LDB e no Plano Nacional de Educação (PNE). A primeira delas trata da linguagem utilizada nos documentos, que utiliza somente o gênero masculino como sujeito universal, sem fazer referência ou mesmo problematizar a necessidade de se contemplar a equidade entre os gêneros, nem tão pouco a diversidade. O segundo item analisado pelas autoras se refere à questão dos direitos. Neste aspecto, embora esses documentos já tragam avanços ao preconizarem princípios de igualdade de acesso e respeito à liberdade, concordamos com a crítica feita pelas autoras em relação ao uso da palavra tolerância, “[...] que pode também restringir-se à capacidade de tolerar, no sentido de suportar, desculpar, ser magnânimo [...]” (VIANNA & UNBEHAUM, 2004 p. 92) o que contribuiria para afirmar mais uma vez as desigualdades.

E por fim as mesmas autoras discutem a referência direta ao gênero nestes documentos, que aparece de duas maneiras: subentendido quando se refere à diversidade cultural ou como tópico de algumas seções, a exemplo do tema transversal Orientação Sexual onde as relações de gênero aparecem em um dos blocos de conteúdo, como o sub-tema: Relações de Gênero. Além disso, no restante do documento sobre Orientação sexual, não existe a correlação com o gênero e suas implicações, mantendo o “foco” nas ações de promoção da saúde e prevenção de doenças. Essa desvinculação traz consequências concretas, inclusive nos aspectos da promoção da saúde e da prevenção, visto que as relações entre os gêneros não são consideradas de maneira explícita.

Para além das questões acima expostas, relativas as leis e as visões de sexualidade e gênero subjacentes a esses documentos, existe a realidade escolar. O cotidiano das aulas, corredores, as práticas curriculares e a forma como as/os docentes dão significado a essas

questões. Ao pesquisarmos as concepções de sexualidade e de ensino de ciências de um grupo de professoras/es, tentamos entender como essas relações se estabelecem e quais as suas implicações mútuas.

No capítulo seguinte apresentamos a análise dos dados, distribuídos em seções, de acordo com as categorias elencadas no delineamento da pesquisa (previamente) e após a coleta. Primeiramente serão apresentados os dados produzidos nos grupos focais e em seguida aqueles elaborados a partir das entrevistas, em ambos os casos será feito também o diálogo com a literatura.

CAPÍTULO 3 - CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA E SEXUALIDADE DE PROFESSORAS/ES DE CIÊNCIAS: UMA COMPREENSÃO NUMA PERSPECTIVA DE GÊNERO.

Compreender a atuação de professoras e professores de Ciências e a relação desta atuação com a possibilidade de abordagem de temas relacionados à sexualidade e aos gêneros no contexto da sala de aula, constitui um desafio considerando a abrangência do estudo, que articula diferentes áreas do conhecimento. Assim, a construção deste capítulo assume uma grande importância, uma vez que ele traz os dados levantados pela pesquisa – resultantes dos grupos focais e de entrevistas semi-estruturadas - e constitui o cerne desta dissertação, com os comentários pertinentes e sua articulação com os referenciais teóricos que norteiam o estudo.

3.1. O Contexto da Pesquisa

3.1.1. Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa, 22 professoras e um professor de Ciências de escolas públicas e particulares de Salvador, foram escolhidos em função de sua participação em um dos Cursos de Extensão sobre Sexualidade e Gênero, regularmente oferecidos pelo Programa de Educação Sexual – PROEDSEX, vinculado ao Departamento de Biologia do Instituto de Biologia da Universidade Federal da Bahia. Assim, dentre os/as participantes do curso específico para docentes de Ciências, oferecido em função do meu interesse como

pesquisadora do Programa, na articulação entre Sexualidade, Gênero e Ensino de Ciências, situam-se os sujeitos do presente estudo.

Em um primeiro momento, o capítulo traz a caracterização do Curso de Extensão, com o objetivo de contextualizar a situação de pesquisa. Os cursistas conhecem previamente, através de folders de divulgação, os temas que serão abordados, o que revela receptividade ou mesmo um interesse específico sobre o tema. Este dado é relevante, do ponto de vista metodológico, uma vez que revela a aproximação dos sujeitos ao universo da pesquisa. Tal situação os qualifica para o estudo, considerando a natureza dialética da pesquisa científica, em que a situação do sujeito no campo empírico confere uma visão mais ampla deste mesmo campo, somando-se e articulando-se com a visão da pesquisadora.

A seguir, são apresentados os perfis dos sujeitos entrevistados, em que se consideram o gênero, a formação, o tempo de ensino/experiência e a faixa etária, como critérios para a caracterização da amostra. Na sequência, são apresentadas as análises pertinentes aos dados coletados, organizadas em função das categorias de análise, a saber: Concepções de ciência/ ensino de ciências; Concepções sobre sexualidade; Estereótipos de gênero quanto à expressão da sexualidade; Visões de docentes sobre Educação Sexual; Práticas pedagógicas de Educação Sexual. As duas categorias iniciais foram previamente determinadas, enquanto que as últimas emergiram das falas dos sujeitos da pesquisa.

3.1.2. O Curso de Extensão

O Curso de extensão: “Sexualidade e Gênero no Ensino de Ciências” foi realizado no período de agosto a dezembro de 2006, no Instituto de Biologia da UFBA com encontros semanais totalizando uma carga horária de 45h. Cursos dessa natureza são regularmente

oferecidos pelo PROEDSEX (Programa de Educação Sexual), do Departamento I do Instituto de Biologia da UFBA, e contam com a participação de docentes e pesquisadoras ligadas ao programa. A divulgação do curso foi feita em escolas públicas e particulares de Salvador, através de folders, cartazes e também através de contatos pessoais das autoras. Os requisitos para a participação no curso eram: ser professor/a de ciências e estar efetivamente em sala de aula durante o período do curso. Foram oferecidas 30 vagas, houve 35 inscrições, das quais somente 23 pessoas freqüentaram e destas somente 18 obtiveram um mínimo de 75% de freqüência (requisito para a obtenção de certificado do curso)¹⁰. Os temas abordados em forma de palestras e aulas no curso foram:

1. *Sexualidade: concepções numa abordagem histórica;*
2. *Gênero como categoria de análise em Educação para a Sexualidade;*
3. *Sexualidade e gênero: conceitos e fundamentação teórica e filosófica em diferentes abordagens;*
4. *Sexualidade e gênero: relatos e análise de experiências educativas;*
5. *Manifestações de sexualidade na escola;*
6. *Questões sobre a diversidade na orientação sexual;*
7. *Violência sexual e de gênero no contexto escolar;*
8. *Experiências de Educação Sexual na Orientação Educacional;*
9. *Gênero como categoria de análise de práticas curriculares em vigor no ensino de Ciências;*
10. *Sexualidade e deficiência;*

Os 4 encontros finais do curso foram realizados na forma de oficinas de sensibilização e em seguida, utilizou-se a metodologia de *grupos focais* para a efetiva coleta dos dados. Cada uma das oficinas abordou um tema específico, os temas foram:

1. *Concepções de sexualidade;*
2. *Prazer;*

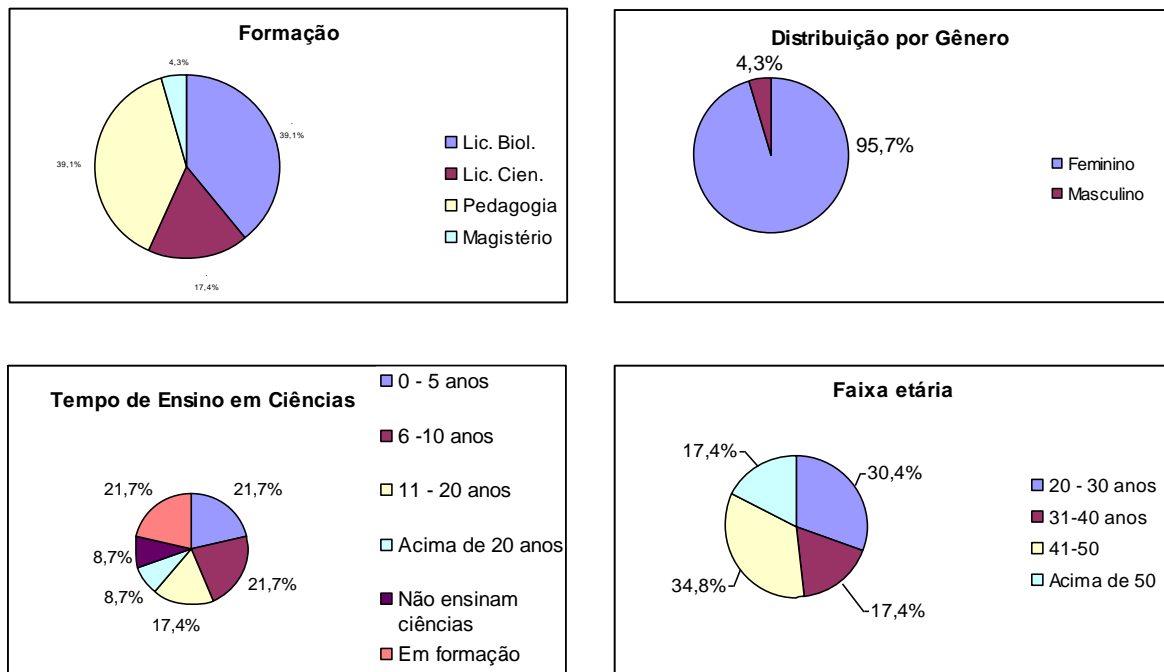
¹⁰ Vale referir a dificuldade das professoras para obter liberação das escolas para freqüentar o curso, o que em parte justificaria a evasão.

3. *Percepções sobre Gênero e Orientação Sexual;*
4. *Concepções sobre ciência e sobre ensino de ciências; Ensino de ciências e Educação sexual.*

Após o encerramento do curso, procedi a análise do material coletado, que se constituiu de gravações de áudio de algumas aulas, e de todos os grupos focais, bem como de materiais produzidos pelo grupo durante o curso, como cartazes, acrósticos, textos e desenhos. Após essa etapa de análise dos dados obtidos no curso, foram realizadas entrevistas com algumas professoras para aprofundar e/ou esclarecer pontos que foram debatidos, mencionados ou apareceram de alguma forma, durante o curso.

3.1.3. Perfil dos Sujeitos da Pesquisa e descrição dos Grupos Focais:

De início, é importante caracterizar o grupo de professoras/es participantes. Como já citei anteriormente, 35 pessoas se inscreveram no curso e somente 23 participaram efetivamente do curso. Dentre essas 23, algumas pessoas participaram ao longo do curso, mas tiveram uma frequência irregular não atingindo o percentual exigido, ou desistiram no meio, não fazendo jus ao certificado. Destaco dessa forma, que alguns resultados citados contam com a participação de um grupo mais coeso e que frequentou mais intensamente o curso (os 18 que foram certificados), e também com participações mais dispersas ao longo dos 4 meses.



Através dos dados acima, posso identificar o grupo da seguinte forma: é composto essencialmente por mulheres, cabendo ressaltar que a amostra é bastante fiel, neste sentido, à realidade do ensino fundamental onde se reconhece a supremacia numérica feminina. No caso de professoras de ciências esse resultado é bem coerente. Outro aspecto que chama atenção se refere à faixa etária, onde a maioria das/os participantes insere-se em dois grupos, o de 20 a 30 anos que provavelmente reflete o grupo expressivo de profissionais em formação, que participou do curso, e entre os profissionais que estão atuando de fato no ensino de ciências predominou na amostra a faixa etária entre 41 e 50 anos. Minhas experiências pessoais corroboram estes dados, acrescentando que percebemos que as/os professoras/es mais jovens (que são especialistas, biólogas/os) estão atuando preferencialmente no ensino médio. Este fato parece denotar certa desvalorização do ensino de ciências, pelas pessoas que concluíram ou estão concluindo os cursos mais recentemente, o que reflete a perda de prestígio social e econômico, que os profissionais da educação básica vêm sofrendo nas últimas décadas.

Com relação à formação, temos um grupo formado principalmente por Licenciadas/os em Ciências Biológicas e Pedagogas (no caso das pedagogas, a maioria estava em formação),

o que condiz com a atuação na área de ciências que no Ensino Fundamental I (1ª a 4ª Série) é exercido por pedagogas, estando os/as licenciados/as em biologia e um número pequeno de licenciados em ciências naturais concentrados nas turmas de 5ª a 8ª série.

Com relação ao tempo de atuação, que denota a experiência da/o profissional com a disciplina de ciências, houve certo equilíbrio entre o número de participantes, demonstrando uma representação de pessoas com diversos níveis de experiência de ensino, desde as que estavam em processo de formação até aquelas que já possuem maior experiência de atuação.

Como local de trabalho, houve predomínio das escolas da rede pública, estando incluídas nessa categoria escolas estaduais e municipais.

De um modo geral, o curso contou com uma participação bastante expressiva. Entretanto, houve uma variação no número de participantes, que reflete a dinâmica do cotidiano das/os professoras/es da educação básica, que enfrentam dificuldades na participação de cursos de longa duração em decorrência do acúmulo de atividades extra-classe (como correções de provas, exercícios, preparação de eventos e etc.). Percebi também que algumas participantes chegavam após o início das atividades ou saíam antes do término, refletindo novamente as dificuldades, mas também o interesse dessas/es profissionais nesse tipo de atividade. Esta análise, embora superficial, deriva da experiência da pesquisadora sobre o exercício da profissão nas circunstâncias em que estas/es docentes atuam.

Ao longo dos 15 encontros percebi que um dos aspectos bastante favoráveis foi a integração e troca de experiências, assim como o esclarecimento de dúvidas pertinentes aos temas do curso principalmente na área da sexualidade.

Após a transcrição e análise dos grupos focais, foi feita seleção de docentes que iriam participar de entrevistas individuais. Os critérios adotados foram: estar atuando no ensino de ciências e ter participado dos quatro encontros dos grupos focais. O objetivo principal das

entrevistas foi aprofundar aspectos que não haviam sido muito discutidos nos grupos e verificar se nos encontros individuais surgiriam elementos ou idéias diferentes daqueles que emergiram nos grupos.

3.1.3 Entrevistas - Perfil das Deusas:

De acordo com os critérios estabelecidos, foram selecionadas 6 professoras cujos perfis serão apresentados, relacionando as características das professoras com a de deusas gregas cujos nomes serão utilizados como pseudônimo. Os perfis das deusas foram escolhidos, por representarem diferentes formas de feminilidade, que podem estar presentes em mulheres diferentes ou na mesma mulher em momentos diversos. Essas formas de ser e estar mulher desencadeiam diferentes posturas ao abordar a sexualidade na sala de aula de ciências. Esta análise baseada em diferentes perfis de mulheres faz parte do recorte de gênero presente na metodologia desta pesquisa e já citado anteriormente. As deusas aqui representam as diferentes possibilidades do feminino, suas atuações e implicações na abordagem da sexualidade na sala de aula de ciências.

Afrodite – Aquela que está em busca do amor!

Afrodite tinha 31 anos no momento da entrevista, Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Católica de Salvador, é solteira, trabalha em escola particular e tem aproximadamente 8 anos de profissão. A escolha de Afrodite como sua representação se deu porque essa professora apresenta características que remetem à deusa do amor. Seu discurso sobre gênero e sexualidade é todo pautado na relação amorosa entre homem e mulher e denota um alto grau de expectativas em relação ao relacionamento amoroso, colocando-o

freqüentemente como questão central de sua vida. Suas concepções de gênero e sexualidade parecem estar bastante influenciadas por uma visão de ciência mais contextualizada, possibilitando que a mesma explore uma variedade maior de atividades tanto no campo da Educação Sexual quanto do ensino de ciências.

Atena – Aquela cuja trajetória é pautada no conhecimento (sabedoria)!

Atena ou Palas Atena, Minerva na mitologia romana. A professora com este pseudônimo tem 35 anos é Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Sergipe com mestrado em Botânica (Fisiologia vegetal) pela UFBA. É professora de ciências da Rede Pública Estadual e também ministra aula nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Biologia em duas Instituições privadas de ensino superior. Trabalha há 13 anos com ensino de ciências, no ensino fundamental. É casada, com 3 filhos e de formação católica, embora atualmente não seja praticante. Atena apresenta um discurso muito voltado para a produção do conhecimento, fala da família, da vida amorosa, mas sempre busca referência no conhecimento (principalmente acadêmico). Participou bastante dos grupos focais, sempre buscando argumentos sensatos e subsidiados pelo conhecimento acadêmico, a professora manteve uma postura aberta a novas discussões e mostrou assim como Afrodite mostrou concepções mais amplas de sexualidade, Educação Sexual e ensino de ciências.

Hera – A matriarca, protetora da família, do casamento e das tradições!

Hera ou Juno para os romanos tinha 59 anos na ocasião da entrevista, é separada, tem um filho, é professora de ciências há 26 anos, atua na Rede Pública Estadual, é Licenciada em Ciências pela UFBA, e é evangélica praticante. Durante o curso demonstrou bastante interesse

pelas discussões sobre orientação sexual, mais especificamente sobre as “causas da homossexualidade”. Nos grupos focais sua participação foi um pouco mais restrita, mas sempre apresentou contribuições, particularmente em relação a sua experiência no ensino de Ciências. Apresenta concepções bastante conservadoras em relação a sexualidade e Educação sexual, deixando sempre clara sua posição tanto no grupo focal quanto na entrevista, quando relatou suas práticas pedagógicas. Mostrou especial dificuldade nas discussões sobre concepção de ciência, sempre se referia a Ciências (disciplina escolar), e pouco participou desses debates no grupo focal.

Héstia – Aquela que defende a pureza e/ou os rituais de purificação pelas chamas!

Hestia ou Vesta para os romanos é irmã de Zeus, a deusa da lareira, símbolo do lares, cujo culto nas cidades era feito através de fogueiras públicas a ela consagradas. Essa deusa foi escolhida para representar essa professora, entre outras características, porque a mesma declarou em um dos grupos focais que adorava “ver fogueiras, as chamas, o fogo, adorava ver alguma coisa queimando!” Héstia tinha 56 anos na época da entrevista, é divorciada, com 4 filhos, fez o antigo curso Científico e o Pedagógico, passou no vestibular da UFBA para Geografia, mas não chegou a concluir o curso. Engravidou no segundo ano de graduação, ficou com vergonha (da gravidez) e abandonou. Chegou a trocar de curso para a Licenciatura em Ciências, mas também não concluiu. Fez vestibular novamente dez anos depois para a UNEB, foi aprovada para o curso de Pedagogia, mas não cursou porque o curso era em Juazeiro e como ela já tinha os filhos e não contava com o apoio da família, acabou desistindo novamente. É professora da Rede Pública Estadual (escola municipalizada) há 26 anos, não teve uma formação religiosa muito estrita, participou espontaneamente de grupos da igreja católica, mas não é praticante. Ficou casada 14 anos e separou principalmente por causa do

alcoolismo e da falta de responsabilidade do marido com a família. Em relação a sexualidade e Educação Sexual, apresenta dificuldades na discussão dos temas, se restringindo a abordagem biológica. Atua com Ensino Fundamental I, no momento com classe de 4ª série. No que se refere ao ensino de ciências, utiliza bastante o livro didático, mas a ênfase é nos conteúdos de linguagem e matemática, principal mente no processo de leitura. Assim como Hera, também apresentou dificuldades na discussão sobre a *natureza da ciência*, se referindo sempre a disciplina Ciências, sem uma reflexão mais aprofundada sobre o conhecimento científico.

Deméter – Aquela que “vai ao inferno” em busca dos filhos!

Deméter ou Ceres para os romanos é deusa da fertilidade. A professora que denominamos Deméter tinha 44 anos, na época da entrevista, é casada, e possui um casal de filhos. É católica praticante, trabalha em 2 escolas uma da Rede Pública Estadual e outra da Rede Particular, em ambas atuando no ensino fundamental. É licenciada em Ciências Biológicas pela UFBA e atua no ensino de ciências há 22 anos. Participou bastante dos grupos focais expressando sempre sua opinião, trazendo muitas contribuições de sua vivência como educadora. Mostrou-se um tanto confusa nas discussões sobre ciência e ensino de ciências principalmente em relação às discussões com uma abordagem mais explícitas sobre a natureza do conhecimento científico. Em relação às discussões sobre sexualidade e Educação sexual faz sempre referências à sua própria família, aos filhos, ao marido e à sua forma de atuar na família, como uma espécie de modelo. Mostrou-se bastante disposta a abordar a sexualidade em um contexto mais amplo, embora sempre buscasse referência no conhecimento científico para respaldar suas colocações tanto sobre sexualidade quanto Educação Sexual.

Artemisa – Caçadora, guerreira. Aquela que está sempre com as armas (do discurso) em punho!

Artemisa ou Diana na mitologia romana, é uma das professoras mais participativas. Sempre ávida por expressar suas opiniões, necessitava de constante mediação no grupo focal pra que não monopolizasse o discurso. Na época do curso e dos grupos focais, estava concluindo o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFBA. Sua experiência em ensino de ciências era restrita a aulas no Programa Universidade para Todos e aos estágios curriculares. É solteira, com 28 anos na época da entrevista, sem filhos, teve formação católica, mas não segue nenhuma religião. Com relação

Durante a entrevista senti que ela estava bastante reticente, com um certo cuidado em relação dar respostas “politicamente corretas” nesse sentido, teve bastante dificuldade em responder as questões referentes ao ser mulher e ser homem. Segundo ela, porque tinha dificuldade em enquadrar posturas das pessoas em certos modelos de masculinidade e feminilidade. No desenrolar da entrevista foi ficando mais solta, porém sempre demonstrando uma certa preferência em expor seus valores em torno de visões entendidas como “politicamente corretas”. Esse comportamento me remeteu a duas possibilidades: ou ela realmente está refletindo, e ainda não tem ainda um modelo ou uma concepção definida sobre certas questões, ou tenta sempre apresentar o que considera “politicamente correto” ou seja, o que ela imagina que eu gostaria de ouvir. Dessa forma, em alguns momentos, talvez não exponha o que pensa realmente sobre as questões levantadas.

3.2. Concepções de Ciência e de Ensino de Ciências: uma análise do discurso de docentes do Ensino Fundamental:

Em relação a este item, de um modo geral, percebi uma grande dificuldade por parte das/os professoras/es de refletir sobre o tema, dando a impressão de que não estavam familiarizados com tais discussões. Em alguns casos específicos, surgiu certa dificuldade de compreensão inclusive dos termos presentes no questionário sobre Nature Of the Science (NOS), adaptado de McCOMAS; ALMAZROA; CLOUGH (1998), que foi utilizado como uma das atividades motivadoras do grupo focal 4, cujos temas eram: concepções de ciência e ensino de ciências; e ensino de ciências e Educação Sexual.

Os dados obtidos através do questionário (APÊNDICE D), foram tabulados e estão resumidos em gráficos (APÊNDICE F), que estão organizados de acordo com as proposições do questionário. Abaixo discutirei alguns dados que se destacaram na discussão do grupo focal, que ocorreu após o preenchimento dos questionários. Para informações completas sobre os resultados dos questionários, ver apêndice correspondente.

Em relação à proposição 1- **O conhecimento científico é durável e se caracteriza por tentativas**, a maioria (76,5%) das/os professoras/es concorda, mesmo que parcialmente, com a durabilidade do conhecimento científico e que o mesmo é o resultado de tentativas. Em relação à proposição 2 - **O conhecimento científico depende fortemente de: observação, evidência experimental, argumentos racionais e ceticismo**, um percentual semelhante (70,6%) de docentes vê o conhecimento científico como fortemente embasado em observações, evidências experimentais, argumentos racionais e ceticismo. Na sessão seguinte, onde foi solicitado que as/os participantes comentassem as proposições que mais chamaram

atenção, a proposição 2 foi uma das mais comentadas, provocando muitas dúvidas e questionamentos, como podemos perceber nos trechos abaixo:

[...] Aqui tá falando de conhecimento científico. Pra se investigar algo eu acho que tem que ter uma certa crença, não é? Então eu acho que o ceticismo aqui não encaixa muito. Quer dizer, encaixa na questão de você estar colocando em dúvida, estar sempre duvidando, estar sempre investigando, sempre querendo saber mais. Mas não totalmente. A pessoa tem que ser cética! Eu acho que tem que ter uma certa crença! [...] **Pped. 1**¹¹

[...] Foi justamente essa questão do ceticismo. Que o ceticismo é o quê? Os céticos não acreditam em nada. Então eu acho que a pessoa de qualquer forma tem que acreditar em alguma coisa. Porque você tá buscando... Você está procurando o quê? Você está buscando alguma coisa, você está acreditando que vai achar alguma coisa. Se eu acho que não vou achar nada, que não existe nada, não acredito em nada, eu acho complicado [...] **Pbio1**

Os argumentos trazidos pelas professoras acerca do ceticismo, remetem diretamente a uma discussão muito atual no campo teórico do ensino de ciências, que é a discussão sobre o papel da crença e do conhecimento, no ensino e na aprendizagem de ciências. Autores como Cobern (1994; 2000 e 2001), Smith (1994), Smith; Siegel (2004), e Siegel (2006) vêm travando discussões interessantes sobre o tema, onde o primeiro defende a crença como um elemento essencial à aquisição do conhecimento, mas não considera relevante a distinção epistemológica entre crença e conhecimento. Os últimos defendem esta distinção como um fator importante para a elaboração do conhecimento científico, tanto por parte de professores quanto de alunos.

É importante destacar que essas discussões que vêm ocorrendo na área de pesquisa de ensino de ciências, infelizmente não têm chegado aos cursos de formação de professoras/es ficando, na maioria das vezes restritas ao ambiente acadêmico. A partir das discussões travadas no grupo focal, notamos que as/o participantes ainda possuem noções muito imprecisas a cerca da natureza da ciência, e que estas idéias ainda estão muito vinculadas a certa “confusão” que a maioria demonstrou ao associar crença à fé (num sentido mais

¹¹ As pessoas participantes da pesquisa foram identificadas com códigos de acordo com a formação. Por exemplo, Pped. significa professor/a pedagoga, Pbio. significa professor/a biólogo/a, Plíc. professor/a

místico). Assim, as idéias apresentadas, que várias/os docentes denominam de ceticismo, de fato estão intimamente ligadas à idéia de falta de fé, que é confundida com a ausência de uma crença ou conhecimento anterior que vai estimular uma investigação. E em nenhum momento se referem ao ceticismo filosófico ou mesmo ao ceticismo científico.

Ainda em relação à proposição 2 uma das professoras, durante a discussão, já apresenta uma visão mais consistente de ciência, embora ainda insistindo na “confusão” entre ceticismo e crença necessária para o conhecimento.

[...] E com relação a essa questão do ceticismo, eu acho que toda pesquisa ela nunca está livre do olhar do pesquisador. Por mais que ele queira “neutralizar” a sua própria experiência, essa coisa da busca. Mas sempre quando ele vai estar fazendo... O resultado da pesquisa sempre vai estar “embrenhado” do olhar desse pesquisador, desse momento. Então nunca vai estar neutralizado, nunca vai estar cético assim [...]. Pped.2

Um aspecto consensual entre as/os participantes foi na proposição 12 - **Idéias científicas são afetadas pelo seu meio social e histórico**, em que todos os docentes concordaram, mesmo que parcialmente, com a idéia de conhecimento científico como uma construção sócio-histórica.(APÊNDICE F, GRÁFICO 12)

E também durante as discussões no grupo essa posição foi novamente reforçada, como nos mostram as reflexões das professoras apresentadas abaixo:

[...] Por isso que eu concordei plenamente com a questão 12 - As idéias científicas são afetadas pelo seu meio social e histórico. Pped6.

[...] Um dos poucos que eu concordei totalmente... Que é sobre as idéias científicas são afetadas pelo seu meio social e histórico. E de fato penso que é dessa forma, quando a gente pensa que o nosso olhar contamina, mesmo sem querer. Quando porque a gente está impregnada de um meio social, histórico, político. Então isso não tem como não afetar o desenvolvimento científico, ele afeta, e muito! Então não tem como. Então eu achei muito interessante, foi um dos poucos que eu concordei totalmente de fato [...].Pbio2.

Este trecho reflete elementos condizentes com a posição de filósofos pós-positivistas como Thomas Kuhn (1998), que trazem a idéia de ciência como uma construção sócio-histórica. Ao afirmar que a ciência é produzida no interior de comunidades científicas e que

estas são organizadas a partir de certos paradigmas compartilhados pelo grupo, Kuhn questiona a neutralidade científica tão propagada pelos positivistas. Afinal, as chamadas *revoluções científicas*¹² não só influenciavam o meio sócio-cultural ao seu redor como eram influenciadas pelas transformações ocorridas nas sociedades ao longo do tempo. Os problemas de pesquisa são escolhidos, entre outros fatores, a partir de questões que afetam a vida dos seres humanos, o desenvolvimento social e as relações entre o ser humano e o ambiente. Nesse sentido a empreitada científica se constitui em uma atividade humana, e, portanto sujeita a interferências e capaz de alterar o modo de vida das pessoas.

Outro aspecto bastante citado no grupo focal foi a respeito dos argumentos racionais, citados na proposição 2 do questionário (já apresentada) onde as questões referentes aos argumentos racionais, juntamente com a questão do ceticismo foram bastante discutidas. Como podemos perceber nas “falas” que seguem:

[...] os argumentos nem sempre são racionais. [...] claro que o racional está ali! Mas você não parte diretamente do racional, você vai por uma coisa que você está vendo ali e não tem como explicar, depois é que você vai chegar a dar uma explicação que pra você é racional [...]. **Pbio1.**

[...] Por mais que nós queiramos ser racionais, por mais que queiramos ser pesquisadores, nós não conseguimos enxergar o que nós não conhecemos. Então se você olha no microscópio uma determinada gota de água, então você vai se ater primeiro às estruturas que você conhece. **Pbio7.**

A esse respeito, a posição das/os professoras/es, ao questionar a racionalidade científica, parece mostrar que esses/as docentes começam a perceber um/a cientista não tão enquadrado nos moldes do racionalismo clássico, onde as escolhas e os procedimentos são guiados por “critérios, únicos, universais e atemporais”, trazendo como característica da ciência “a sua universalidade e seu caráter a-histórico” (CHALMERS, 1993 p.137-138). Tal

das entrevistas individuais aparecem com o código e o nome fictício criado para as entrevistas.

¹² Segundo Thomas Kuhn a produção do conhecimento científico ao longo da história da humanidade se deu (e continua se dando) a partir de períodos de ciência normal e das chamadas Revoluções científicas. Nestes períodos (das revoluções) as crenças e valores – paradigmas – compartilhados pela comunidade científica seriam questionados a partir de novas visões de mundo, e após algum tempo novos conhecimentos seriam produzidos

fato, ao lado de algumas citações onde aparece claramente a idéia do cientista como detentor de verdades, parece demonstrar que as visões sobre ciência e sobre o cientista se encontram em um estágio de transição entre uma visão com conotações empírico-indutivistas e outra que aponta para uma interação maior entre ciência/cientistas e sociedade.

Ao assumir uma compreensão da ciência como parte das tradições sociais e culturais, fato ocorrido com 76% das/os professoras/es, esse grupo ratifica a idéia da ciência como uma produção humana e, portanto sujeita as influências do seu contexto histórico e sócio-cultural. E mais do que isso admite a idéia de ciência como um tipo de cultura.

Em relação à proposição 4 - **Ciência é uma tentativa de explicar fenômenos naturais**, também houve muitos questionamentos nas discussões do grupo, e embora 76,5 % (APÊNDICE F, GRÁFICO 4) das/os profissionais concordem que a ciência tenta explicar fenômenos naturais, algumas professoras e o professor questionaram a restrição aos fenômenos naturais, como se torna evidente nos trechos abaixo:

Nesse ponto aqui do 4: Ciência é uma tentativa de explicar fenômenos naturais. Eu discordo totalmente, porque não contempla a questão dos fenômenos sociais. Pped7.

Eu acho que a ciência é uma tentativa de explicar os fenômenos naturais e outras coisas, além disso. [...] aquilo que é criado pelo homem, as coisas artificiais, criadas pelo homem. Por exemplo, as tecnologias, eu acho que faz parte da ciência. Pped1.

Ao questionar a restrição da abordagem da ciência aos fenômenos naturais, estas professoras parecem demonstrar uma visão mais ampla que é bastante coerente com idéias apresentadas anteriormente a respeito da ciência como uma produção sócio-cultural.

Ainda durante a discussão da proposição 4, surgem várias indagações sobre o caráter da ciência, culminando com questionamento mais aberto sobre o que seria ciência para cada um/a dos/as participantes. Abaixo trazemos algumas das definições de ciência apresentadas pelas professoras e pelo professor:

alterando idéias científicas e sendo também difundidos nas sociedades e por vezes contribuindo fortemente para mudanças sociais.

Eu penso que a ciência é uma das formas de investigação, não a única! [...] mas tem outras formas também. Por exemplo, a tecnologia, a história, as relações sociais, as investigações humanas, são diversos objetos de estudo [...]. Pped1.

[...] ciência é busca! É a tentativa de entender. [...] É a busca de entender as relações, os fenômenos, e aí vai além dos fenômenos naturais. Os fenômenos históricos e sociais. É busca, é investigação. [...] A ciência eu penso que é uma imposição! Ela é verdadeira até que se prove que ela é falsa. [...] É durável. [...] Mas durável ela só é enquanto não se prove que ela não é verdadeira. Agora essa durabilidade vai depender de um monte de outros fatores, de jogos ‘por trás’, jogos até políticos para permanecer essa verdade relativa. Pped6.

As visões de ciência apresentadas acima contém elementos de uma visão *kuhniana* da empreitada científica. Ao englobar os aspectos históricos e sociais, as professoras expressam claramente a idéia de ciência como uma construção sócio-histórica, fato que já havia sido demonstrado nas discussões do grupo focal. Além disso, ao se referir ao conhecimento científico enquanto durável, e que “essa durabilidade vai depender de outros fatores, de jogos (...) jogos políticos” mais uma vez é trazida a idéia de que o meio sócio-cultural, incluindo aí as relações de poder, influencia na produção do conhecimento científico

[...] é uma expressão do ser humano, na busca de explicar sua própria existência e relacionar-se com o ambiente. Busca de explicar sua própria existência e relacionar-se com o ambiente. Esse relacionamento com o ambiente pode ser: a busca de um relacionamento natural, a busca do desenvolvimento de novas tecnologias pra que sua vida seja mais adaptada ao ambiente natural em que ele está inserido. [...] Agora a partir do momento em que nós aumentamos a nossa capacidade intelectual, surge essa palavra ciência. Que é essa capacidade que nós temos de fazer investigações sobre nós mesmos e sobre o mundo em que vivemos.[...] Pbio7.

[...] a ciência é essa busca, essa curiosidade, que o ser humano tem. Ele está no mundo buscando conhecer tudo o que está a sua volta. E isso tanto tem a ver com coisas físicas: o solo, as plantas, quanto as relações sociais. E essa busca é uma coisa sistematizada. Uma pessoa que mexe com ervas, um pajé de uma tribo, está fazendo de certa forma uma ciência. E está sendo sistematizado também. Então poderia também ser chamado de ciência. Porque é uma coisa sistematizada, é uma coisa pensada, planejada, se observa através de experimentações, comparações [...]. Pbio4.

Pra mim a ciência é essa busca incessante, constante de explicar esse universo todo. Através de várias disciplinas. Que a gente divide por áreas. Por exemplo, a física você tem uma parte que estuda o movimento sem se preocupar com as causas. Já vem outro pedacinho lá que é pensando nas causas. É buscando o universo em si, e nesse universo está inserido, os seres vivos todos e não só a parte física [...]. Pbio1

Nas três últimas “falas” aparece uma forte ligação com a idéia clássica (aristotélica) de ciência como uma forma de apropriação ou entendimento da natureza, que está presente de

alguma forma no relato das duas professoras e do professor (Pbio7). Já Pbio4 traz também elementos de uma visão mais empirista, ligada ao método científico (observação, experimentação e etc). E por fim, em todos os trechos, percebemos a idéia de uma ligação entre ciência e sociedade. Esta última, ao nosso ver, parece ser uma influência clara dos PCN de ciências naturais e biologia (BRASIL 1998; BRASIL, 1999), onde a concepção de ensino de ciências está diretamente associada às idéias defendidas pelo chamado movimento de CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade), e que parecem ter sido incorporadas, pelo menos no discurso dos/as professores/as.

É importante destacar que essa incorporação superficial, por parte dos/as docentes, das concepções sobre a natureza da ciência trazidas pelos PCN, pode ser um reflexo da falta de clareza deste documento acerca da sua abordagem epistemológica como assinalam PINO; OSTERMAN; MOREIRA (p.12, 2008). Esses autores criticam principalmente “[...] a carência de argumentação teórica em relação às concepções sobre a natureza da ciência”, que nem mesmo fazem referência a filósofos da ciência contemporâneos como: Kuhn, Lákatos, Popper, Fayhabend, Bachelard que vêm travando essas discussões há algumas décadas. Nesse sentido, os PCN além de não explicitarem sua abordagem epistemológica, acabam se tornando ambíguos, ao defender em certos momentos uma visão empírico-indutivista com ênfase na aplicação de um método científico supostamente universal, e em outro trecho destacar a importância de uma contextualização histórica da produção científica.

Com base nas discussões do grupo focal e na análise feita a partir do referencial teórico, é possível admitir que pelo menos parte das dificuldades enfrentadas pelos/as docentes em relação a compreensão sobre a *natureza da ciência* também pode ser atribuída à falta de clareza dos próprios documentos oficiais.

O resultado das entrevistas confirmou o que já havia aparecido no grupo focal: dificuldades na elaboração de uma definição mais clara sobre a natureza do conhecimento científico. De um modo geral as respostas variaram desde tentativas de definição bastante generalistas e que não estabeleciam uma demarcação entre conhecimento científico e outros tipos de conhecimento, até aquelas que definiram ciência como pesquisa (algumas vezes confundindo com pesquisa escolar) trazendo alguns elementos do método científico como elaboração e verificação de hipóteses.

*Eu não sei definir não. [...] eu aprendi que é tudo que a gente pode pesquisar. **Héstia***

*[...] Ciências é tudo o que se pode estudar. **Hera***

*[...] é basicamente pesquisa! Pesquisa pra você comprovar alguma coisa! [...] descobrir se realmente aquela hipótese de que pode ter sido aquilo é verdadeira ou não. Ciências é mais ou menos isso. **Afrodite***

As concepções apresentadas pela professoras acima revelam a grande dificuldade na definição de ciência, optando por generalizações, caracterizando provavelmente a ausência de reflexões dessa natureza tanto na formação quanto no cotidiano destas professoras.

Um outro aspecto já destacado nos grupos focais, e que também foi mostrado nas entrevistas, foi uma visão clássica de ciência como forma de conhecer o mundo.

*Ciência eu acho que é tudo! [...] Acho que seria o conhecer desse mundo. Desse conhecer, dessas alterações, desse conhecer desse tudo, do qual também, somos parte. De forma mais organizada, sistematizada, uma investigação, mesmo. **Atena***

*Eu acho que a ciência é base para a vida. A base de todo o conhecimento de tudo que nós somos e temos.[...] é a ciência que explica ou tenta explicar como a vida começou. [...] a nossa ciência (biologia), mais especificamente, tenta explicar muita das nossas dúvidas. **Deméter***

*Eu acredito que seja um estudo em que se tenta explicar algumas coisas. Então, se eu pego uma ciência que trabalha com o ser humano, então eu tento explicar um comportamento humano[...] que eu busque uma explicação pra alguma coisa.[...]Eu tenho um objetivo e um objeto de estudo[...] tentar explicar aquele objeto ou fenômenos associados a ele. **Ártemis***

Nesse último conjunto de falas é possível identificar além da idéia de conhecimento da natureza, uma visão de ciência, já um pouco mais estruturada, como um tipo de explicação para fenômenos a partir de um objeto de estudo. Entretanto, mesmo que estas professoras

apresentem uma posição menos generalista, mostraram dificuldades em sistematizar suas idéias sobre o tema. O que aponta mais uma vez para a necessidade de um investimento na formação, tanto inicial quanto continuada, como um elemento importante para tornar mais freqüentes as discussões sobre este tema buscando proporcionar uma formação docente mais consistente, que possa refletir na visão e na própria atuação dessas/es profissionais no ensino de Ciências.

Em relação ao objetivo do ensino de ciências as discussões nos grupos focais foram realizadas em pequenos grupos e socializadas no “grupão”. Os resultados das discussões estão sintetizados nos trechos abaixo:

Grupo 1 – [...] *levar o aluno a perceber os fatos ao seu redor; trabalhar os conteúdos trazendo pra sala vivências, através de experimentos; levar o aluno a se situar no mundo, como ser vivo, que faz parte da natureza; Conhecer as outras formas de vida, animal e vegetal, anatômica e fisiologicamente; e auxiliar na orientação do ser no sistema[...].*

Grupo 2: – [...] *Estimular o aluno a conhecer todos os fenômenos[...].*

Os relatos dos grupos 1 e 2 revelam uma visão do ensino de ciências como um instrumento através do qual os/as estudantes são levados a conhecer o mundo a seu redor, assim como o funcionamento do próprio corpo e dos demais seres vivos, e a relação destes com ambiente físico. Tal concepção aponta para uma visão mais naturalista.

Grupo 3 – [...] *Adquirir o conhecimento da sua própria vivência, as ciências naturais dos seres vivos, seres inanimados, experimentos e investigações [...].*

No caso do grupo 3, percebe-se na abordagem das professoras a presença de elementos de cunho empirista, na medida que além da exploração do mundo natural, é enfatizada a experimentação como forma de investigação.

Grupo 4 – [...] *Estimular e desenvolver habilidades do aluno, buscando inserí-lo em um contexto social atuando de forma crítica e consciente tornando-se um agente transformador[...].*

Neste último grupo aparece uma visão mais próxima daquela defendida pela abordagem contextual (MATHEWS, 1994), onde aparece a preocupação com a formação de um cidadão mais crítico.

Ao falar de ciência, e mais especificamente sobre a *natureza da ciência*, com as professoras ficou evidenciada uma grande dificuldade do grupo como um todo, em expressar sua visão sobre a construção do conhecimento científico e principalmente no aspecto da demarcação das diferenças entre a ciência e as demais formas de conhecimento. A tentativa feita por algumas de unir conhecimento científico e conhecimentos tradicionais, mostrou que esse grupo de docentes ainda vê a ciência como um saber hierarquicamente superior aos demais. E na tentativa de valorizar os conhecimentos populares trazem como solução o alargamento das fronteiras da ciência. Todo tipo de exploração, curiosidade e pesquisa, no sentido mais amplo, passa então a ser considerado como científico. Essas dificuldades apresentadas pelas professoras acabam se expressando em uma noção muito vaga e abrangente de ciência, que se torna aplicável a qualquer tipo de conhecimento. Foi bastante recorrente também a confusão entre ciência e a disciplina de Ciências, quando para definir ciência as professoras se referiram aos conteúdos ministrados na disciplina.

Em relação aos objetivos do ensino de ciências, tornou-se clara a influência das concepções contidas nos documentos oficiais, principalmente os PCN, nos quais os objetivos do ensino de ciências estão intimamente ligados à formação para cidadania e a uma certa instrumentalização para o uso do aparato tecnológico, que vem se tornando cada vez mais acessível à população como um todo. Destaca-se também a visão de um ensino de ciências que busca relacionar conteúdos escolares à vivência cotidiana dos/as estudantes, dando um caráter mais pragmático a essa disciplina.

Nas entrevistas individuais o objetivo do ensino de Ciências é apresentado, de um modo geral como uma forma de adquirir conhecimentos sobre a natureza, os seres vivos, o funcionamento dos organismos (com ênfase nos humanos), aspectos de cuidado corporal e prevenção de doenças e também sobre o desenvolvimento tecnológico. Em consonância com os resultados encontrados no grupo focal, aparece também uma preocupação das docentes em relacionar os conteúdos com o cotidiano das/os estudantes. Uma das professoras se refere a uma introdução à pesquisa, entretanto, como é possível perceber no trecho abaixo, a mesma trata das pesquisas escolares e não de uma introdução à pesquisa científica propriamente dita.

*[...] acho que as aulas de ciências elas mostram pra o aluno o desenvolvimento do indivíduo, a vida em si. Qual é o processo dos outros seres em relação à reprodução. [...] o desenvolvimento de cada indivíduo, ou seja, a vida de outros seres que eles precisam estar conhecendo. Fora as pesquisas científicas que a gente abre caminhos pra que eles desenvolvam.[...] Eles sempre trazem livros, ontem mesmo eles trouxeram livros falando da água viva e um outro trouxe livro sobre lixo e reciclagem. E sempre eles estão trazendo coisas novas de outros autores. Aí a gente vai pesquisando, vai trazendo uma notícia aqui outra ali, e a gente vai construindo. **Afroditê***

Outra entrevistada fala da formação para a cidadania, ressaltando a importância de promover situações que estimulem a reflexão crítica de modo a possibilitar um posicionamento diante de questões sociais, políticas e éticas envolvendo conhecimento científico.

*Buscar conhecer mesmo [...] As modificações ambientais, tecnológicas, modificações em termos até de postura. [...] E de posse desse desenvolvimento, dessa compreensão, que haja condição dessa pessoa se posicionar, frente a essas situações. Você pode se posicionar, a partir do momento que você conhece sobre, se eu conheço sobre os avanços tecnológicos que vem se desenvolvendo e acontecendo aí no mundo, então, eu tenho condição de me posicionar a favor ou contra. E até mesmo de ponderar e de investigar a respeito do que pode ser bom, do que pode ser ruim. De me portar nessa situação. **Atena***

E por fim apenas uma das professoras fala do ensino de ciências como um meio de apresentar uma outra visão de mundo e de possibilitar as/aos estudantes a compreensão da importância de se conviver com a diversidade de opiniões e de visões sobre um mesmo tema.

*Olhar para as coisas de uma maneira diferente[...] que não é só a minha visão. Que as coisas têm ponto de vista e que não é uma visão só.[...] Eu acho que essa contribuição tem que existir quando se trabalha com ensino de ciências [...] Tentar englobar fatores pra achar a uma resposta então não é só aquele ponto que você olha. Abra a visão[...] **Artemis***

A mesma docente, revela um entendimento do ensino de Ciências como uma apresentação da ciência e sobre a construção do conhecimento científico.

*Você estudar ciências permite que você consiga entender um pouco de como as coisas acontecem. De como a sociedade caminha. [...] Então o ensino de ciências nas escolas deveria ser como um estímulo pras pessoas procurarem estudar. [...] Eu acho que deveria ser um estímulo pra entender. A ciência evoluiu assim! Por isso é que existe histórico. Pra mostrar que a ciência evolui, que ela não é estática, parada! O que é ciência, o que cada ciência estuda. Pra despertar interesse de muitos alunos. Até mesmo pra estudar ciência. Apresentar isso para o estudante. É na escola que eles têm o primeiro contato como que é ciência de fato. Que eles conheçam o que é ciência. [...] Apresentar para os alunos o que é ciência. **Artemis***

O entendimento sobre ensino de ciências apresentado por Ártemis possui elementos de uma *abordagem contextual*, em que a mesma deixa clara a importância da inclusão de informações e discussões sobre o contexto histórico e filosófico da produção de conhecimentos científicos, a fim de se ensinar “que a ciência evolui, que ela não está estática...”

Estes resultados também são coerentes com os do grupo focal. Entretanto, no grupo de professoras entrevistadas, somente uma traz a questão da ciência como uma construção histórica e sócio-cultural para a sala de aula, relacionando com o ensino de Ciências. As demais, apesar de concordarem majoritariamente com a essa idéia (como mostram os gráfico 10 e 12) não transpõem essa discussão para a sala de aula. Tal resultado pode estar relacionado a um momento de transição vivido por estas docentes, que já iniciam reflexões sobre a *natureza da ciência* e percebem suas vinculações com o contexto sócio-histórico, mas ainda mantém suas práticas vinculadas à concepção mais clássica de ciência como um meio de conhecer a natureza e seus fenômenos.

3.3. Concepções sobre Sexualidade

*O que será que será
 Que andam suspirando pelas alcovas
 Que andam sussurrando em versos e trovas
 Que andam combinando no breu das tocas
 Que anda nas cabeças, anda nas bocas
 Que andam acendendo velas nos becos
 Que estão falando alto pelos botecos
 Que gritam nos mercados
 Que com certeza esta na natureza
 Será que será
 O que não tem certeza, nem nunca terá
 O que não tem conserto, nem nunca terá
 O que não tem tamanho[...]*

Chico Buarque de Holanda

No grupo focal referente a este tema, a atividade motivadora inicial foi a construção de um ACRÓSTICO tendo como referência a palavra SEXUALIDADE. A partir da palavra central, cada pessoa deveria escrever 11 palavras (cada uma contendo uma das letras da palavra sexualidade) relacionadas ao tema. As orientações para a construção do acróstico foram as seguintes: deveriam ser buscadas onze palavras (uma para cada letra, mesmo no caso de letras repetidas) que poderiam iniciar por uma das letras da palavra sexualidade ou conter essa mesma letra no meio da palavra ou no final. Por exemplo, com a letra S apareceram as palavras: sexo e respeito, com a letra A apareceram as palavras amor, liberdade e esperança.

As palavras que apareceram com maior frequência foram AMOR (11 citações) e SEXO (11citações), sendo que a ocorrência das duas palavras juntas foi de 7 citações. Foi elaborado um gráfico referente às palavras mais citadas pelo grupo (APÊNDICE E).

Em relação ao significado das palavras citadas, notamos que a maioria das palavras colocadas pelas/os participantes apresentaram um caráter mais subjetivo. As mesmas se referiram a expectativas, sentimentos, percepções em termos de sexualidade. Somente no caso de um professor (único participante do sexo masculino), a maioria das palavras escolhidas estava vinculada a aspectos biológicos. As palavras escolhidas por ele foram: *testosterona, estrógeno, oxitocina, óvulo, acrossoma, libido, integração doação, relacionamento, vida,*

hereditariade. No caso deste professor, não aparecem as palavras amor e sexo. Embora a amostra (somente um homem) não me permita apontar questões sobre a visão masculina, parece que a componente de gênero deve ser analisada neste momento, visto que as outras participantes eram mulheres, e que notei um certo “fio condutor” nas palavras das mulheres, levando a uma visão de sexualidade mais voltada para as emoções e sentimentos. Palavras como: esperança, liberdade, amor, companheirismo, dedicação, entre outras, estão presentes no material produzido por todas as professoras. Algumas inserem um ou outro item relativo ao aspecto biológico, mas de um modo geral não se referem muito ao corpo. Dando a idéia de que a sexualidade tenha, para elas, um caráter mais subjetivo mesmo. Além disso, percebi certa preocupação em utilizar uma linguagem científica. Fato este que parece estar relacionado ao fato de serem ou estarem na posição de professoras de ciências, e como tal, adotar essa linguagem torna-se obrigatório.

O fato das professoras escolherem com maior frequência as palavras sexo e amor parece sugerir uma vinculação direta na sexualidade feminina entre sexo e amor, revelando uma ligação entre a atividade sexual e a relação amorosa.

A idéia de uma sexualidade feminina mais ligada às sensações e emoções, denotando um predomínio da subjetividade, vem sendo construída desde a antiguidade através da filosofia ascética. Esses filósofos, ao atribuírem uma separação entre corpo e mente estabeleceram para as mulheres uma vinculação ao corpo, com características mais instintivas, distantes da racionalidade e objetividade atribuídas aos homens (SCHOTT, 1996). Entretanto, notei certo paradoxo, já que essas mulheres poucas vezes se referem ao corpo. Tal situação aponta para uma assimilação, por parte das professoras, dos padrões de gênero culturalmente estabelecidos. Ou seja, mulheres estão vinculadas à natureza, ao primitivo, ao corpo. Enquanto que homens estão vinculados à cultura, ao evoluído, ao intelecto. Mas ao mesmo

tempo as professoras não se referem diretamente ao corpo, mostrando que a repressão sexual através do controle do corpo feminino foi assimilada perfeitamente por essas mulheres.

Outro aspecto que gostaria de ressaltar, já analisando as palavras escolhidas individualmente pelas mulheres, é que várias delas demonstram (e depois confirmam isso nos comentários sobre o acróstico) certas expectativas em relação à sexualidade que são culturalmente identificadas como femininas e que ressaltam uma sexualidade voltada para o outro e não uma construção própria do sujeito. Neste sentido, essas mulheres parecem entender a sexualidade feminina mais como uma forma de satisfazer uma necessidade do outro, o que as coloca claramente no papel de objeto e não de sujeito da própria sexualidade. Simone de Beauvoir (1949) já discutia o fato da identidade feminina ser constituída desde cedo como um “outro” em relação ao sujeito masculino. E o relato das professoras, ao revelar uma sexualidade voltada para a satisfação do parceiro, parece ratificar essa idéia de uma identidade e também de uma sexualidade da qual as mulheres não se vêem como sujeito. Outro aspecto também levantado pela mesma autora, é que a identidade da menina se constitui a partir do olhar do outro. Ou seja, ela se vê de acordo com a maneira que os outros a vêem, diferente do menino cuja identidade em torno da masculinidade e suas referências corporais.

Após a apresentação dos acrósticos, iniciaram as discussões do grupo focal. As professoras falaram sobre suas impressões e sentimentos ao escrever o acróstico. Sugeri ao grupo também, que refletisse a respeito da relação entre as palavras colocadas no acróstico e o gênero.

Ao analisar os comentários do grupo focal, algumas citações são bastante significativas. Como a de Pbio3, que colocou no seu acróstico palavras como: intimidade,

dádiva, alma gêmea, desejo, companheiro. A mesma professora ao comentar sobre o acróstico diz:

Eu soube mais, tanto o que eu quero, como soube o que a gente pensa sobre sexualidade, também o que a gente espera do nosso companheiro. E também da sociedade. A gente espera ter aquela liberdade. Liberdade também que a gente espera das pessoas. Pbio3.

Tanto as palavras de Pbio3, quanto o comentário sobre a atividade, nos levam a uma idéia de sexualidade para o outro. Embora fale de auto-conhecimento, a professora demonstra claramente a relação da sua sexualidade com um parceiro, assim como a influência de valores sociais. Além disso, a própria idéia de liberdade, apresentada pela professora, aparece não como uma conquista individual, mas como uma dádiva do outro (esse outro personificado no parceiro).

Outra professora, fala também sobre uma “expectativa de liberdade” que estaria presente em seus anseios:

Expectativa não só de fora, mas de dentro da gente também. Eu acho que quando se escreve: liberdade, intimidade, eu acho que vai mais da gente se sentir livre do que esperar que o outro veja a gente como livre. A gente descreve mais (no acróstico) o que a gente sente, o que a gente quer fazer! Ou que se faz, do que o que a gente espera que façam com a gente. Pbio2.

No entanto, Pbio2 mostra uma idéia de liberdade como um valor construído pelo próprio indivíduo, apresentando uma visão de sexualidade mais com uma elaboração do sujeito, sem deixar de trazer a perspectiva e/ou expectativa do outro (esse outro, personificado pela cultura) como um fator importante no desenvolvimento da sexualidade.

Relacionando com os dados do acróstico, onde a palavra liberdade foi citada por 9 pessoas, num universo de 19, e sabendo que foi a segunda palavra mais citada depois de sexo e amor, percebi também a idéia de liberdade associada à sexualidade. Entretanto, os comentários dessas professoras revelaram muito mais um ideal de liberdade do que a presença real de uma liberdade sexual, por exemplo.

Por outro lado notamos que muitas professoras externaram uma visão mais ampla da sexualidade:

*[...] A sexualidade não é o ato sexual em si. Mas a sexualidade vai além do sexual. A diversidade e a multiplicidade estão relacionadas à sexualidade. A forma que cada um vive a sexualidade é exclusiva. A sexualidade pode ser vivida a dois ou sozinha. A minha sexualidade não necessariamente está ligada à outra pessoa. A sexualidade também reflete mente sã. Ou seja, tranquilidade. Se você vive bem essa sexualidade em você, tende a viver melhor outras situações da vida. **Pbio2.***

No trecho acima a professora se refere a possibilidade de diversas vivências da sexualidade mostrando uma visão menos restrita a atividade sexual e levanta inclusive a possibilidade de vivenciar essa sexualidade sem um parceiro ou parceira.

*[...] A gente pensou sobre diversidade. Essa diversidade, também refletida na sexualidade. **Pbio4.***

Aqui também aparece uma idéia de sexualidade mais ampla refletindo as variações de comportamento humano.

*[...] Não tem essa coisa de só homem/mulher. Pode ser homem com homem, mulher com mulher[...]. **Pbio3.***

E por fim uma referência direta à homossexualidade como uma das diversas possibilidades de comportamento sexual e não como um desvio da norma.

Estas “falas” denotam o que chamaremos de uma visão mais ampla de sexualidade, no sentido de perceber a **sexualidade** para além do **sexo** e de contemplar a idéia de múltiplos fatores e interferências na construção da sexualidade. E que esses fatores não se superpõem, ao contrário disso caracterizam a diversidade da pessoa humana, tanto em aspectos biológicos, quanto sociais e psíquicos. Concordando dessa forma, com as idéias de (FAGUNDES, 2005) que trata da sexualidade como um fenômeno biopsicossocial.

Entretanto, um outro grupo de professoras (houve professoras que foram incluídas nos dois grupos), apresentou o que chamaremos de uma visão mais tradicional de sexualidade, onde a referência principal é o próprio corpo e a relação íntima com o/a parceiro/a, que pode ser percebida no trecho abaixo:

[...] Sexualidade pra mim é sentir e conhecer o próprio corpo. O desejo de estar com outra pessoa trocando carinho. É se vestir de uma forma para atrair o parceiro [...]. Pped3.

O trecho acima revela uma visão de sexualidade mais restrita a aspectos do corpo, e traz novamente a idéia de sexualidade voltada para o outro, o que de certa maneira caracteriza mais uma vez uma visão, culturalmente difundida como “feminina”, de sexualidade em relação às necessidades do parceiro e não às suas próprias necessidades. Sobre este aspecto vale lembrar que também na atividade do acróstico várias professoras escolheram conjuntos de palavras que podem ser associadas a esta mesma visão de sexualidade, como por exemplo: *integridade, fidelidade, amor, doação e entrega*, escolhidos por Plic2 e *companheirismo, dedicação, amor, amizade*, escolhidos por Pbio5, entre outros.

Outro conjunto de “falas” traz a idéia de sexualidade como uma construção que ocorre ao longo da vida de cada pessoa sofrendo influências do meio sócio-cultural. Neste momento, aparecem também algumas relações da sexualidade com as fases de desenvolvimento biológico. No trecho abaixo, as professoras relatam suas reflexões no momento da construção do acróstico da sexualidade:

[...] Eu notei que é o nosso cotidiano, que tem relação com a nossa vida. Com o trabalho que a gente desenvolve, cada um com uma área diferente, em contato com a educação. Pped4.

[...] Isso aqui (acróstico) sou eu. Cada uma de vocês é o que está no papel Pbio6.

Podemos notar que as professoras admitem as palavras escolhidas para montar o acróstico como provenientes de suas próprias concepções, valores e sentimentos acerca da sexualidade.

Ainda sobre a idéia de sexualidade como uma construção, aqui relacionada com fases de desenvolvimento psicosssexual:

[...] em cada fase da vida a sexualidade é experimentada de uma forma, através de seus comportamentos. Aí colocamos um bebezinho (referindo-se a um cartaz que o grupo elaborou). A gente estava procurando um bebezinho chupando dedo, para representar a fase

oral. Colocamos adolescentes em grupos, eles se dividindo, meninos e meninas. E aqui na fase adulta. A pessoa já madura. Pbio4.

A sexualidade como uma construção ao longo da vida de cada um/a com diferentes características em cada momento.

[...] A idade da loba é a idade que falam que a atividade sexual está mais ativa. Às vezes quando a mulher está perto da menopausa, e tudo. Que não tem mais reprodução, pode exercer mais uma sexualidade! Então é como se diz assim... do 'fogo'! Dizem que está na idade da loba. Pbio4.

Aqui a mesma idéia de uma sexualidade construída, porém acentuando alguns mitos sobre a sexualidade feminina em determinadas faixas como o climatério, por exemplo.

[...] Eu acho que essa dificuldade de falar dessa leitura de mundo... depende de como você foi criado. Qual a visão que seus pais tinham, que relação foi criada entre você e as outras pessoas na sua vida. Então é isso que vai trazer essa liberdade ou não. E que cada dia você pode estar conquistando. Em fases, criando mais espaços para você com a sua sexualidade [...]. Pped2.

Neste trecho a professora já aponta para as influências dos valores familiares na construção individual da sexualidade.

As idéias de várias professoras aqui expostas representam a frequência com que as mesmas aparecem nas discussões, ficando claro que existe um certo consenso no grupo a respeito de uma concepção de sexualidade construída na convivência, tanto familiar quanto em outros grupos sociais. Traz também a idéia de que a forma como as pessoas se relacionam com a sexualidade ao longo da vida vai influir em uma maior ou menor liberdade sexual. Uma das professoras destaca também a vivência da sexualidade como uma conquista pessoal.

Outro aspecto que esteve presente de modo significativo na “fala” das professoras foi a relação da sexualidade com o prazer, que aparece de diversas formas:

Dar prazer, tanto serve para mim quanto serve pra meu parceiro, amor. Plíc2.

Aqui, embora a professora se refira ao próprio prazer, a idéia principal é dar prazer ao parceiro.

Também, eu acredito que a sexualidade não precisa estar muito organizada: tem que ser assim, assim, assado. Você tem que ir de acordo com o seu bem estar, com o seu prazer, se você está feliz, você está bem no seu interior. Ou seja, quando há liberdade! Pbio3

Sexualidade pra mim é a liberdade relacionada ao prazer. Pped5.

Já nos trechos acima, tanto Pbio3 quanto Pped5 se referem ao prazer re diretamente a uma busca individual do prazer relacionado a uma satisfação e bem estar pessoal do indivíduo, que pode ser conquistado a partir de vivência de sexualidade com liberdade.

[...] Sexualidade pra mim é sentir prazer de várias formas quando se trata de parceiros. Por exemplo, no toque, no olhar, no cheiro, na fala, gestos, cor da pele, forma, andar, comportamento etc. [...] Plic3.

E por fim temos uma referência clara à diversas possibilidades de obtenção de prazer relacionadas, mas não restritas à atividade sexual.

Notei, de um modo geral que o prazer aparece como um elemento importante da sexualidade dessas mulheres. E mesmo que esse prazer esteja na maioria das vezes, associado a um parceiro, dando a idéia (algumas vezes) que só pode ser obtido com ele. Pensamos que em termos de sexualidade feminina, essa visão é bastante interessante, ainda que talvez possa estar associada a uma supervalorização do prazer sexual feminino (ditadura do orgasmo, dos orgasmos múltiplos, ponto G e outras questões que vem sendo veiculadas nas últimas décadas pela mídia impressa e televisiva), pois leva a um reconhecimento do prazer como direito da pessoa humana e não como simples prerrogativa masculina, como foi tratado durante séculos.

Entretanto, ao relacionar por diversas vezes sexualidade e prazer as professoras se aproximam de um concepção que NUNES apud FIGUEIRÓ (2006) vai chamar de Terapêutico-descompressiva, onde a sexualidade encontra-se vinculada aos instintos naturais do corpo tendo como função primordial a satisfação do prazer. Esta posição, que pode aparentar para alguns uma postura mais avançada, na verdade não está muito distante da visão tradicional de sexualidade, já que marca mais uma vez a ligação entre sexo e natureza.

Em termos de concepções de sexualidade identificamos como idéias principais apontadas pelo grupo: uma vinculação estabelecida pelas professoras entre sexo e amor; a idéia de uma sexualidade voltada para o outro e não uma construção própria do sujeito; sexualidade feminina mais como uma forma de satisfazer uma necessidade do outro; mulheres no papel de objeto e não de sujeito da própria sexualidade; e o prazer como elemento importante, mas sempre relacionado a um parceiro. Duas visões de sexualidade, do ponto de vista mais geral, se destacaram: uma mais restrita ao corpo e à atividade sexual propriamente dita; e outra entendendo sexualidade em um sentido mais amplo, relativo à plenitude do sujeito em diferentes aspectos da sua vida.

Durante as entrevistas, quando as professoras falaram sobre sexualidade foram abordados principalmente 4 tópicos: Uma idéia geral de sexualidade; Sexualidade masculina e feminina; Homossexualidade; Masturbação. O tópico dois – sexualidade masculina e feminina – será discutido na categoria seguinte, Concepções de gênero em relação à prática sexual, por se adequar melhor a essa discussão.

3.3.1. A Sexualidade na voz das Deusas

A concepção de sexualidade presente no discurso das entrevistadas foi possível perceber um reforço de alguns aspectos já discutidos durante o grupo focal. A vinculação da sexualidade e do sexo com um envolvimento afetivo como parceiro é reforçada novamente, e a vinculação da sexualidade com o corpo biológico também está sempre presente. Somente uma das professoras, Artemis, apresenta uma idéia de sexualidade como uma dimensão mais ampla, não vinculando diretamente ao corpo:

Eu acho que a sexualidade se expressa na vida total do indivíduo. Em todos os momentos ele tem alguma coisa de sexualidade, mesmo que não associada a sexo, mas à sexualidade em si. A expressão, o comportamento... Não penso nisso relacionado a prazer sexual. Eu penso

que a sexualidade pode se expressar de outras formas, que não está restrita ao prazer sexual. Eu acho que não está relacionada somente ao orgasmo, mas envolve carinho, sentimentos afetivos e outras manifestações. Artemis

Outro aspecto que percebi, tanto no grupo focal quanto nas entrevistas foi a dificuldade enfrentada pelas professoras em expressar suas idéias sobre o tema. Por isso decidi destacar temas específicos dentro da idéia geral de sexualidade, como uma forma de identificar melhor as visões e/ou concepções sobre o tema. Nos tópicos que seguem podemos verificar melhor as idéias sobre sexualidade das docentes. Mesmo daquelas, como Héstia, que declararam não saber definir o que seria sexualidade, ou qual sua visão sobre o assunto.

3.3.2. Falando sobre homossexualidade

As entrevistadas, com exceção de Artemis, normalmente se referem à homossexualidade como uma questão de escolha ou decisão pessoal. Esta “[...]crença de que existe uma ‘opção sexual’[...]” foi encontrada também no discurso de docentes de biologia da rede Estadual, como relata Forastieri (2004p.145). Parece tratar-se de uma visão ainda encontrada com frequência entre esses/as profissionais..

As professoras demonstram uma preocupação maior com as crianças ou adolescentes que demonstrem alguma característica que considerem como indício de homossexualidade. Em geral essas características são identificadas através do uso de acessórios, peças do vestuário e por certos gestos, que remetem a um sexo biológico diferente do seu. Como podemos ver nos trechos abaixo:

*No...(Nome do colégio) tem muito menino que tem **um jeitinho meio assim... afeminado**. Mas isso não significa que ele seja... Tanto que tem um menino lá que ele é totalmente...**Tem um jeitinho assim...** mas ele disse pra mim que namora... ele disse pra mim que tem uma menina que ele tá apaixonado... entendeu? Eu acho meio confuso na cabeça deles.**Afrodite** (grifo meu)*

No primeiro trecho a professora se refere a uma suspeita de homossexualidade baseada em um comportamento “jeito”, que é identificado como feminino. Então, se tal comportamento é apresentado por um garoto, se transforma em um “indício” de homossexualidade. Louro (1999) discute essa questão do controle dos gestos corporais como um dos atributos de masculinidade que são forjados no ambiente escolar através de diversas *pedagogias da sexualidade* que investem principalmente no controle dos corpos.

No Pró-Jovem do ano passado tinha uma menina que era homossexual. [...] ela falou pra os professores. [...] E ela era bem feminina (se cuidava) ela era muito vaidosa, mas era... homossexual..Afrodite (grifo meu)

Neste segundo trecho a mesma docente, demonstra certa dificuldade em “enxergar” a homossexualidade (mesmo que declarada) de uma garota, porque seu comportamento e aparência não condizem com uma imitação do sexo masculino ou mesmo a negação da feminilidade. Quando fala que “ela era bem feminina, mas era homossexual”, é como se dissesse: Não combina! Foge ao padrão! Ou seja, podemos depreender desse discurso, que existem regras até mesmo para transgredir as normas. A homossexualidade em si já é considerada uma transgressão, mas mesmo no lugar de exceção precisa se ajustar a certas normas. O discurso de Deméter, também reforça isso, ao delimitar os comportamentos que são “aceitáveis” para jovens homossexuais na escola, que segundo ela são apoiados por modelos de homossexualidade apresentado na mídia:

E eles (os colegas) não discriminam também não. Porque o tipo dele é assim: ele faz o tipo exagerado. E você sabe que a sociedade aceita mais o homossexual mais exagerado do que aquele que tem uma postura mais discreta.[...] Porque acha engraçado, que é uma aberração, uma coisa assim.[...] como passa nas novelas Você bota lá um homossexual que tá fazendo todo mundo rir, todo mundo acha legal. Ninguém sente raiva, nem nada. Agora, quando bota um casal homossexual todo mundo começa a assistir de maneira ruim, achando aquilo um absurdo, que vergonha, não devia passar isso na mídia [...] Ele não abusa. Ele não ultrapassa os limites dele. Deméter

A “aceitação” a que ela se refere está relacionada com o fato desses homossexuais masculinos que são representados na mídia com um comportamento mais próximo do feminino. Como uma caricatura. O que seria condizente com a idéia de que, o fato de manter

relações afetivo-sexuais com a pessoa do mesmo sexo “automaticamente” alteraria as características da pessoa, fazendo com que esta adquirisse comportamentos, vestuário e até mesmo funções associadas ao sexo oposto. Enquanto que o homossexual que apresenta comportamento condizente com seu sexo biológico, é como se tivesse enganando a todos.

Essa idéia de uma certa “adequação” do comportamento em geral à orientação sexual, foi recorrente entre as entrevistadas.

Neste ponto, é possível identificar apropriações (fora de contexto histórico) do discurso freudiano sobre a homossexualidade, já que este autor se refere a este comportamento como uma *inversão*, referindo-se a escolha do objeto de desejo sexual e partindo do padrão heterossexual. Ou seja, inversão estaria na escolha de alguém do mesmo sexo, quando o parâmetro de normalidade estabelecido pela *scientia sexualis* (FOUCAULT, 1999) era a escolha do sexo oposto. No caso citado a professora parece entender que essa *inversão* do comportamento sexual deveria atingir outros comportamentos fazendo com que o indivíduo assumisse papéis e até mesmo a caracterização física do sexo oposto também. Essa idéia é apresentada de modo recorrente nas entrevistas.

Outro aspecto que apareceu mais diretamente no discurso de algumas professoras foi não aceitação e até mesmo a negação da homossexualidade como podemos ver nas falas abaixo:

[...] o homem e a mulher se complementam [...] Eu acho uma aberração! Eu não aceito um relacionamento do mesmo sexo. Eu acho que quando isso acontece alguma coisa falhou. [...] Me chateia eu ver um homem querer ser mulher e uma mulher querer ser homem. Eu não aceito isso. Hera

O discurso da professora vincula diretamente a orientação do desejo afetivo-sexual com uma suposta mudança de identidade sexual. Para ela o fato de uma pessoa amar, desejar e/ou fazer sexo com outra do mesmo sexo significa um desejo de alteração psíquica e biológica, e que portanto, toda pessoa homossexual desejaria assumir características físicas e

papeis reconhecidos socialmente como pertinentes ao outro sexo, Ou seja, que todo homossexual masculino quer se transformar em mulher e que todas as mulheres homossexuais querem se tornarem homens. Este pensamento é bastante coerente com a idéia de uma sexualidade restrita a aspectos biológicos, onde o padrão de comportamento sexual deve estar vinculado à caracterização biológica, obedecendo sempre à idéia de complementaridade. Essa concepção de sexualidade encontra suas raízes na idéia de *scientia sexualis*, trazida por Foucault (1999) segundo a qual uma verdade científica baseada no discurso médico sobre o sexo passou a ser estabelecida como norma, e esse discurso de verdade se baseava na conformação biológica dos corpos. Tudo o que não se adequava a essa visão passa a ser intensamente analisado, minuciosamente estudado e vai constitui as deformidades, anomalias e/ou comportamentos desviantes. A homossexualidade, que até então era conhecida como sodomia e atribuída a um certo comportamento, passa a constituir uma identidade:

A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie. (FOUCAULT, 1999 p.43-44)

E essa identidade passa a conferir características morais a esse comportamento sexual. Não se trata mais de um homem que pratica a sodomia, mas de um homossexual. Uma categoria diferente de pessoa. Tal concepção está presente no discurso da professora Atena

[...] E em relação a minha opinião, eu só gosto de gente que precise ser gente! Independente de onde é, e do que é. Que tenha valores, que tem noção de caráter. Então, independente disso, pra mim tá ótimo, eu não tenho nenhum tipo de preocupação. Atena

*[...] Ele é homo! Homo assumido! **Mas é um amor de pessoa, um doce de criatura, uma pessoa maravilhosa.** Como eu estava dizendo, não influencia. Pra mim não existe essa influência. Atena (grifo meu)*

[...] É uma opção dele ou dela. Eu acho que não cabe a ninguém[...] Atena

Embora apresente uma visão aparentemente mais aberta, de aceitação e respeito à diversidade de orientação sexual, é possível perceber um certo paradoxo, no momento em que a mesma diz que o aluno é homossexual “mas é um amor de pessoa, um doce de criatura, uma

pessoa maravilhosa” como se a preferência sexual de uma pessoa implicasse diretamente alterações de personalidade ou mesmo de valores morais. Esse discurso remete diretamente a idéia de homossexualidade como um “desvio” moral que não combina com uma “pessoa maravilhosa”. E apesar de negar essa suposta diferença, ao citá-la a professora revela que essas idéias estão presentes em seu sistema de julgamento moral.

Como me referi anteriormente, esses tópicos informam de modo mais direto sobre as concepções de sexualidade, pois através do discurso sobre temas é possível inferir sobre a visão mais geral das depoentes. No caso específico da homossexualidade, mesmo aquelas que apresentam uma visão mais aberta, acabam reforçando a idéia de uma escolha individual.

3.3.3. Masturbação

O tema é tratado por todas as docentes como uma atividade sexual importante para o autoconhecimento corporal e supostamente tratado de forma igual para ambos os sexos. Entretanto chama atenção o fato das entrevistadas se referirem com frequência aos meninos quando tratam do tema, destacando principalmente a questão dos “excessos”. Outro aspecto notado foi que a masturbação não é citada como processo de obtenção de prazer, somente de autoconhecimento. O que é bastante coerente com o fato das professoras relacionarem muito sexualidade a prazer, mas durante o grupo focal específico sobre prazer não tratarem da masturbação. Esse prazer que as professoras se referem está vinculado à relação com o/a parceiro/a. Os resultados mostraram também, que a discussão sobre masturbação fica mais restrita à sexualidade masculina. Uma das únicas a falar mais abertamente sobre a masturbação feminina é Afrodite, que fala exatamente das formas diferentes que a nossa cultura vê a masturbação masculina e a feminina:

*Agora se a gente falar numa questão até cultural como eu já falei, questão cultural mesmo... Eu acho que a mulher ela fica com receio... acha que masturbação é coisa de mulher que não presta e que isso é só pra o homem... homem pode... homem não tem problema... mas a mulher não. Então ela não tem esse direito de saber, de conhecer seu corpo. **Afrodite***

*[...] acho que o menino tem mais liberdade de até de se masturbar... agora a menina se o pai souber que tá se masturbando! Ave Maria! Vai dizer que ela é... Vai xingar a menina de tudo quanto é nom! Vai até dar uma surra na menina, coitada! Eu acho também na adolescência elas têm receio também. **Afrodite***

Tanto a forma como Afrodite se refere à masturbação, dando destaque às diferenças de gênero e particularmente à aceitação social da masturbação masculina, como a ausência de uma discussão mais aprofundada deste tema nas demais entrevistas, revelam o modo como este grupo de docentes trata da questão. Outro aspecto interessante em relação a este assunto, é que durante o grupo focal específico sobre o prazer, as professoras e o professor discutiram sobre prazer de viver, de comer, de dar aulas, enfim os prazeres de um modo geral, sem sequer tocar na questão do prazer sexual. Este tema só vai aparecer quando solicitado pela pesquisadora, e mesmo assim o grupo afirma que raramente discute o prazer sexual em sala de aula e não faz nenhuma referência à masturbação.

Tanto no grupo focal quanto nas entrevistas individuais, a questão da masturbação ainda aparece como um tabu, principalmente no caso das mulheres. Tal situação reflete claramente a forma como a nossa cultura trata esse tema: de maneira velada, só fazendo menção direta no caso dos meninos/homens e mesmo assim como um processo de iniciação sexual (autoconhecimento, descoberta) e/ou uma alternativa a ausência de uma eventual parceira. No caso das meninas/mulheres existe um silenciamento sobre esse assunto, que provavelmente resulta da idéia de que as mulheres precisam ser iniciadas sexualmente por um parceiro e nunca descobrir o prazer sozinhas. O toque no próprio corpo, mesmo que com o propósito exploratório, é sempre vigiado e combatido por pais, educadores e pela cultura de um modo geral.

3.4. Estereótipos de Gênero em relação à Sexualidade

A estreita relação entre as identidades e/ou papéis sexuais e de gênero, fazem com que estes aspectos estejam sempre relacionados. Não é possível se imaginar uma identidade de gênero “descolada” da forma como o indivíduo viver a sua sexualidade. Da mesma forma os atributos sexuais biológicos e a forma como são significados no interior de uma dada cultura estão fortemente imbricados com as identidades de gênero construídas pelo sujeito (LOURO, 1997; FAGUNDES 2005).

Deste modo, ao buscarmos as concepções de sexualidade das professoras participantes desta pesquisa, a forma como essas professoras identificam os diferentes gênero, assim como a relevância dada à manutenção ou ruptura de estereótipos construídos e referendados socialmente, são elementos essenciais para a compreensão destas concepções.

Ao analisarmos os dados, notamos que algumas professoras já apresentavam (ou pelo menos buscavam elaborar) alguma consciência a respeito das implicações das relações de gênero na vivência da sexualidade, buscando inclusive denunciar as assimetrias de gênero. Mas, ainda assim, mantém uma atitude conservadora no que se refere aos papéis de gênero, a exemplo da divisão de tarefas domésticas, onde freqüentemente assumem a idéia de que os parceiros devem “ajudar” nessas atividades, o que traduz a idéia de que a responsabilidade continua sendo da mulher e não do casal. Tais situações mostram que apesar de alguns avanços, principalmente nas reflexões dessas professoras durante os grupos focais, o que apareceu de forma mais acentuada, principalmente nas entrevistas e nos momentos em que as docentes falavam sobre suas práticas ao abordarem conteúdos sobre sexualidade, foi uma manutenção de estereótipos de gênero.

Ao buscar as concepções de sexualidade das professoras participantes desta pesquisa, a forma como essas professoras identificam os diferentes gêneros, assim como a relevância

dada à manutenção ou ruptura de estereótipos construídos e referendados socialmente, são elementos essenciais para a compreensão destas concepções.

Um aspecto que foi bastante evidenciado foi o reforço ao relacionamento heterossexual como modelo de relacionamento estável, como mostra o trecho abaixo extraído da apresentação de cartazes confeccionados pelas professoras durante o grupo focal sobre sexualidade:

*E aqui em baixo, a gente colocou aquela, relação estável: onde há cumplicidade, onde há respeito, o respeito à individualidade à diversidade [...] aquela de fato é uma relação estável, confortável, agradável e que faz bem pra qualquer pessoa. Independente de gênero, na sua vivência. **Pbio2** referindo-se à figura de um casal heterossexual.*

Em seguida, a idéia de encontro afetivo-sexual novamente tomando como padrão o relacionamento heterossexual:

*Aqui a paixão, como feminino e masculino se encontrando, através do sexo ou de outro sentimento [...]. **Pbio4**.*

Durante as discussões tanto no grupo focal sobre sexualidade quanto no que teve como tema as relações de gênero e orientação sexual, ficou evidente o destaque às relações heterossexuais como modelo normativo. Tal concepção se materializou de modo especial na forma “cuidadosa” como as professoras se referiram às manifestações de homossexualidade na escola, sempre demonstrando preocupações sobre como “orientar adequadamente” os estudantes. Nesta discussão, o foco foi quase sempre direcionado aos meninos, ignorando quase que por completo a possibilidade da homossexualidade feminina.

Estas preocupações com a sexualidade masculina (principalmente na adolescência) no sentido de evitar, e se possível eliminar, possíveis manifestações de homossexualidade estão intimamente relacionada à constituição de uma masculinidade a partir da negação da feminilidade. As concepções apresentadas pelas professoras estão de acordo com uma idéia de construção da uma identidade masculina ou masculinidade, através da rejeição do feminino e da homofobia, discutida por autores como Welzer-Lang (2001 p.462) que ao tratar da

socialização meninos e homens revela que é recorrente a idéia de que “[...] para ser um (verdadeiro) homem eles devem combater os aspectos que poderiam fazê-los serem associados às mulheres”. Elisabeth Badinter (1993) ao tratar da identidade masculina, também destaca que a mesma se constitui a partir da negação do feminino, e de tudo que possa ser associado a ele, incluindo também a homossexualidade, por ser encarada (pela cultura, de um modo geral) como um processo de feminilização.

Nas entrevistas individuais, as concepções de gênero foram analisadas tanto a partir de questões mais diretas sobre os significados de homem e mulher, bem como através dos relatos de práticas pedagógicas e em todos os outros momentos onde se fez alguma referência a distinções, ou características atribuídas a cada gênero.

No tocante aos significados do ser homem ou mulher, pude perceber certo paradoxo: ao mesmo tempo que, algumas entrevistadas faziam questão de afirmar o que chamo aqui de “o mito da igualdade”, destacando que “não percebiam diferenças” entre os papéis sociais e sexuais de homens e mulheres, ao descrever sua visão do que consideravam atributos e/ou funções masculinas e femininas, os estereótipos estavam sempre presentes. Nos relatos que seguem é possível notar essas contradições, que parecem oscilar entre os discursos “politicamente corretos” e a realidade cotidiana:

Ser mulher? Eu não vejo diferença não... a única diferença é que a mulher ela... ela gera o filho, mas questão de trabalhar... questão de correr atrás acho que é a mesma coisa que um ser humano normal. Afroдите. (grifo meu)

Toda mulher deveria ter uma casa pra cuidar, ter uma família pra cuidar ser uma boa profissional. Eu acho que não tem, eu... acredito que não existe mulher que não pense nisso. Diz ‘ah num penso em ter filho, num penso em casar num penso...’ Não. Não acredito nisso. Acredito que a mulher pra ser... ficar satisfeita, eu acho que ela precisa ter tudo isso. Afroдите

A professora de início faz o discurso do “mito da igualdade” alegando como única diferença entre a mulher e o “ser humano normal”, é o papel de gerar o filho. Mas, logo abaixo deixa clara sua posição a respeito da “necessidade” que, segundo sua visão, as mulheres tem de exercer os papéis tradicionalmente reconhecidos como femininos, como o cuidado da casa, dos filhos, além das exigências mais contemporâneas de um bom

desempenho profissional. Voltando a comparação feita com o “ser humano normal”, é interessante notar a alusão (mesmo que indireta) ao padrão masculino como referência, o homem como sujeito universal. Ou, nas palavras de Afrodite, como o ser humano normal, no sentido de norma, referência.

A figura do homem aparece ainda como a referência, e ainda lhe são atribuídas funções relativas a: provedor da família, figura de proteção, representação da racionalidade, seriedade, e demonstrar essa forma de masculinidade deixando clara a sua heterossexualidade, como mostra a o trecho abaixo, extraído da definição do que é “ser homem” de uma das entrevistada:

*[...]Eu acho que o homem deve ter postura!... Hoje em dias os homens gostam de brinquinho, essas coisas... Eu não gosto. Eu tenho meus preconceitos. Eu acho que homem tem que assumir a sua sexualidade de homem! [...] Ter sua postura de homem masculino, no jeito de se vestir, de se apresentar, o comportam diante das pessoas, que tem que ser o comportamento masculino, que caracterize, que todo mundo perceba que ele é! **Héstia***

Mais uma vez é reforçada a idéia, já comentada anteriormente, de uma masculinidade fundamentada na negação da feminilidade e principalmente na rejeição da homossexualidade.

Outro aspecto que merece destaque são as concepções presentes nos discursos sobre a sexualidade masculina e feminina, que também reforçam os estereótipos construídos na nossa cultura acerca dos papéis e/ou expectativas de homens e mulheres. Os trechos abaixo revelam essas visões, que foram recorrentes entre as professoras:

*[...] eu acho que os homens vêem mais a sexualidade como um objeto, como é que os animais vê um ao outro? Diga aí o termo? Assim, como objeto [...] Um objeto de procriação, um objeto de brinquedo, um objeto de satisfação, fez, acabou ali pra ele tá tudo bem. [...] o homem não, aquele momento de sexo é como se fosse um animal: usou, acabou. **Hera***

*Ele vê assim como um poder para ele. Pra ele tem que ter. Se ele não tiver, ele não vive! A maioria deles é assim! É como um poder mesmo. Ele é homem só através do sexo! E tem que ter várias! Pra poder ser o poderoso. Às vezes até agride por causa de sexo. As mulheres conseguem se controlar e até controlar o parceiro. **Héstia***

Sexualidade para as mulheres é um pouco fechada. Eu acho que é um pouco restrita. E também uma... Para as mulheres hoje em dia sexualidade é uma coisa totalmente diferente do que elas pensam. [...] elas se preocupam com o bem-estar do parceiro. A maioria. Não

*são todas, mas a grande maioria acha que na sexualidade o parceiro é que deve estar satisfeito, que ele estando satisfeito vai satisfazer ela. **Afroдите***

Estes relatos fazem referência direta a padrões socialmente reconhecidos e ao mesmo tempo podem ser reveladores da experiência particular dessas mulheres nesse campo. Fica clara a idéia de um homem preocupado com sua satisfação pessoal e uma mulher, de certa forma submissa, que valoriza a satisfação sexual do parceiro em detrimento, ou até como um componente, de sua satisfação pessoal.

É interessante notar que mesmo aquelas que tem um discurso menos direto, também expressam a manutenção desses estereótipos:

*Não sei. Eu realmente não sei! Comumente associado à questão da sexualidade masculina vem a questão física. Uma mulher bonita namorar um homem feio, é possível. Mas um homem bonito namorar uma mulher feia já é mais difícil. Os homens são mais exigentes do ponto de vista físico (estético). Eu acho que os homens têm uma relação com o físico muito maior do que as mulheres. **Ártemis***

Aqui é possível perceber a valorização por parte dos homens da estética, e mais uma vez a sexualidade masculina aparece relacionada a aspectos físicos, enquanto que a sexualidade feminina aparece associada a uma maior subjetividade, trazendo como “pano de fundo” as velhas dicotomias razão/emoção, objetividade/subjetividade, como parâmetros para as relações entre os gêneros. Como pode ser observado nas falas que seguem a respeito da sexualidade feminina:

*O sexo desenvolveu sentimentos, e eu acho que o que deve ser o mais importante num relacionamento é um sentimento... a fidelidade... a... fidelidade... companheirismo. [...] a mulher é muito... sentimental... ela envolve... ela... pra ela o sexo deveria ser uma coisa mais prolongada além daqueles momentos de sexo. **Hera***

*Características femininas ligadas à sexualidade são bem subjetivas. Como cheiro, gosto... [...] Uma associação com os sentidos, muito maior, de atenção, de observação. Eu acho que as mulheres observam bastante, o comportamento até do outro. E que isso influencia na própria sexualidade. [...] Eu acho que as mulheres se atraem mais por um comportamento do homem do que pelo físico em si. **Ártemis***

De um modo geral, com base tanto nas discussões do grupo focal quanto nas entrevistas individuais, é possível destacar na análise desta categoria, que as concepções expressadas pelas professoras revelam ainda uma forte tendência à manutenção dos

estereótipos de gênero, e que isso se dá de forma mais intensa no campo da sexualidade. Esses resultados empíricos são consoantes com as afirmações teóricas de Bourdieu (2005) e Mackinnon (1995) autores que discutem a afirmação das desigualdades de gênero nas relações de intimidade, particularmente na sexualidade.

3.5. Práticas de Educação Sexual: implicações das diversas formas de feminilidade representadas pelas Deusas

Héstia e os rituais de purificação:

Segundo o discurso desta deusa-professora, que trabalha com crianças do Ensino Fundamental I, a discussão sobre sexualidade deve estar vinculada aos conteúdos de reprodução, locus específico onde serão tratados temas ligados ao aparelho reprodutor sua anatomia, funcionamento, as possíveis doenças e medidas de prevenção. Isso ocorre na quarta série. Nas demais séries, ou mesmo nos outros momentos que não envolvem esses conteúdos, essa professora opta pela negação da sexualidade buscando preservar as crianças, que segundo o que deixa transparecer o seu discurso, não devem ser “despertadas” precocemente para esses temas. Tais posições ficam claras quando a professora relata suas práticas em sala de aula:

Aí eles ficam inventando moda pra poder dizer palavrão. E fazem desenhos, eles fazem desenhos, cada desenho horroroso! E fica dizendo que vai “comer”. Ave Maria! Dos tempos, que isso já passou meu Deus! Canibal! Quando Pedro Álvares Cabral chegou aqui no Brasil! Eu nunca vi, ninguém comer ninguém! Nunca vi, nem no zoológico! Eu nunca vi um animal comer o outro!

Mesmo sabendo que as crianças estão utilizando termos de expressão popular para se referirem à relação sexual, a professora além de não discutir o tema que elas trazem à tona, desvia a discussão e como ela mesma nos diz “disfarça” e trata de outros assuntos. Deixa,

portanto, de atender a demanda do grupo que claramente manifesta o desejo de saber, falar e ouvir sobre relação sexual, namoro, relacionamento entre parceiros sexuais, órgãos sexuais, entre outros temas que poderiam ser explorados a partir das “falas” e desenhos das crianças.

Em outro momento Héstia revela suas práticas de Educação Sexual em relação à homossexualidade, onde mais uma vez a estratégia é a negação:

[...] eu lido normal. Sempre negando. Ah! Eu tenho que negar isso. [...] negando, por que, por exemplo, tem menino (que fala) 'Ih fulano é bicha'. Aí eu (digo), por quê que ele é bicha? Aí chama de viado. Venha cá, por quê? Aí tudo eu levo assim, e vou começando a conversar e observando, que também a gente não pode ficar chamando a atenção e deixar que ele seja massacrado pelos colegas. Nunca tive assim, só essas brincadeiras.[...] digo: vai ter peça de teatro é? De animais é? Porque você não quer ser o veado quer que ele seja? Eu pergunto a ele se ele quer ser o veado. Eles se acabam de rir.

Quando perguntei à professora se nestes momentos em que as crianças traziam os palavrões relativos à homossexualidade ela discutia sobre o tema, a mesma relatou que não, apenas “disfarçava” e depois retomava o assunto da aula. Disse também que não percebia, apesar das referências com palavrões e xingamentos, nenhuma manifestação de sexualidade nos/as estudantes da sua classe. Quando perguntei se havia notado alguma manifestação da sexualidade, ou de interesses das crianças nesses aspectos, respondeu que algumas colegas comentavam na sala de professores, mas que ela mesma não havia percebido nada em suas turmas. A professora mantém, portanto a idéia de negação da sexualidade e só se refere ao tema durante as aulas sobre aparelho reprodutor, dando ênfase na anatomia e fisiologia destes órgãos, ao que parece, deixando de lado qualquer discussão mais ampla sobre o tema. Como já me referi anteriormente, a idéia que transparece no seu discurso é a da preservação da “pureza” das crianças (representada pelo não acesso à informações e discussões sobre sexualidade), ao não mencionar os assuntos e sempre “disfarçar” quando eles aparecem.

Afrodite entre a valorização do encontro afetivo e a busca do prazer, colocando em prática uma visão mais aberta de sexualidade

Essa professora também vincula o início das discussões de sexualidade ao conteúdo de reprodução, dando maior ênfase a essas discussões na sétima série, onde o tema da reprodução é abordado. Entretanto tem uma postura bastante afetuosa com os/as estudantes e se mostra disponível para o esclarecer dúvidas sempre que o assunto é colocado em pauta propondo discussões sempre que percebe alguma situação na turma que demande. Durante a entrevista destacou algumas práticas interessantes de educação sexual como a discussão do prazer e da diversidade sexual, como mostra o trecho abaixo:

[...] Aí eu expliquei pra eles o prazer, por exemplo, [...] aí eu digo: o prazer que você tem com a garota, não deve ser o mesmo prazer que um colega seu que tem a orientação diferente terá com essa mesma garota. Ele pode ter o prazer com um outro garoto. Ou então, até uma garota ter um prazer com uma garota... E isso não influencia em nada... ela não vai deixar de ser... de ser uma pessoa legal... ela não vai deixar de ser uma boa profissional... ela não vai deixar... isso não vai influenciar em nada na vida deles.

Ao abordar o prazer tanto na relação heterossexual quanto na homossexual, a professora Afrodite, mostra através da sua prática pedagógica, que se propõe a ampliar a discussão da sexualidade. Deixa de lado a referência da heterossexualidade como padrão de relacionamento e passa a explorar aspectos da diversidade sexual que na maioria das vezes não são abordados por docentes. Tal iniciativa mostra que a professora busca, através de suas práticas de Educação Sexual, romper inclusive com suas próprias concepções mais conservadoras já demonstradas em outros momentos desta pesquisa.

Ao ser questionada sobre a necessidade de uma Educação Sexual com abordagens diferenciadas para meninos e meninas, em princípio mantém um discurso da igualdade, desconsiderando as desigualdades históricas (e que ainda permanecem) e suas implicações nas vivências de sexualidade de ambos os gêneros. No decorrer da conversa, reavalia e traz alguns aspectos a serem considerados principalmente no caso da educação das meninas:

Porque tem que tentar mudar um pouco essa coisa de as meninas não poderem fazer nada com o corpo de não saber como o corpo dela funciona. Eu acho que pra mim tem que ter, tem que acabar com isso n? Então eu acho que pra isso eu ia ter que reforçar mais com elas pra essa questão. Mas eu acho que os meninos precisariam também ouvir que elas precisam adquirir o espaço delas, e que eles devem respeitar essa esse prazer essa vontade delas de conhecer o próprio corpo que isso não é nada demais entendeu? Então eu acho que eu conversaria com as meninas em relação a isso mas eu acho também que os meninos deveriam estar ouvindo, mas eu acho que eu direciono essas coisas muito pra as meninas na sala de aula.

Afrodite defende que as práticas de Educação Sexual possam contribuir para eliminar as desigualdades de gênero e propõe discussões com os/as estudantes que posam contribuir para essa superação, tendo como foco o “empoderamento” feminino.

É possível perceber, e a própria professora confirma que, pelo menos em parte, essas práticas refletem as discussões travadas no curso.

Atena: conhecimento e planejamento visando a construção de uma autonomia de pensamento e ação a partir do resgate da auto estima

Ao relatar suas práticas referentes à Educação Sexual nas aulas de ciências, essa professora destaca sua preocupação com o planejamento das atividades e também com a vinculação aos conteúdos de ciências desenvolvidos naquela turma. Mostra-se bastante acessível às demandas dos/as estudantes. Já desenvolveu atividades vinculadas a projetos de Sexualidade desenvolvidos na escola onde trabalha, e parece se sentir mais à vontade para organizar trabalhos nessa área quando está vinculada a esses projetos. No cotidiano da escola procura responder as demandas das turmas, mas não costuma tomar a iniciativa de planejar atividades relativas à sexualidade, a não ser nos momentos em que apresenta o conteúdo sobre reprodução.

Preocupa-se em manter uma postura ética em relação a posicionamentos que revelem seus valores pessoais, principalmente na discussão de temas polêmicos, buscando reconhecer e respeitar as crenças e valores trazidos pelos/as estudantes.

[...] tem que ter muito cuidado, leva muito da gente. No sentido do que é valor, né? E aí, nesse momento, você tem que ter essa noção, pra não fazer as coisas de acordo, com os seus valores, com suas referências. Você seja assim um pouco mais é, é...imparcial, pra evitar também entrar em choque, com que eles fazem.

Como as demais professoras, busca uma adequação da linguagem valorizando termos científicos e destacando a importância de uma educação sexual voltada para a construção de um sujeito autônomo, capaz de fazer escolhas coerentes pautadas no respeito a si próprio e aos seus semelhantes. Para tanto busca reforçar a auto estima dos/das jovens, como um caminho para a construção desta autonomia, como mostra o trecho abaixo:

[...] a minha orientação, para eles, nesse sentido mesmo. Quando eu coloco essa questão da valorização, da auto estima, não só nesse aspecto, sobre esse aspecto, não, no geral mesmo. Às vezes tem colegas que colocam, pra baixo e tal, eu digo: gente, não permita. Vocês não podem permitir, porque não tem ninguém melhor do que vocês. E assim é quem tem que se valorizar em primeiro lugar!

Enfim, as reflexões e práticas desta professora revelam uma visão que almeja a formação de cidadãos e cidadãs mais conscientes, utilizando o conhecimento científico como elemento suporte para reflexões individuais que vão nortear as ações no campo social tanto em relação à sexualidade como aspecto da vida dos/as estudantes.

Hera a matriarca que mantém suas convicções, mas ao mesmo tempo acolhe e assegura nas aulas de ciências um espaço para discussões sobre sexualidade

Tanto nas suas contribuições nos grupos focais quanto na entrevista, esta professora sempre deixou claro que mantém posições conservadoras em relação à sexualidade principalmente no que se refere a papéis de gênero, homossexualidade, sexualidade masculina e feminina. Essa postura está diretamente refletida em suas práticas de educação sexual, que

ocorrem principalmente nas aulas de reprodução e que se caracterizam por uma ênfase na apresentação dos aparelhos reprodutores e nas discussões sobre saúde e prevenção de doenças.

Entretanto, me chama atenção a postura de acolhimento (bastante maternal) que essa educadora assume em relação às questões da sexualidade trazidas pelos/as estudantes. Apesar de deixar claro um discurso que tem como referência a heteronormatividade, não se furta a acolher a discussão e as dúvidas sobre homossexualidade, sobre namoro, relações sexuais, destacando a importância da afetividade e do respeito nos relacionamentos. Realiza oficinas que possibilitam a emergência das diferentes visões presentes em suas classes como mostra o trecho abaixo:

Eu costumo muito fazer massa. Eu faço massa (de modelar) de farinha de trigo. Faço aquela mistura e divido a massa pra cada um, e na hora da aula de reprodução então eu mando que eles façam o que quiserem sobre sexo. Uns sentem dificuldade: 'Ah professora! Eu não sei! Eu não sei!' Aí tem uns que faz o membro masculino, outros fazem o membro feminino, outros faz um menino e uma menina transando. E nesse material a gente pode ver... Depois eu trabalho, pergunto o que eles entenderam, o que é que eles fazem com aquilo e aí lá vai.

Através destas atividades a professora parece se dar conta de que é preciso reconhecer e dialogar com a diversidade apresentada pelas/os estudantes, e mesmo que mantenha suas convicções deixa claro que existem visões diferentes das suas:

Tem alunos que você vê que eles não estão ainda pra ouvir. Ainda não estão maduros, então eu modero. E quando vejo que a sala entende, eu falo abertamente. Agora digo: essa é uma posição minha, essa é uma crença minha! Agora cada um tem o direito de ser, fazer e agir como bem quiser porque somos livres!

Considero esse aspecto, de relativizar sua posição, muito interessante para que crianças e/ou adolescentes possam começar a construir seus próprios valores. E partindo de uma professora que tem convicções religiosas marcantes, e uma visão bastante conservadora, constitui um esforço para dar visibilidade a diferentes concepções. Mesmo que isso talvez seja reflexo do “lugar de professora de ciências” no qual teria que manter certa “isenção”, o

resultado prático possibilita de alguma forma expressão de opiniões diferentes o que considero muito importante em uma discussão sobre sexualidade.

Noto, a partir desses relatos, que é possível estabelecer um diálogo e ampliar essas iniciativas através de um investimento maior na formação desta professora, já que a mesma se mostra aberta a travar essas discussões em sala de aula e tem buscado uma melhor formação nesta área, fato ratificado por sua presença em curso dessa natureza.

Deméter aquela que tem família como modelo e a religião e a ciência como referências para práticas de Educação Sexual:

Como já é antecipado pelo título deste tópico, a professora utiliza como base para suas práticas de Educação Sexual suas experiências como mãe, esposa e filha. Apesar da formação cristã e da vivência na religião católica, consegue compatibilizar essa formação com informações científicas sobre sexualidade, tomando como parâmetro (de um modo geral) a educação dos próprios filhos. É marcante a tentativa de conciliar suas convicções religiosas, expressando por diversas vezes uma posição religiosa, mas sempre apresentando a visão científica como uma outra possibilidade:

[...] a gente tenta mostrar que tem a parte científica, mas que a ciência também não despreza a religião tem sempre um elo de ligação [...] Com relação a discussões mais específicas sobre a sexualidade a professora sempre busca estabelecer relação com o conteúdo de ciências, dando destaque às questões da anatomia, da fisiologia e da prevenção de doenças, buscando, segundo suas próprias palavras “mostrar o outro lado da sexualidade”:

Então a gente trabalha isso, pra sensibilizar, porque conscientizar ninguém pode, sensibilizar mais o individuo a cuidar do seu corpo. Pra manter a sua saúde! É isso que eu passo pra eles, quando vocês pensarem em relacionamento sexual, pensem na doença, não é só filho!.

Os trechos acima mostram também uma visão do sexo e da sexualidade como fonte de perigos, e que portanto deve ser objeto de controle, discurso bastante ligado à idéia de uma

scientia sexualis que aparece bastante no discurso desta professora. Essa concepção higienista é bastante freqüente nos relatos da professora, onde os temas de cuidado corporal, higiene e prevenção estão sempre presentes, mesmo que tais práticas restrinjam a abrangência da sexualidade. Em nenhum momento aparece uma alusão clara à atividade sexual como fonte de prazer, sempre de cuidados e até de um certo temor como se vê neste trecho em que a professora fala da relação sexual anal:

[...] a gente tem que tomar cuidado porque, por exemplo, se estou falando do sexo anal, eu não posso deixar de falar da anatomia. A questão do órgão: primeiro é sistema digestório, né? O ânus é sistema digestório. Ali tem o quê? Produção de fezes. Tem a questão do calibre, da espessura. Então tem que falar da questão da anatomia. Não vou dizer que: 'Ah! É uma coisa proibida! Que não é, porque vai depender deles aceitarem ou não. Mas, também devemos mostrar os perigos que podem acontecer, de doenças, né?

Deméter traz este tema ao revelar que na escola particular tem aumentado o número de perguntas sobre sexo anal devido aos jovens estarem utilizando esta prática como uma forma de evitar gravidez. Mas em nenhum momento discute, por exemplo, se esse tipo de relação dá prazer a ambos os parceiros, ou se satisfaz apenas um. Seu foco na verdade está no fato de que esta prática, é seria inadequada do ponto de vista biológico, reforçando na verdade uma restrição da prática sexual à relação com penetração vaginal. Apontando novamente para uma tentativa de normatização das práticas sexuais. Tal postura é coerente com sua prática religiosa, tendo em vista que as religiões cristãs defendem esses valores.

Esta professora participa de palestras promovidas pela escola (particular) e em seguida complementa discutindo os temas abordados nas palestras (geralmente dadas por médicos/as) esclarecendo dúvidas que não foram contempladas na exposição e nos comentários do/a palestrante e no debate. Diferencia bastante sua prática na escola particular e na pública, destacando que na primeira existe um acesso maior dos jovens à informação (através da família e da própria escola) o que torna sua participação mais efetiva nas discussões de sexualidade.

Mostra-se aberta a investir mais nas atividades de Educação Sexual, principalmente na escola pública, local onde percebe maiores demandas nessa área. Tal postura, assim como a própria participação em cursos como o nosso, de Extensão sobre Sexualidade, Gênero e Ensino de Ciências, podem promover reflexões importantes e que certamente refletirão em suas práticas nas salas de aula de ciências ao discutir questões relativas à sexualidade.

Artemis e as armas do discurso, práticas de Educação Sexual:

A mais jovem das professoras entrevistadas, tem pouca experiência de ensino (estava em formação durante o curso) mas demonstrou uma visão interessante em relação às práticas de Educação Sexual, destacando principalmente aspectos de uma educação para a diversidade.

Trata da questão da homossexualidade como uma das várias manifestações da sexualidade fazendo questão de excluir a idéia de uma “opção sexual”:

Eu acho que os homossexuais, na minha cabeça, são naturais. Não é uma alteração do heterossexual. Pra mim, homossexuais e heterossexuais são naturais! Não acho que é uma opção, é uma condição [...] Eu acho que é uma construção pessoal, e que você não escolhe sentir atração ou desejo, ou prazer, por outra pessoa do mesmo sexo.

Apesar de não estar atuando formalmente no ensino de Ciências, Artemis foi escolhida para a entrevista por sua participação efetiva durante o curso e durante todos os grupos focais, sempre trazendo contribuições e provocando reflexões importantes buscando questionar estereótipos e padrões estabelecidos. Algumas vezes apresentou um discurso muito comprometido com uma posição “politicamente correta”, mas que sempre foi bastante coerente, tanto nos grupos focais como na entrevista.

Outro aspecto defendido por esta docente sobre as práticas de Educação Sexual é a importância de se considerar as peculiaridades dos gêneros, sempre apontando para uma visão mais ampla, de modo a contemplar a diversidade das pessoas, como é se destaca no trecho que segue:

Eu acho que tem peculiaridades biológicas. Alguns meninos sofrem alterações diferentes das meninas. [...] Mas mesmo assim, meninas convivem com meninos. [...] Tem que ser uma Educação Sexual mais generalizada. Para que as meninas consigam entender e respeitar os meninos e vice-versa.

Talvez por não estar atuando como professora de ciências, revelou falta de familiaridade com o cotidiano escolar tendo como padrão apenas o ambiente acadêmico, como é possível observar na transcrição deste diálogo com Atena em uma das discussões do grupo focal sobre concepções de sexualidade, em que Atena comenta sobre as relações entre a questão dos estereótipos de gênero e a participação majoritariamente feminina durante o curso:

Atena: *Mas eu acho que o fato de estarmos aqui, mulheres, eu acho que tem a ver com a questão de gênero. Tipo assim: ‘ Ah... Curso de... sobre sexualidade? Ah que nada!... é uma coisa pra...mulher.’. É uma coisa meio que assim... Eu acho que é em função talvez, desse pensamento aí.*

Artemis: *Eu tava falando, eu tenho uma disciplina...E de manhã, a minha turma de sexualidade é completamente[...] Os meninos participam, falam na linguagem deles, quase adolescentes, discutem, tanto homens quanto mulheres.*

Atena: *Mas, é aonde?*

Artemis: *É aqui! (na universidade) É iss! Aí vem a questão...*

Atena se refere ao modo como a cultura, de um modo geral, compreende os papéis de gênero, e que isso está refletido no cotidiano escolar, ao se perceber que os cursos na área da sexualidade são freqüentados quase que exclusivamente por mulheres. Artemis tenta defender uma mudança nessas concepções, mas por falta de vivência desta realidade acaba trazendo somente a vivência da academia, que constitui um locus específico, onde existe espaço para essas discussões diferente de outros setores da sociedade.

Artemis defende “com todas as armas (do seu discurso)” práticas pedagógicas que demonstram a incorporação de concepções mais amplas de sexualidade e também de ciência, para que o ensino de Ciências possa realmente contribuir para a formação de sujeitos que convivam melhor com a diversidade de idéias e visões.

3.6. Visões sobre a Educação Sexual

A Educação Sexual é vista pelas professoras como: fonte de conhecimentos sobre o próprio corpo; uma forma de propiciar conhecimentos sobre saúde (cuidados, hábitos a serem adotados, formas de prevenção); como elemento importante para a felicidade do indivíduo; e também como um fator importante na eliminação de preconceitos e aceitação da diversidade.

Com relação às perguntas sobre sexualidade feitas pelo/as estudantes, as professoras declararam que responde ou, no caso de Héstita, que responderia (essa professora disse que as crianças, estudantes da segunda série, nunca fizeram nenhuma pergunta sobre o assunto). E todas avaliam que sua formação acadêmica não lhes deu condições de discutir este tema em sala de aula, e que o fazem utilizando como referência suas pesquisas individuais, em livros sobre sexualidade; nos cursos e palestras que freqüentam, sempre que possível; aquelas que são mães utilizam suas vivências na orientação dos filhos/as e os valores, tanto os recebidos de suas famílias de origem quanto aqueles construídos em suas famílias atuais.

Fica claro, portanto, que a maior parte do investimento na área de Educação Sexual é feito pelas próprias docentes no sentido de atender a uma demanda, que consideram como própria do seu exercício profissional como professoras de ciências. Durante as entrevistas, nenhuma delas considerou inadequada a expectativa de que as professoras de ciências tratem de questões pertinentes à sexualidade. Todas ressaltaram, porém, que o tema deveria ser abordados também por docentes de outras disciplinas.

Os resultados desta pesquisa mostram que este grupo de professoras trata como natural a vinculação das discussões de sexualidade à disciplina de ciências, argumentando que o fato da disciplina tratar de questões referentes ao corpo biológico configura-se como um caminho para que os/as estudantes explicitem suas dúvidas e busquem esclarecimentos sobre o tema. Outra possibilidade levantada, é que as discussões sobre o corpo biológico e mais

especificamente sobre os aparelhos reprodutores, assunto que as professoras geralmente vinculam as primeiras abordagens sobre sexualidade, se configurem em um espaço legitimado por estudantes e professoras como o momento apropriado para se falar da sexualidade.

Além disso, tanto nos grupos focais como nas entrevistas, a utilização da linguagem científica na abordagem da sexualidade foi um aspecto que se destacou nos discursos docentes. Mesmo aquelas professoras que não tinham formação em Ciências Biológicas, como as pedagogas que participaram dos grupos focais e professora que completou apenas o magistério e que participou também das entrevistas, explicitaram que fazem uso da linguagem científica para tratar de temas referentes à sexualidade. Essa linguagem é utilizada tanto para dar certa isenção a essas discussões, deixando claro que a sexualidade falada não é a sua (da/o professora/or), quanto para conferir certa autoridade ao discurso sobre sexualidade desenvolvido na sala de aula, que não é qualquer discurso é o discurso embasado e autorizado pela ciência, é o discurso da *scientia sexualis*. Nesse sentido, o que importa não é a formação de quem fala, mas o lugar de onde se fala. E o lugar de onde todas/os essas/es docentes fala é o lugar de professora/or de Ciências, que na escola representa o lugar da autoridade científica.

Como uma complementação teórica das minhas observações empíricas a esse respeito, trago pra o diálogo as idéias de Foucault (2006), que ao analisar as condições de produção do discurso propõe a tese de que dentro das sociedades ocidentais o discurso é controlado por três principais procedimentos de exclusão: a interdição, a separação e a vontade de verdade. A interdição ocorre sobre o quê se fala – tabu do objeto – onde e como se fala – ritual da circunstância – e finalmente sobre quem fala – direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala -, e, segundo o próprio autor, é no campo da sexualidade que essas interdições são mais intensas: “[...] essas interdições se cruzam, se reforçam ou se compensam formando uma grade [...] em nossos dias as regiões onde a grade é mais cerrada [...] são as regiões da sexualidade e as da política [...]” (FOUCAULT, 2006 p.9).

Todos esses procedimentos estão sustentados pelas instituições. E uma das principais é a instituição escolar, na qual detive minha análise neste trabalho por tratar-se de uma pesquisa com professoras.

A utilização da linguagem científica mostra claramente uma das formas de interdições do discurso: *o ritual de circunstância* – onde e como se fala de sexualidade na escola: nas aulas de ciências e utilizando a linguagem científica. O trecho abaixo mostra esse aspecto através da fala de uma das professoras:

Eu vou trabalhar do jeito que é certo, não vou falar de coisas vulgares. Eu vou trabalhar do jeito que tem que ser, como eu trabalho com os meus filhos. Deméter (Grifo meu).

Ao se referir ao modo como desenvolve os temas referentes à sexualidade a professora procura diferenciar sua abordagem, destacando a questão da seriedade e descartando o uso da linguagem popular. No trecho abaixo, extraído da entrevista com outra professora novamente vemos a referência a um trabalho sério, buscando certo distanciamento de outras abordagens de sexualidade:

[...] transcorre também naturalmente. Algumas vezes, tem um ou outro comentáriozinho assim mais picante. Mas aí é algo que logo, logo eles se ajustam e aí a gente faz um trabalho mais centrado mesmo, mais sério. Sem aquelas brincadeiras. Ártemis (Grifo meu)

Outro aspecto que notei ao analisar os discursos das professoras sobre a abordagem de temas de sexualidade nas aulas de ciências foi que as ações nas escolas obedecem a ordens e critérios previamente estabelecidos pelas mesmas: existe uma hierarquia entre as séries onde os assuntos serão abordados. Mesmo que às vezes não correspondam exatamente às demandas do grupo.

É... Agora os meninos de quinta eu falo com mais cuidado, os de sexta... E os de oitava eu já falo normal também como os de sétima. Afrodite.

Em geral os assuntos são abordados nas turmas de sétima e oitava série que, por abrigarem alunos na faixa etária de 13, 14, 15 anos, são consideradas como o momento ideal para essas atividades e discussões. Parece existir uma necessidade de controle dos

adolescentes, principalmente nesta faixa etária. A idéia de que este grupo apresenta maior vulnerabilidade está sempre presente no discurso das professoras.)

A concepção de Educação Sexual é fortemente marcada pelas idéias de repressão e controle. As informações passadas para o público adolescente vêm sempre carregadas de mensagens sutis (às vezes nem tanto) sobre os perigos da sexualidade e sobre a importância de se enquadrar em um padrão de sexualidade tido como “normal”.

*[...] porque eu iniciei a aula sobre sexualidade, que eu falei que o homem é... pelo menos é o que a gente sabe né... que o homem ele não tem o **ato sexual** somente para **a procriação**... falo que é pelo desejo.. pelo prazer... pela satisfação... eu sempre começo assim... e aí eu digo a eles... não é só a **penetração... na vagina** aí eles se acabam de rir [(risos)] não, tem os beijinhos, tem o abraço, tem uma **carícia aqui, uma carícia ali, toca daqui, toca dali...** Afrodite (Grifos nossos)*

No trecho acima notamos claramente o “ritual da circunstância”, quando a professora utiliza somente termos técnicos como “ato sexual”, “procriação”, “penetração na vagina” e em nenhum momento combina esses termos com a linguagem popular. Também podemos perceber o “tabu do objeto”, quando a mesma fala sobre os preliminares da relação sexual: “tem uma carícia aqui, uma carícia ali, toca daqui, toca dali...”, e em momento algum cita partes do corpo que podem ser acariciadas, apesar de citar várias vezes que é normal, natural e etc.

O uso de terminologia científica aparece, de alguma forma no relato de todas as entrevistada e também nos grupos focais. É sempre evidenciada a importância de se estabelecer diferenças claras entre a discussão da sexualidade no ensino de ciências e as abordagens cotidianas, tendo a primeira sempre um caráter hierarquicamente superior por se tratar de conhecimento sustentado por verdades científicas.

A vinculação das discussões de sexualidade ao conteúdo sobre o corpo humano, remete novamente à idéia de *ritual da circunstância*, ao considerar tanto as aulas de ciências,

quanto este momento específico das aulas sobre o corpo humano, como o *locus* adequado para as discussões sobre sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse estudo algumas idéias gerais podem ser apontadas à guisa de conclusões, que certamente estão limitadas ao grupo analisado, mas que podem servir como referência, parâmetro de comparação, o mesmo como ponto de partida para estudos posteriores nesta área em que convergem as idéias sobre sexualidade, natureza da ciência, Educação Sexual e ensino de Ciências.

As concepções de docentes sobre sexualidade apresentam pouca vinculação com sua formação acadêmica, visto que tanto as pessoas que tinham formação em Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências, Magistério ou Pedagogia, trouxeram concepções e valores influenciadas pelo convívio social. Entretanto, notei principalmente a forte influência do lugar de autoridade daqueles/as que estão na escola como porta-vozes do discurso científico que se reflete nas práticas de sala de aula.

Nesse sentido, é recorrente a necessidade de vinculação da discussão de sexualidade a conteúdos “científicos”, havendo referências frequentes a: “apresentar para os/as estudantes uma linguagem mais adequada”; “utilizar termos científicos”; e a própria vinculação das discussões de sexualidade aos conteúdos relativos aos aparelhos reprodutores. Tal posição nos parece uma tentativa dessas/es professores de legitimar a discussão de sexualidade a partir do argumento científico.

Outro aspecto que merece destaque são os estereótipos de gênero apresentadas nos grupos focais e ratificados nas entrevistas, que apontam para a manutenção dos papéis tradicionalmente estabelecidos para homens e mulheres. Nestes papéis, de um modo geral o homem é visto como o provedor, aquele que tem responsabilidade, que protege, que precisa

dar o exemplo e servir como referência. Enquanto que a mulher tem sua identidade vinculada à maternidade, à relação amorosa e ao gerenciamento das atividades domésticas, e atualmente, acumulando também as exigências de um bom desempenho profissional. Essas concepções parecem influenciar diretamente nas práticas de Educação Sexual.

Entretanto, é importante deixar claro que a visão da Educação Sexual apresentada pelas professoras, apesar de, em alguns casos, ainda estar bastante vinculada a um caráter mais informativo, com ênfase na reprodução, saúde, cuidados com o corpo e prevenção de doenças, já mostra alguns sinais de mudança. Existe uma convivência dessa visão e atuação mais tradicional com reflexões e ações mais voltadas para a formação de pessoas mais autônomas, com maiores possibilidades de fazer escolhas conscientes e que certamente irão refletir em vivências de sexualidade mais conscientes e prazerosas. Trata-se, portanto, de promover um “empoderamento”, um tomar nas mãos a própria sexualidade e dela se tornar sujeito e não mais ser levado como simples objeto, seja pela mídia, pelas pressões sociais ou pelo/a parceiro/a, para atender desejos e vontades que não são suas.

Após essas conclusões reafirmo que a articulação entre esses dois temas, como já foi visto nos capítulos anteriores, não é nenhuma novidade. Na verdade é possível dizer, diante da presente pesquisa, que existe estreita vinculação histórica entre as discussões sobre sexualidade e Educação Sexual, e os debates sobre Ciência e ensino de Ciências. Afinal, como já foi discutido, as concepções de sexualidade e as delimitações e práticas de Educação Sexual estão fortemente embasadas no conhecimento científico. Entretanto, a preocupação que resulta dessas discussões teóricas, e da própria análise dos dados empíricos, é como viabilizar subsídios para a ação docente cotidiana. Nesse sentido, além da síntese das conclusões e reflexões desta pesquisa, apresento algumas sugestões práticas para essas discussões na escola

através do que seriam algumas referências para a construção de uma proposta de Educação Sexual na disciplina de Ciências do Ensino Fundamental.

Uma das principais dificuldades presentes na discussão de sexualidade no ensino de ciências decorre da visão dos/as docentes sobre a *natureza da ciência* e sobre ensino de ciências. O grupo de professoras e o professor pesquisado demonstrou grande dificuldade em sistematizar sua visão sobre ciência e sobre ensino de ciências, o que reflete, tanto uma carência dessas discussões ao longo da formação desses/as educadores/as, como também uma dificuldade dos próprios órgãos oficiais que, ao viabilizarem as políticas de educação, principalmente na área do currículo, também não apresentam uma visão clara sobre a *natureza da ciência* e sobre o ensino de ciências. Isto se torna claro nas diretrizes oficiais a respeito destes assuntos que são apresentadas de maneira confusa (como já discutimos em capítulos anteriores) e que de um modo geral, tendem a reforçar uma visão de ciência empírico-indutivista que, de um modo geral, já está presente na formação inicial.

Essa visão da ciência como um empreendimento cuja principal base filosófica é o Positivismo lógico tem como principal consequência, para a Educação Sexual, a tendência a apresentar a sexualidade de forma essencialmente “biologizante”, ou seja, priorizando aspectos do funcionamento do corpo, anatomia dos órgãos sexuais, prevenção de doenças e controle sobre a fertilidade. Tudo isso, ratificado por uma linguagem (discurso) científica que é apresentada sempre como a forma “mais adequada” de se referir a esses assuntos. Tal procedimento frequentemente transforma a abordagem da sexualidade nas aulas de ciências em algo estritamente técnico, “asséptico” e que, quase sempre, exclui aspectos essenciais da sexualidade como: auto-estima, afetividade, relacionamento, mitos e tabus, valores sobre sexualidade, suas alterações ao longo da história, além dos fatores psíquicos e emocionais resultantes dessa combinação de aspectos biológico e sócio-culturais. Esses últimos elementos são exatamente aqueles que vão diferenciar a sexualidade humana dos demais animais, e no

âmbito da Educação Sexual e do ensino de Ciências, é essencial que essas diferenças sejam mostradas.

O quadro se torna mais crítico, quando verificamos que além da carência de discussões sobre a *natureza da ciência*, existe uma total ausência de informações e debates sobre sexualidade e Educação Sexual na formação docente. Tanto do ponto de vista biológico, quanto psíquico e emocional, e muito menos ainda nos aspectos sócio-culturais. Na formação “biológica” das professoras e professores, o corpo estudado nas aulas de fisiologia, anatomia, bioquímica e etc, dos cursos de Ciências Biológicas (tanto nas Licenciaturas quanto nos Bacharelados) não tem sexualidade. No máximo tem reprodução. Aspectos como: a fisiologia da relação sexual, bioquímica da atração sexual, entre outros, são tratados como meras curiosidades, ou mesmo como exemplos pitorescos, servindo freqüentemente para “quebrar um pouco a monotonia das aulas”, mas quase nunca como conteúdo essencial das aulas. Exceção feita apenas para as anomalias e aberrações, as quais são sempre destacadas.

Em vista disto, não é estranho que docentes de ciências tratem da sexualidade e proponham atividades de Educação Sexual fortemente embasadas por critérios biológicos, pois além de ser essa a sua formação mais marcante, é o discurso científico que lhes confere a autoridade, perante a sociedade, para discutir assuntos como esses. Caso contrário poderiam desviar da “*scientia sexualis*” e recair em uma “*ars erótica*” (FOUCAULT, p.53 e 57, 1999) o que na nossa cultura não seria aceitável no ambiente escolar, cujos procedimentos de interdição do discurso como *tabu do objeto* (o que se fala) e *ritual da circunstância* (onde e como se fala) (FOUCAULT, 2006 p.9) estão sempre presentes.

Ainda sintetizando a visão que os professores e professoras, como partes de uma cultura ocidental sobre sexualidade, trazemos as reflexões de Foucault (p. 58,1999)

Nossa civilização, pelo menos à primeira vista, não possui *ars erótica*. Em compensação é a única, sem dúvida, a praticar uma *scientia sexualis*. Ou

melhor, só a nossa desenvolveu no decorrer dos séculos, para dizer a verdade do sexo, procedimentos que se ordenam quanto ao essencial, em função de uma forma de saber-poder[...]

Dessa forma, considerando as idéias desse autor, penso que as visões e práticas docentes refletem claramente estes padrões historicamente desenvolvidos para falar de sexo na nossa cultura. E que qualquer mudança no sentido de alterar essas ações precisa em primeiro lugar se propor a estudar esses valores dentro de seu contexto, histórico, cultural e filosófico.

Entretanto, apesar das dificuldades acima expostas, o contato com as professoras através da entrevista individual, me fez perceber que havia alguns avanços importantes nas suas práticas de Educação Sexual, e que de alguma forma algumas delas conseguiam romper com os entraves da formação e mesmo com alguns valores sócio-culturais. Isso ficou claro principalmente na postura, de acolhimento afetivo que elas demonstraram ao lidarem com as dúvidas e questionamentos das/os estudantes. O envolvimento que essas profissionais demonstraram, ao buscar por conta própria subsídios para ampliar seus conhecimentos na área da sexualidade, assim como as angústias demonstradas ao perceber as deficiências de sua formação em face às dúvidas e situações concretas apresentadas pelos/as estudantes, me dão a certeza de que um caminho está já sendo percorrido.

E é nesse sentido, que aponto algumas possibilidades de intervenção para contribuir tanto com essas professoras de ciências que já estão envolvidas com atividades de Educação Sexual, quanto para aquelas e aqueles que ainda precisam ser sensibilizados para tanto. São algumas idéias que surgiram a partir das reflexões teóricas em diálogo com os resultados empíricos desta pesquisa.

Pensando nas abordagens de ensino de ciências e na inserção mais direta da educação sexual nas aulas de ciências, a abordagem *contextual* pode ser utilizada, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, para promover um adequado entendimento sobre a

natureza da ciência e a construção dos conhecimentos científicos. Através de um ensino de ciências informado pela história, sociologia e filosofia da ciência (HFSC) é possível promover discussões sobre sexualidade com enfoque mais amplo, abordando seus aspectos biopsicossociais a partir de uma contextualização sócio-histórica.

Outra contribuição importante será a possibilidade de promover, através de debates informados pela HFSC, a equidade entre os gêneros e a aceitação da diversidade sexual, diminuindo os preconceitos e a violência contra as chamadas “minorias” étnicas e sexuais.

Além disso, o aspecto mais importante, é possibilitar a construção de uma sala de ciências como um espaço de informação e debate sobre a sexualidade em seus diversos aspectos, contribuindo para vivências mais saudáveis e indiretamente para a redução dos casos de DST, AIDS; gravidez não planejada; abortos; violência e abuso sexual. Estas últimas não seriam as metas da Educação Sexual, mas como nos disse Cavalcanti (1993), seriam uma consequência natural de uma Educação Sexual voltada para a felicidade do indivíduo, e que certamente seria reproduzida em seu meio social em direção a uma felicidade coletiva.

Para tanto, sugiro um investimento na formação inicial de docentes de Ciências, ampliando a oferta de disciplinas que discutam: sexualidade, gênero e diversidade nos Licenciaturas e também nos cursos de Pedagogia (que formam professoras que vão atuar no ensino de Ciências na Educação Infantil e nas séries iniciais), bem como incluindo tópicos que propiciem a discussão desses temas nas várias disciplinas que compõem a proposta curricular desses cursos. Defendo também a ampliação das discussões sobre a *natureza da ciência* nestes cursos, não só como disciplinas específicas de história, filosofia e sociologia das ciências, mas também como tópicos nas disciplinas específicas de modo a promover reflexões sobre a natureza destes conteúdos específicos também.

E como acredito que não basta somente atuar na formação de futuros docentes, mas contribuir também para esse grupo de profissionais que já está trabalhando no ensino de Ciências, proponho uma ruptura dessa prática de cursos, seminários ou palestras pontuais, através de ações continuadas desenvolvidas com estas/es profissionais em grupos de estudo e pesquisa montados na seqüência das palestras, seminários e cursos de extensão. Estas atividades visam estimular e dar suporte à aplicação dos conteúdos discutidos culminando com a elaboração de projetos e/ou planos de ação a serem executados nas escolas de origem. Para isso é preciso estabelecer e fortalecer constantemente o diálogo entre a academia e a comunidade escolar através de projetos de pesquisa e extensão, que contribuam com a formação docente, e que tragam para as pesquisas acadêmicas questões que extraídas das vivências cotidianas das professoras como a que me mobilizou para esta pesquisa, cujos resultados e perspectivas acabei de apresentar.

REFERÊNCIAS

ABD-EL-KHALICK, F. & LEDERMAN, N. G. **Improving science teachers' conceptions of nature of science:** a critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, Vol. 22 (7): 665-701, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal : Porto Editora, 1994.

BORDO, Susan R. O corpo e a reprodução da feminilidade: Uma apropriação feminista de Foucault. In: Jaggar, Alison M. & Bordo, Susan R. **Gênero, corpo e conhecimento.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Tradução: Maria Helena Kuhner. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução:** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL – Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação de temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL – Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf> Último acesso em 14/09/07.

BRASIL - Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRICKHOUSE, Nancy W. **Teachers' Beliefs About the Nature of Science and Their Relationship to Classroom Practice.** *Journal of Teacher Education*, May-June, Vol. 41(3): 53-62, 1990.

BUTLER, Judith P. Corpos que pesam: Sobre os limites discursivos do “sexo”. IN:

LOURO, Guacira L. (Org.) **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANGUILHEM, Georges **O normal e o patológico**. Tradução: Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Otávio F. Barreto Leite. 5ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CARVALHO, Ana Maria. P. de & GIL-PEREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2003.

CAVALCANTI, Ricardo C. **Educação Sexual no Brasil e na América Latina**. Revista Brasileira de Sexualidade Humana 4(2): 1993.

CHALMERS, Alan F. **O que é ciência afinal?** Tradução: Raul Filker. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13ª edição. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

COBERN, William W. **Point: Belief, understanding and teaching of evolution**. Journal of Research in Science Teaching, 31, 583-590, 1994.

_____. **The nature of the science and the role of knowledge and belief**. Science & Education Teaching, 9, 219-246, 2000.

COBERN, William W.; LOVING, Cathleen C. **Defining "Science" in a multicultural word: Implications for science education**. Science Education 85:50-67, 2001.

CRUZ, Izaura S. **Sexualidade tem som?** Vivências de adolescentes surdos. 2003. 51f. Monografia (Especialização em Sexualidade Humana) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro-RJ.

_____. **Sexualidade tem som?** Vivências de adolescentes surdos. Revista Terapia Sexual Vol. VIII (1) p.113-114, 2004.

DOLL, William E. **Currículo: Uma perspectiva pós-moderna**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

FAGUNDES, Tereza C. P.C. **Educação Sexual: Prós e contras.** Revista Brasileira de Sexualidade Humana 3(2): 1992.

_____. **Educação Sexual: Construindo uma nova realidade.** Salvador: UFBA, 1995.

_____. Sexualidade e Gênero. In: FAGUNDES, Tereza C. P.C. (Org). **Ensaio sobre educação sexualidade e gênero.** Salvador: Helvécia, 2005.

FIGUEIRÓ, Mary Neide D. **Educação Sexual: Retomando uma proposta, um desafio.** Londrina-PR: Ed. UEL, 2001.

_____. **Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível** Campinas-SP: Mercado das Letras; Londrina-PR: Edel, 2006.

FORASTIERI, Valter. **Concepções dos professores de biologia do ensino médio público estadual de Salvador sobre a variedade de orientações sexuais.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber.** Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª edição. Rio de Janeiro: Ed.Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FOUREZ, Gerard. **Crise no ensino de ciências?** Investigações em Ensino de Ciências, Vol.8(2), 2004. Disponível em http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol8/n2/v8_n2_a1.html, Acessado em 14/09/07.

FRUED, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** Tradução: Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago, 1973.

GHERPELLI, Maria Helena B. V. **Proposta de Orientação Sexual para Escolas infantis e de 1º e 2º graus.** Revista Brasileira de Sexualidade Humana, 3(1): 1992.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola, mito e realidade.** São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados**: a questão da Ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Cadernos Pagu, São Paulo, n.5, p.07-42, 1995.

HARDING, Sandra. **Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives**. Ithaca, New York: Cornell University Press. 1991.

HARDING, Sandra. **Ciencia y Feminismo**. Tradução de Palo Manzano. Madrid: Morata, 1996.

HARDING, Sandra. Existe un método feminista? In: BARTRA, Eli (comp.) **Debates en torno a una metodología feminista**. México, D.F: Universidad Autonoma Metropolitana. 1998. p. 9-34.

HARRES, J. B. **Uma revisão de pesquisas nas concepções de professores sobre a natureza da ciência e suas implicações para o ensino**. Investigações em Ensino de Ciências, Vol 4(3): dez, 1999.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 16ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, p.257, 1998.

KRUEGER, Richard A. **Focus Groups: A Pratical Guide for Applied Research**. Newbury Park: Sage Publications, 1988.

LAQUEUR, Thomas W. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos até Freud. Trad. Vera Whately. Riode Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOPES, Alice R. C. **Bachelar**: O filósofo da desilusão. Florianópolis: Caderno Catarinense de Ensino de Física, Vol. 13(3): 178-276, 1996.

LOURO, Guacira L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Currículo, gênero e sexualidade. Porto – Portugal: Porto Editora, 2000.

_____ **Um corpo estranho:** Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA E SOUZA, Ângela M. F. **As armas de marte no espelho de Vênus:** a marca de gênero em Ciências Biológicas. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2003.

MACKINNON, Catherine A. Hacia una teoria feminista del Estado. Madri: Cátedra, p. 21-118, 1995.

MATTHEWS, Michel R. **História, Filosofia e Ensino de Ciências:** A tendência atual de reaproximação. Cadernos Catarinenses de Ensino de Física, Vol 12(3): 164-214, dez. 1995.

McCOMAS, William. F. ; ALMAZROA, H.; CLOUGH, M. – **The Nature of Science in Science Education:** An Introduction. Science & Education, 7:511-532, 1998.

McCOMAS, Wiliam F.; OLSON, Joanne K. The nature of science in international science educatio standars documents. In: McCOMAS, William F. (Ed.) **The Nature of Science in Science Education:** rationales and strategies. London: Kluwer Academic Publishers, p. 41-52, 1998.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento** – Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 1996.

MISSE, Michel. **O Estigma do passivo sexual.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2005.

MORTMER, Eduardo F. **Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências.** Investigações no Ensino de ciências Vol.1(1): 20-39, 1996.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

OLIVEIRA, Samara; CRUZ, Izaura S. **Projeto Jovens Multiplicadores:** Uma experiência com surdo e ouvintes. Resumos da VII Semana de Extensão da UFF. Niterói-RJ, 2002.

_____ **Projeto Jovens Multiplicadores:** Uma experiência com surdo e ouvintes. Livro de Resumos do XVI Congresso Mundial de Sexologia Humana. Habana - Cuba, 2003a.

Projeto Jovens Multiplicadores: Uma experiência com surdo e ouvintes. Anais do IX Congresso Brasileiro de Sexualidade Humana. Rio de Janeiro-RJ, 2003b.

PARKER, Richard G. **Corpos, Prazeres e paixões:** A cultura sexual no Brasil contemporâneo. São Paulo: Ed. Nova Cultura/Ed. Best Seller, 1991.

PASSOS, Elizete S. **Um mundo dividido:** o gênero nas universidades do Norte e Nordeste. Salvador: UFBA, 1997.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história.** Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PINO, Patrícia V.; OSTERMAN, Fernanda; MOREIRA, Marco A. **Concepções epistemológicas veiculadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais na área de Ciências Naturais de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental.** IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física. Disponível em www.sbf1.sbfisica.org.br/, último acesso em 25/05/2008.

PINTO, Céli R. J. **Uma história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PLATÃO. **Diálogos:** Eutífron ou da religiosidade; Apologia de Sócrates; Cítron ou do dever; Fédon ou da alma. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

ROCHA, Marisa L.; LABRUNA, Flávia M. e BADIOLA, Mônica V. **Sexualidade e Educação:** Instituições em movimento. Revista ADVIR 12, set. pp. 80-84, 1980.

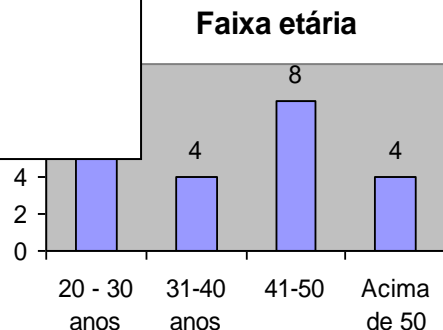
ROHDEN, Fabiola. **Uma Ciência da Diferença:** sexo e gênero na medicina da mulher. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes:** mito e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

SCIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução Raul Fiker. Bauru-SP: EDUSC, 2001.

SCHOTT, Robin. **Eros e o processo cognitivo:** Uma crítica da objetividade em filosofia. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

Faixa etária



uma categoria útil para análise histórica.
odh/gen_categoria.html (Acesso em 24 de abril de

belief, understanding, and the teaching of evolution.

Journal of Research in Science Teaching, 31, 591-597, 1994..

SMITH, Mike U. & SIEGEL, Harvey. **Knowing, believing and understanding:** What goals for science education? Science Education, 13, 553-582, 2004.

SIEGEL, Harvey. **Epistemological diversity and educational research:** Much do about nothing? Manuscript, 2006.

SUPLICY, Marta. Educação e Orientação Sexual. In: Ribeiro, Marcos (Org.). **Educação Sexual:** Novas idéias , novas conquistas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

TANNAHILL, Reay. **O sexo na história.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

VALLADARES, Kátia K. **Sexualidade:** Professor que cala... nem sempre consente. 2002.

107fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Estudos Sociais, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ.

VIANNA, Cláudia P. & UNBEHAUM, Sandra. **O Gênero nas políticas públicas de educação no Brasil:** 1988-2002. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n.121, p.77-104, jan/abr. 2004.
 VITIELLO, Nelson. **A Educação sexual necessária.** Revista Brasileira de Sexualidade Humana 6 (1): 1995.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO , Guacira L. **O corpo educado:** Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WELZER-LANG, Daniel. **A construção do masculino:** dominação das mulheres e homofobia. Rev. Estudos Feministas (9):460-481, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** Planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi, 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – FOLDER DO CURSO DE EXTENSÃO

APÊNDICE B – CRONOGRAMA DO CURSO DE EXTENSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE BIOLOGIA
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA GERAL
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SEXUAL - PROEDSEX

CURSO DE EXTENSÃO
“SEXUALIDADE E GÊNERO NO ENSINO DE CIÊNCIAS”
COORDENAÇÃO – Ângela Maria Freire de Lima e Souza

DOCENTES – Ângela Maria Freire de Lima e Souza
Izaura Santiago Cruz
Maria Paquelet Barbosa
Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes

DURAÇÃO: 45 Horas (15 encontros de 3 horas)

INÍCIO: 24 de agosto de 2006

HORÁRIO: quintas-feiras, de 14 às 17 horas


LOCAL: sala 2 – Instituto de Biologia

CRONOGRAMA

AULA/DATA	TEMA	DOCENTE
1 / 24.08	Sexualidade: concepções numa abordagem histórica.	Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes.
2 / 31.08	Gênero como categoria de análise em Educação para a Sexualidade.	Ângela Maria Freire e Lima e Souza.
3 / 14.09	Sexualidade e gênero: conceitos e fundamentação teórica e filosófica em diferentes abordagens.	Izaura Santiago Cruz.
4 / 21.09	Sexualidade e gênero: relatos e análise de experiências educativas. (II).	Izaura Santiago Cruz.
5 / 28.09	Manifestações de sexualidade na escola.	Maria Paquelet Barbosa.
6 / 05.10	Questões sobre a diversidade na orientação sexual.	Valter Forastieri.
7 / 19.10	Violência sexual e de gênero no contexto escolar.	Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes.
8 / 26.10	Gênero como categoria de análise de práticas curriculares em vigor no ensino de Ciências.	Ângela Maria Freire e Lima e Souza.

9 / 09.11	Sexualidade e o livro didático.	Ângela Maria Freire de Lima e Souza.
10 / 16.11	Sexualidade e deficiência.	Scheila Quadros Uzêda
11 / 23.11	Grupo focal 1: Concepções sobre sexualidade.	Izaura Santiago Cruz
12 / 30.11	Grupo focal 2: Prazer	Izaura Santiago Cruz
13 /07.12	Grupo focal 3: Gênero e Orientação Sexual	Izaura Santiago Cruz
14 / 14.12	Grupo focal 4: Concepções de Ciência e de Ensino de Ciências; Educação Sexual e Ensino de Ciências	Izaura Santiago Cruz
15 / 21.12	Encerramento e avaliação do curso. Propostas de ação.	Ângela Souza, Izaura Cruz, Maria Paquelet, Tereza Cristina Fagundes.

APÊNDICE C – CRONOGRAMA DOS GRUPOS FOCAIS



			<p>Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana</p> <p>Instituto de Física, Instituto de Biologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - UFBA</p> <p>Departamento de Ciências Humanas & Filosofia, Departamento de Ciências Exatas, Departamento de Física - UEFS</p> <p>Mestrado em Ensino Filosofia e História das Ciências</p> <p>Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências</p>		<p>Título do Projeto: Ensino de Ciências e Educação Sexual: Uma análise das concepções de professoras/es do Ensino Fundamental.</p> <p>Autora: Izaura Santiago da Cruz</p> <p>Orientadora: Ângela Maria Freire de Lima e Souza</p>	
CRONOGRAMA DO GRUPO FOCAL						
Nº	DATA	C.H.	OBJETIVOS	TEMA	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	RECURSOS
1	23/11	3h	<ol style="list-style-type: none">1. Identificar as concepções de sexualidade das professoras/es participantes.2. Conhecer através de diferentes formas de expressão, as idéias e valores a cerca da sexualidade.	Sexualidade	<ol style="list-style-type: none">1. Acolhida: “Como eu estou chegando?” Pedir que cada pessoa reflita durante um minuto sobre como está se sentindo naquele momento e expresse com uma palavra.2. Apresentação dos objetivos da pesquisa e explicações gerais sobre o funcionamento e a duração das atividades.3. Distribuir papel ofício e caneta ou hidrocor para os/as participantes e pedir que cada pessoa construa um “acróstico” com a palavra sexualidade, escolhendo palavras relacionadas com o tema.4. Organizar o grupo em trio (de preferência com pessoas que não tenham muita proximidade), e pedir que cada trio construam um cartaz com figuras (de jornais e/ou revistas), completando a frase: “Sexualidade é...”.5. Apresentação dos grupos, com exposição dos trabalhos. Relato de cada participante por vez.	<ul style="list-style-type: none">- Papel ofício;- Canetas;- Hidrocor;- Lápis de cor;- Giz de cera;- Revistas;- Jornais;- Tesouras;- Cola;- Cartolinas;

					6. Discussão no grupo sobre as idéias de sexualidade/sexo. 7. Cada pessoa constrói um mini-texto completando a frase: “Sexualidade pra mim é...” 8. Avaliação do encontro. “ Como eu estou saindo?” Expressar com uma palavra ou desenho (carinha).	
Nº	DATA	C.H.	OBJETIVOS	TEMAS	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	RECURSOS
2	30/11	3h	1. Identificar as idéias das/os professores sobre o prazer, verificando se estas concepções estão associadas diretamente ao prazer sexual ou não.	Prazer	1. Atividade de relaxamento, com massagens em duplas (música de fundo). 2. Técnica: Balanço do prazer – Distribuir uma folha de ofício para cada pessoa, pedir que cada uma dobre a folha ao meio duas vezes, e em seguida desdobre a folha. Em cada uma das “divisões” formadas pelas dobras: o quê me dá prazer e eu faço; o que me dá desprazer e eu faço; o que me dá prazer e eu não faço; o que me dá desprazer e eu não faço. 3. Pedir que cada pessoa que responda e/ou comente as seguintes questões: Qual o papel do prazer na sua vida? Prazer é sinônimo de prazer sexual? Qual a importância do prazer sexual na vida das pessoas? Você costuma falar sobre prazer na sala de aula? Por quê?	- Kami ou algum tapete que possa “forrar o chão” para as pessoas sentarem. (solicitar na reunião anterior, que as pessoas venham com roupas confortáveis) -Vários tipos de massageadores; - Cds de música relaxante; - Cd Player; - Papel ofício; -Formulários baseados na escala kinsey; - Canetas; - Papel ofício; -Giz de cera branco; - Tinta guache colorida; - Pincéis;

Nº	DATA	C.H.	OBJETIVOS	TEMA	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	RECURSOS
3	07/12	3h	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as idéias, valores e percepções das/os professoras/es sobre ser homem, ser mulher e relações entre os gêneros. 2. Conhecer as visões das/os participantes sobre os papéis e estereótipos sexuais atribuídos a cada gênero e nas relações entre as pessoas. 2. Identificar as idéias, valores e percepções das/os professoras/es sobre a diversidade orientações sexuais. 3. Identificar algumas posições das/os professoras/es em relação ao tema nas situações vivenciadas na escola. 	<p>Gênero</p> <p>Orientação Sexual</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dinâmica: “Mochila de menina e mochila de menino”. Entregar uma folha de ofício com estes títulos e colunas para serem preenchidas com objetos que são/ou deveriam ser encontrados em cada mochila. Relacionar também características externas das mochilas (se estão mais ou menos cuidadas, organização dos materiais, cor, tipos de desenhos ou marcas e etc.) 2. Pedir a cada participante que descreva o comportamento comum das meninas e dos meninos em sua sala de aula. 3. Usar a técnica do “desenho invisível”: distribuir folhas de papel ofício e giz de cera branco e pedir que cada pessoa faça um desenho livre. Em seguida pedir que cada pessoa escolha uma cor de tinta guache e pinte por cima do desenho para que ele “apareça”. Abrir a discussão relacionando a técnica do desenho com a questão da orientação sexual. 4. Discutir a questão da orientação sexual na escola: Quando e como aparece, existem causas? Qual a influência dos componente biológicos e dos componentes ambientais? Como vocês lidam com essas questões no dia-a-dia da escola. Você se sente preparada/o para discutir esse tema com os/as estudantes? Quais as principais dificuldades enfrentadas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas de ofício com os títulos: “Mochila de menino e mochila de menina”; - Folhas de ofício; - Hidrocor; - Giz de cera; - Lápis de cor; - Lápis; - Canetas; - Tinta guache; - Pincéis;

Nº	DATA	C.H.	OBJETIVOS	TEMA	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	RECURSOS
4	14/12	3h	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer as visões das/os participantes sobre ciência. 2. Identificar as concepções dos professores e professoras sobre ensino de ciências. 3. Identificar as concepções dos/as participantes sobre o trabalho de educação sexual na escola e o papel dos/as professores/as de ciências. 	<p>Concepções de ciência, de ensino de ciências</p> <p>Ensino de Ciências e Educação Sexual.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhida: “O que eu estou trazendo para o encontro de hoje?” 2. Distribuir questionário a respeito da natureza da ciência (adaptado de McCOMAS & ALMAZROA, 1998). 3. Solicitar que as/os participantes comentem sobre os itens propostos no questionário (alguma coisa que chamou mais atenção, seja para concordar ou discordar). 4. Organizar as/os participantes em 4 grupos e solicitar que cada grupo discuta as seguintes questões: Qual o (s) objetivo (s) do ensino de ciências? Existe alguma relação entre ensino de ciências e educação sexual? Se existe, de que tipo? Na sua opinião, a educação sexual na escola, é função do/a professor/a de ciências? Apresentação dos painéis elaborados pelos grupos. 5. Comentários e discussão sobre os painéis. 6. Despedida: “O que eu estou levando deste encontro hoje?” 7. Confirmar os endereços, emails e telefones de todos/as e avisar que entraremos em contato em breve, para o momento posterior do trabalho que será a entrevista individual. Agradecimentos. Fotos. 8. Marcar o último encontro com Ângela para o encerramento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Meia folha de ofício, com a malinha; - Questionários sobre NOS. - canetas; - Lápis; - Hidrocor; - Giz de cera; - Papel pardo; - Folhas de ofício; - Cola; - 1 caixa de bombons de chocolate.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOBRE NATURE OF THE SCIENCE (N.O.S.)

	<p style="text-align: center;"> Universidade Federal da Bahia Universidade Estadual de Feira de Santana Mestrado em Ensino Filosofia e História das Ciências Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências Projeto: Ensino de Ciências e Educação Sexual: Uma análise das Concepções de Professoras/es do Ensino Fundamental. Mestranda: Izaura Santiago da Cruz Orientadora: Prof^a. Dr^a Ângela Maria Freire de Lima e Souza. </p>	
---	--	---

Cara (o) professora (or),

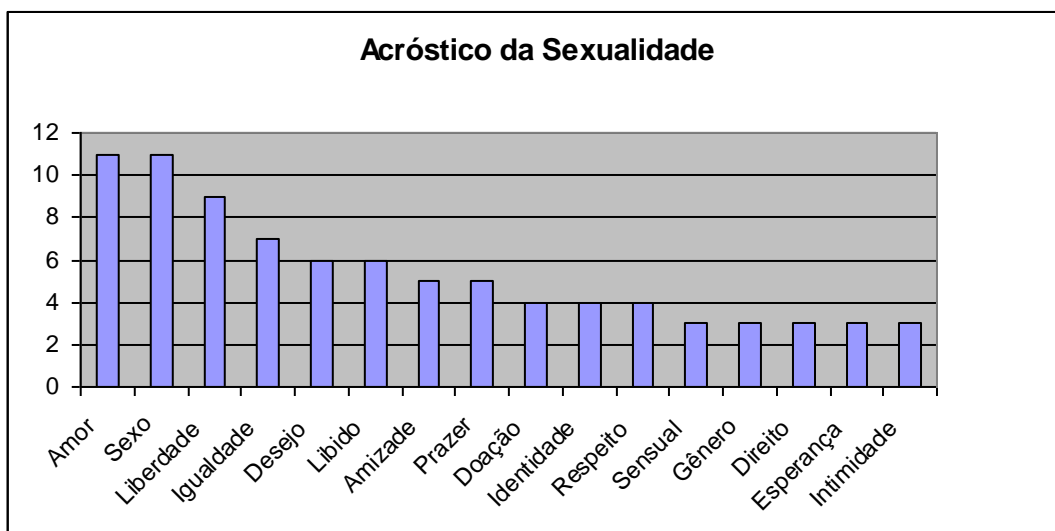
Analise as asserções abaixo e marque na tabela ao lado, de acordo com suas convicções.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo totalmente	Discordo parcialmente
1. O conhecimento científico é durável e se caracteriza por tentativas.				
2. O conhecimento científico depende fortemente de: observação, evidência experimental, argumentos racionais e ceticismo.				
3. Não existe um modo apenas de fazer ciência, porque não existe um método científico universal.				
4. Ciência é uma tentativa de explicar fenômenos naturais.				
5. Pessoas de várias culturas contribuem para a ciência.				
6. Novos conhecimentos devem ser relatados de maneira clara e aberta.				
7. Observações são baseadas em teorias (não existe observação pura).				
8. Cientistas necessitam de registros apurados e cuidadosos				
9. Cientistas são criativos.				
10. Ciência é parte das tradições sociais e culturais.				
11. Ciência e tecnologia se impactam mutuamente.				
12. Idéias científicas são afetadas pelo seu meio social e histórico.				

Adaptado de McCOMAS; ALMAZROA; CLOUGH (1998).

APÊNDICE E – TABELA E GRÁFICO DO ACRÓSTICO DA SEXUALIDADE

PALAVRAS DO ACRÓSTICO	Nº DE CITAÇÕES
Amor	11
Sexo	11
Liberdade	9
Igualdade	7
Desejo	6
Libido	6
Amizade	5
Prazer	5
Doação	4
Identidade	4
Respeito	4
Sensual	3
Gênero	3
Direito	3
Esperança	3
Intimidade	3



Utilizamos como critério para a inclusão de palavras na tabela e no gráfico, a presença no acróstico de pelo menos três pessoas.

APÊNDICE F – GRÁFICOS RELATIVOS AO QUESTIONÁRIO SOBRE NATURE OF SCIENCE

Gráfico Proposição 1

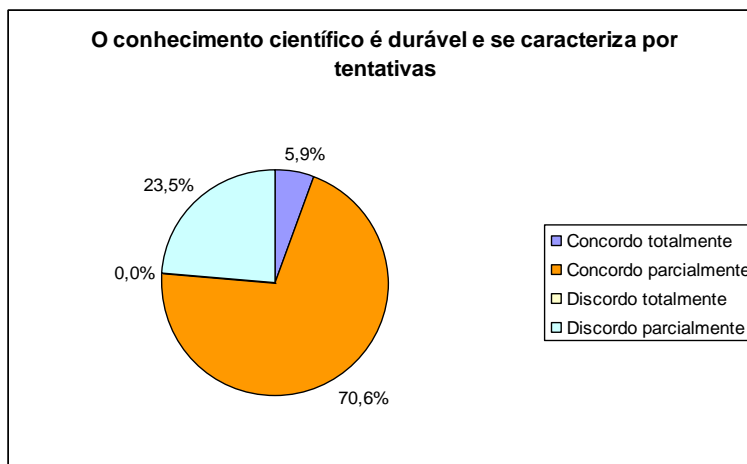


Gráfico Proposição 2

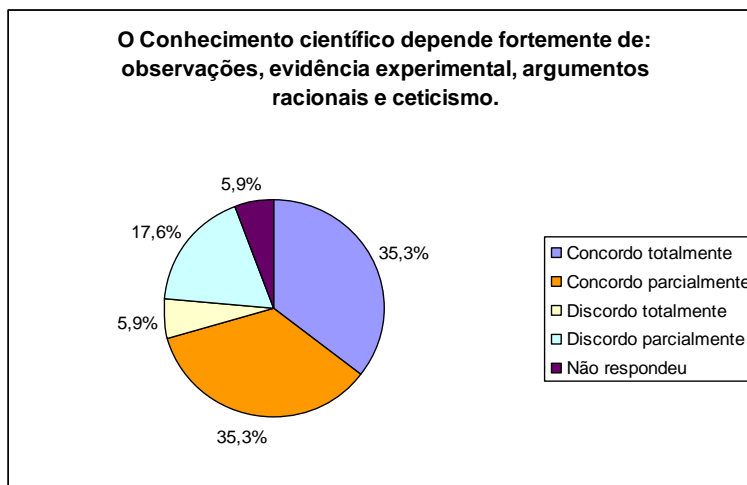


Gráfico Proposição 3

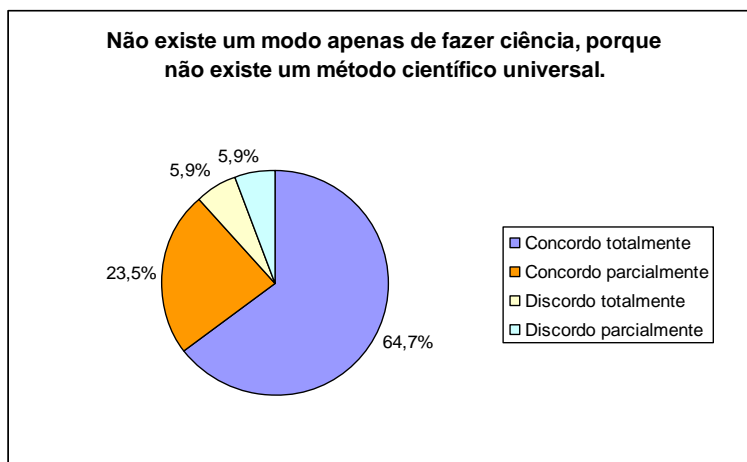


Gráfico Proposição 4

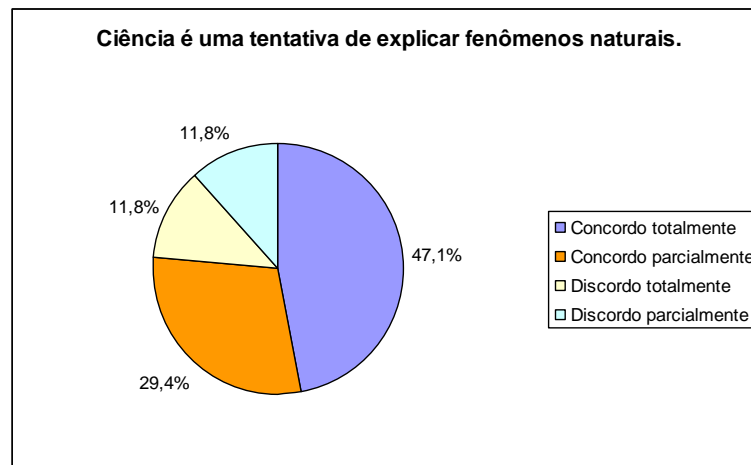


Gráfico Proposição 5

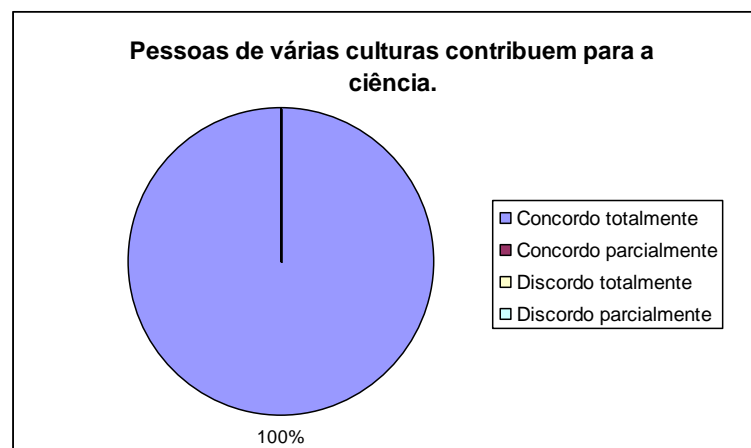


Gráfico Proposição 6

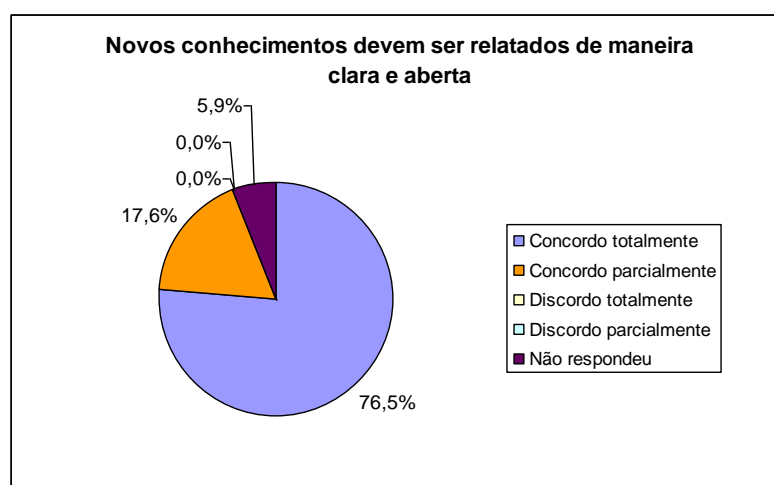


Gráfico Proposição 7

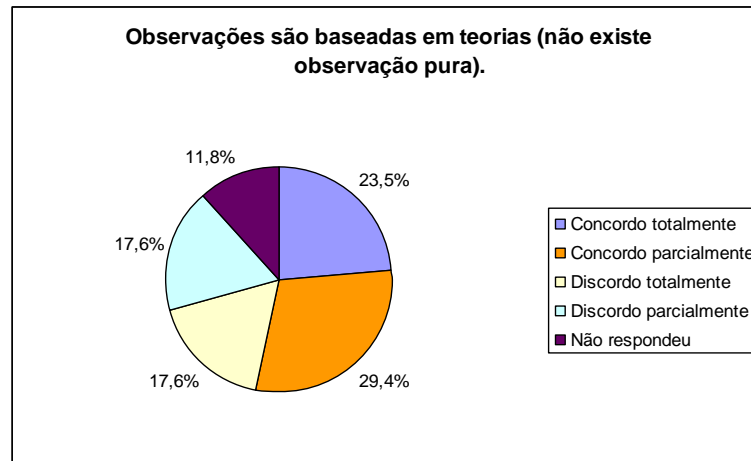


Gráfico Proposição 8

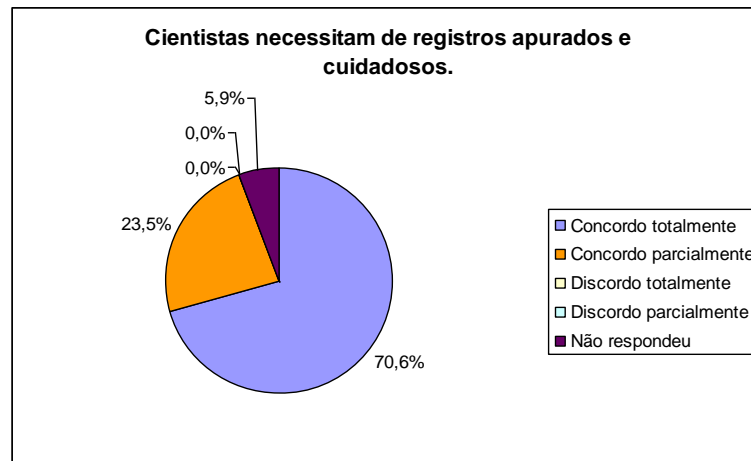


Gráfico Proposição 9

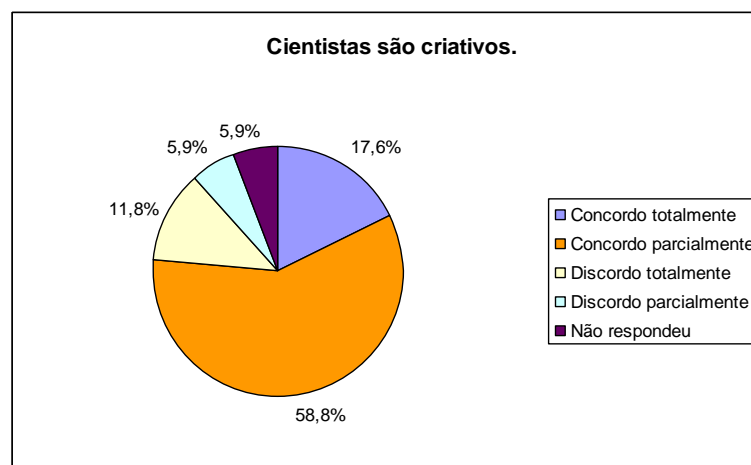


Gráfico Proposição 10

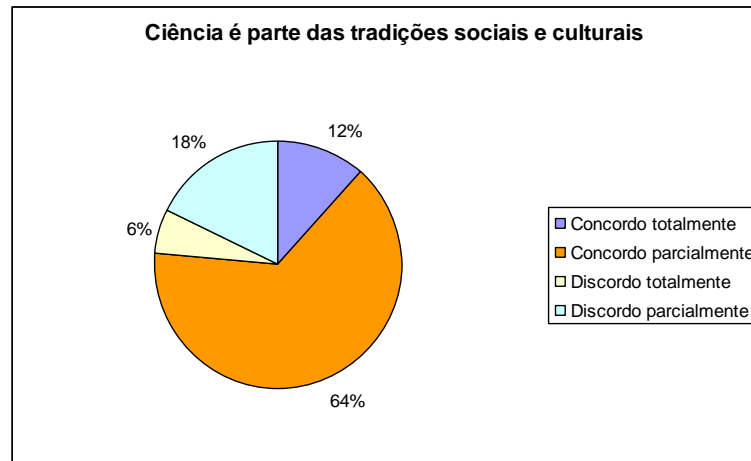
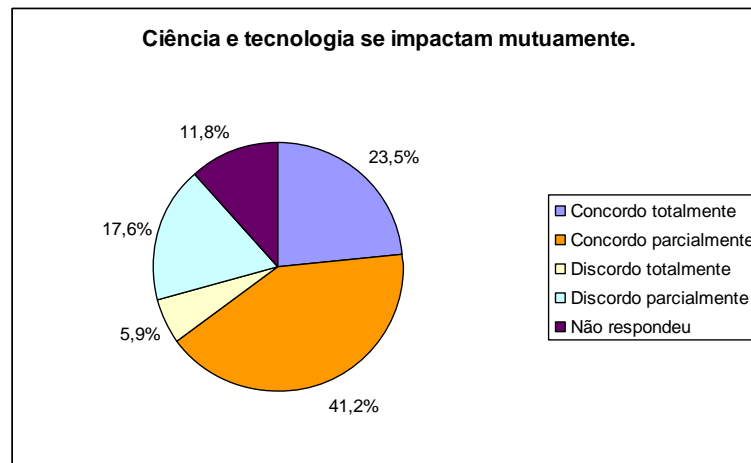
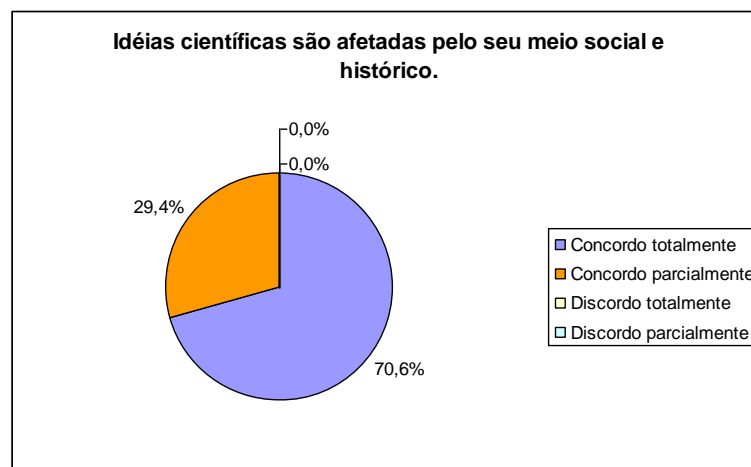



Gráfico Proposição 11



Proposição 12



APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA INSTITUTO DE FÍSICA MESTRADO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SEXUAL – PROEDSEX - INSTITUTO DE BIOLOGIA ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SEXUAL – um estudo sobre concepções e práticas pedagógicas de docentes</p>
---	--

Prezada (o) colega

Estamos realizando um estudo vinculado ao Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências, da Universidade Federal da Bahia, que pretende analisar as práticas cotidianas das/os professoras/es de ciências do ensino fundamental, no que se refere à Educação Sexual. Nos interessa pesquisar e discutir as abordagens empregadas pelas/os docentes de Ciências ao responder as questões referentes à sexualidade trazidas pelas/os alunas/os no cotidiano escolar bem como as concepções desses profissionais sobre o tema. Também nos interessa de que modo o Ensino de Ciências pode se constituir numa possibilidade de discussão dessas questões. Neste sentido, contamos com sua colaboração, respondendo a esta entrevista e permitindo a divulgação dos dados da pesquisa. Não é necessário se identificar.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Identificação

- 1.1. Idade _____ 1.2. Sexo _____ 1.3. Situação conjugal: _____
1.4. Curso: _____ 1.5. Ano de ingresso no curso: _____
1.6. Ano de conclusão _____ 1.6. Religião: _____
1.7. Atuação profissional (Rede Pública ou Particular): _____
1.9. Escola em que atua: _____
1.10. Tempo de atuação no ensino de Ciências: _____

2. Questões sobre sexualidade, gênero e ensino de Ciências:

1. Como você define “ser mulher”?
2. Como você define “ser homem”?
3. Como você define sexualidade?

4. Como você vê a questão da orientação sexual (homossexualidade, bissexualidade, heterossexualidade) na adolescência?
5. Em termos de práticas sexual, o que você consideraria como normal e anormais?
6. O que você pensa sobre a masturbação? Qual a importância do auto-conhecimento corporal, incluindo toque, observação e manipulação do órgãos sexuais? (para a sexualidade feminina e masculina)
8. Você algumas vez já falou sobre prazer sexual, masturbação, em sala de aula, ou em outro ambiente, com seus alunos e alunas? Por quê? Você considera importante fazê-lo?
- 6.Quando abordada(o) por um(a) estudante sobre alguma questão sobre sexo/sexualidade você costuma responder?
7. Com base em que referencial você responde a essas questões? (Livros, experiência, conhecimentos de Biologia ou outros)
8. Quais as perguntas mais freqüentes?
9. Você acha que o seu gênero interfere no modo como você encara as questões colocadas pelos estudantes? De que forma?
10. Você acha que é necessário educar meninos e meninas de modo diferenciado em relação ao exercício da sexualidade?
11. Você considera que sua formação acadêmica é suficiente para sua atuação na área da sexualidade? Comente.
12. Fale sobre algum trabalho de educação sexual que você realiza ou já realizou na escola.
13. Na sua escola existe algum projeto de educação sexual? Que tipo de suporte, sua escola oferece para a realização deste tipo de trabalho?
14. Qual a contribuição das aulas de Ciências podem contribuir para a formação da(o) estudante?
15. Como você definiria ciência?
16. Na sua visão, qual seria o papel/objetivo do ensino de ciências na escola e na sociedade atual?
17. Você considera que o estudo da sexualidade é pertinente alguma/s ciências/s? Qual(is) seria(m)? E por quê?
18. Você costuma incluir algum conteúdo ou discussão sobre sexualidade durante as suas aulas de ciências? Caso isto ocorra, descreva como e em que momento.
20. Para você, qual a função da Educação Sexual?

21. Na sua opinião atividades de Educação Sexual desenvolvidas na escola devem sempre envolver o professor de ciências? Por quê?

20. Em que sentido as aulas de Ciências podem contribuir em um processo ou programa de Educação Sexual?

22. Você costuma ser chamada para desenvolver atividade relativas a sexualidade/educação sexual na sua escola? Como sente nessas ocasiões?

3. Indique nas colunas ao lado das afirmativas apresentadas se você concorda plenamente, discorda plenamente ou concorda em parte:

AFIRMATIVAS	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo plenamente
O tamanho dos cérebros feminino e masculino influencia nas diferentes habilidades nos dois sexos.				
Mulheres são mais emocionais do que os homens por causas genéticas e hormonais.				
Homens são mais violentos que mulheres por causas hormonais.				
Meninos desde o nascimento não se interessam por bonecas.				
Meninas brincam com bonecas por causa do instinto maternal inerente às mulheres.				
Homens são biologicamente polígamos e mulheres monogâmicas, desde os primórdios da evolução, com vistas à preservação a espécie.				
O desejo sexual é mais intenso nos homens do que nas mulheres.				

Homens são biologicamente programados para a luta pela sobrevivência, enquanto as mulheres o são para a preservação da espécie.				
A Orientação ou opção sexual é definida por fatores biológicos como hormônios, estrutura neurológica, características dos cromossomos.				
A frequência e intensidade das atividades sexuais são determinadas por fatores biológicos.				
A existência e intensidade do prazer sexual está diretamente ligada ao funcionamento adequado dos órgãos sexuais.				
A frequência das relações e a intensidade do prazer sexual sempre diminuem com a idade.				

Escreva livremente sobre a sua visão sobre a discussão de temas relacionados à sexualidade na escola
