

TATIANI BELLETTINI DOS SANTOS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO TRATO DAS SEXUALIDADES
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROEJA,
CRICIÚMA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**CRICIÚMA
MARÇO 2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S237p Santos, Tatiani Bellettini dos.
A prática pedagógica no trato das sexualidades na
educação de jovens e adultos : PROEJA, Criciúma /
Tatiani Bellettini dos Santos ; orientadora: Janine Moreira.
– Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2014.
96 p : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul
Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Criciúma, SC, 2014.

1. Educação de adultos. 2. Educação do adolescente.
3. Professores de ciências. 4. Prática de ensino. 5.
Sexualidade. I. Título.

CDD. 22ª ed. 374.012

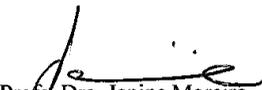
TATIANI BELLETINI DOS SANTOS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO TRATO DAS SEXUALIDADES
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROEJA,
CRICIÚMA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 31 de março de 2014.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Janine Moreira
(Orientadora – UNESC)


Prof. Dra. Cristiani Bereta da Silva
(Membro – UDESC)


Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral
(Membro – UNESC)

Prof. Dra. Giani Rabelo
(Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC


Tatiani Belletini dos Santos
Mestranda

Dedico este trabalho à memória de meu estimado e amado professor e amigo Dr.^o Paulo Rômulo de Oliveira Fota.

Obrigada por me ajudar a tornar este sonho realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me abençoar dando-me forças para nunca desistir de seguir meu caminho.

Imensamente à minha orientadora, Janine Moreira, por ter me acolhido com todo o carinho e ter caminhado lado a lado comigo durante todo o processo de construção deste trabalho, que, sem sua ajuda, não teria sido concluído.

Aos professores do Mestrado em Educação, por estarem sempre dispostos a compartilharem seus conhecimentos de forma humilde e generosa.

À Vanessa Morona Dias, secretária do PPGE, por sua amizade, atenção e eficiência.

Aos professores Dr^o Gladir Cabral e Dr^a Cristiani Bereta da Silva, por terem aceito o convite de fazerem parte, tanto na qualificação, como na defesa, desta dissertação.

Ao professor Dr^o Gladir Cabral, por suas contribuições nas correções ortográficas deste trabalho.

À querida Ana Zugno, por seu carinho e cuidado ao revisar este trabalho.

À minha mãe, Maria de Fatima Bellettini, por me dar a vida e ensinar-me a crer que dias melhores sempre virão.

Ao meu pai do coração, Pedro Paulo Alves Umbelina, por me ensinar a lutar por meus objetivos e a ser justa.

Aos meus irmãos, Pedro Paulo A. U. Júnior, o qual me auxiliou nas transcrições das observações e entrevistas, e Maicon Bellettini dos Santos, pelo amor e carinho a mim sempre destinado.

À minha filha, Lara Pacheco, por dar sentido à minha vida, me fazendo acordar todos os dias com a força e o desejo de ser uma pessoa melhor.

À minha segunda mãe, Dilcéia Pereira, por sempre me incentivar e apoiar nos momentos difíceis.

Aos meus melhores amigos, Murilo Bitencourt, Cristiane Correa e Suelen Nuermberg, por estarem sempre ao meu lado nos bons e maus momentos.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, participaram deste processo. Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa teve como foco o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Município de Criciúma, SC – Brasil, com o problema de pesquisa: **Como está sendo realizado o ensino das questões que envolvem as sexualidades por professores de Ciências na Educação de Jovens e Adultos do Município de Criciúma?** O objetivo geral foi o de compreender como estão sendo tratadas as questões de sexualidade por professores de Ciências na Educação de Jovens e Adultos do município de Criciúma. Os objetivos específicos foram: observar como os docentes estão lidando com a diversidade sexual em sala de aula; identificar o uso de vocabulário adequado ao tema da sexualidade por parte dos professores; identificar a faixa etária dos discentes e se ela é compatível com o tema tratado pelos docentes; perceber se há resistência dos professores ao tratar do tema da sexualidade com os alunos; identificar como se comportam os professores diante de questionamentos específicos dos alunos sobre a sexualidade; observar o uso/ou não de material didático específico que auxilie em suas aulas. Os sujeitos da pesquisa foram três professoras da disciplina de Ciências Naturais. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação livre das aulas das professoras, a entrevista semi-estruturada e um diário de campo. O estudo foi exploratório, empírico, documental e de abordagem qualitativa. A análise dos dados se deu por categorias, que foram: forma como as professoras lidam com a diversidade sexual; vocabulário utilizado; concepção de sexualidade das professoras; resistência das professoras aos temas da sexualidade; comportamento das professoras diante de questionamentos pertinentes à sexualidade e material didático utilizado. O referencial teórico da área da educação se baseou na pedagogia freireana. Quanto ao entendimento das sexualidades, o referencial foi de Louro, Ferreira e Luz e Britzman. Foi constatado que a forma como as professoras lidam com a diversidade sexual apresenta carência de informações e apropriação de conceitos relacionados às sexualidades. Apesar de haver abertura para questionamentos em sala de aula, há dificuldade em se problematizar as questões referentes às

sexualidades. A abordagem dos temas é focada no desenvolvimento biológico do corpo. Suas aulas são preparadas de acordo com o seu planejamento semestral, e não de acordo com as demandas dos alunos, e nem de um planejamento comum de todos os professores. Os dados demonstram um distanciamento das aulas do pensamento freireano para a educação, da problematização sobre as sexualidades e também dos documentos oficiais sobre ensino de ciências e sobre EJA. Levanta-se a necessidade de rever a formação inicial e continuada dos professores das licenciaturas, como também dos professores que atuam na EJA. Para tanto, há a necessidade desse olhar por parte da gestão pública de educação, para proporcionar condições objetivas para a mudança das práticas pedagógicas sobre sexualidades na EJA.

Palavras-chave: PROEJA, Sexualidades, Professores de Ciências, Paulo Freire.

ABSTRACT

This research has as focus the program of young and Adult Education - PROEJA - in the City of Criciúma, SC - Brazil, with the research problem: **How is the teaching of issues involving sexuality by science teachers in the education being conducted young and Adults in the City of Criciúma?** The overall objective was to understand how they are being dealt with issues of sexuality by science teachers in Education for Youth and Adults in the city of Criciúma. The specific objectives were to observe how teachers are dealing with sexual diversity in the classroom, identify the appropriate use of the theme of sexuality by teachers vocabulary, identify the age range of students and if it is compatible with the subject covered by teachers; understand if there is resistance of teachers to treat the issue of sexuality with students; identify how teachers behave on specific questions from students about sexuality; observe the use/ or not specific courseware to assist in their classes. The study subjects were 03 teachers of the Natural Sciences. The instruments for data collection were free to observe the lessons of the teachers, the semi - structured interview and a diary. The study was exploratory, empirical, documentary and qualitative approach. Data analysis took into categories, which were: how teachers deal with sexual diversity; vocabulary; conception of sexuality of teachers; resistance of teachers to issues of sexuality; behavior of teachers on relevant questions of sexuality and equipment courseware used. The theoretical framework of the education is based on Freire's pedagogy. Compared to the understanding of sexualities, the benchmark was Louro, Ferreira e Luz e Britzman. It has been found that how teachers deal with sexual diversity shows a lack of information and ownership of concepts related to sexuality. Although there is openness to question in the classroom, there is difficulty in problematic issues related to the sexuality. The approach is focused on the themes of biological development of the body. Your lessons are prepared in accordance with its half-yearly planning, and not according to the demands of the students, nor a common planning of all teachers. The data demonstrate a separation of classes of Freire's thought

for education, questioning about sexualities and also the official documents on science education and on adult education. Raise the need to revise the initial and continuing education of teachers of undergraduate education, as well as teachers who work in adult education. For both, there is the need for this look by public management education, to provide objective conditions for change in pedagogical practices on sexualities in EJA.

Keywords: PROEJA, sexualities, Science Teachers, Paulo Freire.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Trabalhos apresentados nos GTs 18 e 23 da ANPED Nacional, da 31 ^a à 35 ^a Reuniões Anuais.....	32
Tabela 2: Trabalhos selecionados no GT 18.....	33
Tabela 3: Trabalhos selecionados no GT 23.....	33

SUMÁRIO

1	21
INTRODUÇÃO	21
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	21
1.2 METODOLOGIA.....	31
2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA SEGUNDO A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE	44
2.1 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	44
2.2 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	54
2.3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA.....	58
3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EJA E PARA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES	65
3.1 COMPREENDENDO O ESTUDO DAS SEXUALIDADES... ..	65
3.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS.....	71
4. A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO TRATO COM AS SEXUALIDADES: UM ESTUDO DE CASO DA EJA EM CRICIÚMA	82
4.1 DAS ANÁLISES POR CATEGORIAS: O QUE NOS TRAZEM OS DADOS?.....	83
4.1.1 Forma como as professoras lidam com a diversidade sexual.....	83
4.1.2 Vocabulário utilizado.....	88
4.1.3 Concepção de sexualidade das professoras.....	90
4.1.4 Resistência das professoras diante de questionamentos pertinentes à sexualidade.....	94
4.1.5 Comportamento das professoras diante de questionamentos pertinentes à sexualidade.....	100
4.5.6 Material didático utilizado.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A sexualidade humana possui vários aspectos a serem estudados: identidade sexual, nascimento, reprodução, aprendizagem e crítica dos papéis sexuais, inserção sociocultural do indivíduo e muitas outras questões. Cada vez mais chegam os jovens às salas de aula com a sexualidade aflorando em função dos hormônios juvenis e sem saberem como lidar com ela e com as suas consequências. Não basta, então, que o jovem receba informações sobre a iniciação sexual, é necessário que ele as entenda e seja assim capaz de integrá-las à sua visão de mundo, tornando-se consciente diante de suas ações.

É notória a falta de diálogo dos adolescentes com a família. Ainda hoje existem muitos tabus, crenças e preconceitos quando o assunto é sexo. Isso faz com que os jovens tenham certa dificuldade para falar sobre o assunto com seus familiares, e se eles não veem seus educadores como um ponto de apoio e segurança, não terão em quem confiar e, possivelmente, irão procurar esclarecer suas dúvidas nas ruas ou na internet, com os pares ou com estranhos com quem, quase sempre, receberão orientação inadequada, podendo vir a sofrer sérias consequências, muitas delas irreversíveis.

Promover o debate a respeito das questões sexuais com os jovens e adultos, permitindo que cada um exponha suas dúvidas através de um diálogo franco e livre de preconceitos, esclarecendo que a sexualidade não trata apenas do ato sexual, é muito mais amplo do que o fornecimento de informações. Trata-se também de respeito, de compreender que o que é bom para um pode não ser bom para o outro, e que a sexualidade não se inicia apenas com a chegada da adolescência, ela já é experimentada em todas as fases da vida, dessa forma nos construímos como seres humanos e nos moldamos como seres sexuados ao longo de nossa existência.

Nesse contexto é relevante falar, e também deixar falar, sobre os riscos de não usar preservativos, da gravidez na adolescência, do aborto e das doenças sexualmente transmissíveis. Essas são questões extremamente relevantes que, quando tratadas com a devida atenção, contribuem para

melhor qualidade de vida, estabelecendo a importância do autoconhecimento e respeito para com o próprio corpo.

A escola, bem como seus educadores, tem um papel essencial na vida de seus educandos, quando o assunto é conscientização sexual. É neste momento que aparece um dos primeiros obstáculos em sala de aula: a dificuldade que grande parte dos educadores enfrenta por não conseguir tratar do assunto com clareza e objetividade, podendo ocasionar a mudez dos educandos que, diante de uma ação autoritária e também insegura por parte de seus mestres, acabam sendo oprimidos e desencorajados a indagar suas inquietudes, fazendo com que voltem para casa sem se apropriarem dos conhecimentos que esperavam encontrar na escola, ou, se não esperavam, mas que seria bom que tivessem. Junto a tais dificuldades, conta-se ainda com conceitos opressores, machistas e religiosos estabelecidos pela sociedade em relação aos quais podem ser citados exemplos como: o da menina que deve casar-se virgem; o do relacionamento entre indivíduos do mesmo sexo sendo considerado um desvio comportamental, portanto uma anormalidade; o do menino que deve iniciar suas atividades sexuais no início de sua puberdade, afirmando sua masculinidade, valendo a quantidade e não a qualidade. Alguns conceitos da moral católica, juntamente com os componentes éticos e morais estabelecidos pela sociedade num todo, trazem, ainda hoje, restrições quanto ao uso de métodos contraceptivos, como o preservativo, a pílula de contracepção de emergência (pílula do dia seguinte) e a pílula anticoncepcional, pois, em seu entender, isso induz os jovens a cometerem o pecado contra a castidade, a realizarem abortos, seguindo, assim, na contramão da moral católica, bastante presente em nosso país. Existe também, em contrapartida, um interesse mercadológico e econômico, os quais visam a vender, através da mídia, principalmente, um padrão, um estilo de vida e, nesse contexto, se englobam as questões direcionadas à sexualidade.

Grande parte do corpo docente acredita que a responsabilidade do trato de questões que englobam a sexualidade é da família, e não das instituições de ensino. É como se fosse desejável que os alunos deixassem seus anseios, desejos, dúvidas e prazeres sexuais do lado de fora dos portões

da escola, o que é impossível, pois o ser humano é sexuado, é um ser psíquico e social, logo, incapaz de anular sua sexualidade. Fechar os olhos para essa realidade, não oportunizando o diálogo, a troca de informações, a liberdade de compartilhar suas inquietações e suas experiências, é negar aos alunos o direito de construção e apropriação do conhecimento saudável e pleno, pois, de acordo com Freire (2001, p. 39):

Para ser instrumento válido, a educação deve ajudar ao homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito [...] Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.

Que valor tem a educação se não proporcionar ao homem condições de ser sujeito de sua própria vida? De que valerá trabalhar questões voltadas para a sexualidade na educação de jovens e adultos se os mesmos não tiverem voz em sala de aula? Ao invés de reprimir, a escola deve promover a educação com direito à liberdade de expressão, uma educação libertadora que, segundo Paulo Freire (2001, p. 39), “procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo”. Quando a escola proporciona essa dita liberdade, está oportunizando a emancipação do aluno, que deixa de ocupar o lugar de indivíduo mudo, reproduzidor de conceitos, para apropriar-se do direito de ser sujeito crítico de sua realidade, passa do status de passivo para o de ativo, adquirindo autonomia para questionar, criticar, gerar opinião assumindo seu lugar de sujeito na sociedade.

Estou adotando aqui a perspectiva libertadora de Paulo Freire. Uma perspectiva de enfrentamento a uma educação bancária que, segundo o autor, contribui para manter indivíduos acríticos, na medida em que, fazendo “depósitos” de conteúdos nos alunos, o professor só deseja que ele os repita. Assim, o aluno não se formaria criticamente, crítica necessária para agir na transformação da sociedade. Esse enfrentamento também é possível de situar no entendimento de que a escola, na era moderna, tem o papel de disciplinar o indivíduo, como aponta

Michel Foucault (2002). Para ele, à escola cabe o papel de formar o indivíduo dócil para o trabalho, todos seus rituais, exercícios, mensagens, exames convergiriam para a “fabricação de corpos dóceis” para o trabalho, aqueles indivíduos formados para trabalharem todo o tempo, sem se questionar. Para Foucault, este seria não um sujeito, mas um assujeitado.

As perspectivas de Freire e Foucault são diferentes, eles partem de análises diferenciadas e de soluções também distintas. Quero apenas aproximar esses dois autores no indicativo de que me situo na crítica do papel da escola moderna na visão de Foucault: a de formar corpos dóceis. Mas, em Freire, o qual não parte dessa perspectiva, mas aponta para o papel opressor da educação bancária na manutenção de uma sociedade injusta, vejo um enfrentamento possível para o próprio papel da escola.

Levanto essas questões referentes ao cotidiano de sala de aula devido à minha experiência como educadora no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Município de Criciúma, o qual atende alunos com faixa etária acima de 14 anos, ofertando acesso às séries iniciais e finais do ensino fundamental, com aulas no período noturno. A distribuição desses alunos dá-se por núcleos, que estão localizados nas comunidades onde a demanda e a procura são maiores. As unidades do PROEJA estão estabelecidas nas escolas municipais e, em alguns casos, em escolas estaduais e/ou em prédios e salas cedidos pelos governos Estaduais ou Municipais. São constituídas por um(a) coordenador(a) e demais professores, cada qual de área específica e necessária para a efetivação do ensino nessa categoria. Ambos, coordenadores e professores, são contratados pela Secretaria de Educação Municipal.

Segundo a Secretaria de Educação de Criciúma:

Esse programa é destinado a jovens e adultos maiores de 14 anos, nas totalidades T1 e T2 (1ª a 4ª série), e maiores de 15 anos nas totalidades T3 e T4 (5ª a 8ª série). É constituído de 2.400 horas distribuídas entre as quatro totalidades (T1, T2, T3, T4), com 600 horas em cada uma, distribuídas em 180

dias de aulas com três horas e vinte minutos diárias, no período noturno. O referido programa foi aprovado, oficialmente, através da Lei nº4307, de 02/05/2002. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, PROJETO PROEJA, 2011, p. 1).

Diante de algumas observações e discussões acerca do grande número de evasão desses alunos, chegou-se a um consenso a partir do qual foi proposta uma maneira diferente de ofertar o ensino para jovens e adultos no município. Trata-se de substituir as totalidades – já citadas e exemplificadas acima – por fases, que, por sua vez, passam a ser divididas por semestres:

- Fase 1 – 1^o ao 3^o ano – Bloco de alfabetização e Letramento – 1 ano de duração (2 semestres);
- Fase 2 – 4^o ano – 1 semestre de duração;
- Fase 3 – 5^o ano – 1 semestre de duração;
- Fase 4 – 6^o ano – 1 semestre de duração;
- Fase 5 – 7^o ano – 1 semestre de duração;
- Fase 6 – 8^o ano – 1 semestre de duração,
- Fase 7 – 9^o ano – 1 semestre de duração.

Ainda de acordo com a Secretaria de Educação de Criciúma:

O PROEJA é um programa que tem uma forma própria voltada aos interesses de uma parcela da população que, historicamente, foi excluída da educação escolar. O trabalho e a formação desses alunos devem acontecer de forma diferenciada das crianças e adolescentes que frequentam o ensino

regular. Esses alunos trazem suas experiências de vida – trabalho, relações com os filhos, comunidade... – e dialogam com essas vivências, possibilitando a transformação da consciência política de perceber o mundo. Com essa dialogicidade tanto o aluno, como o professor, se transformam. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, PROJETO PROEJA, 2011, p. 1).

Ter esse olhar singular para a EJA, tornando fato a aplicabilidade da dialogicidade em sala de aula, é o diferencial para a promoção de uma educação de qualidade e também uma forma de demonstrar respeito a esse público que, por inúmeros motivos, se fez ausente, até o momento, da sala de aula. Dar a eles motivos para permanecerem no programa é um dos papéis essenciais do professor da EJA.

Sou professora graduada em Ciências Biológicas Licenciatura pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) no ano de 2010. Iniciei meu trabalho docente no Programa de Educação de Jovens e Adultos no ano de 2011, nos núcleos Filho do Mineiro, no bairro Metropol, e José Rosso, no bairro Quarta Linha, lecionando a disciplina de Ciências Naturais.

Em ambos os núcleos atendíamos jovens e adultos com idades acima de 15 anos. Foi a primeira vez em que pude lecionar para um público tão eclético, do qual ninguém, sem exceção, por algum motivo singular, havia terminado o ensino fundamental no tempo regular, o que contribuiu para que buscassem realizar o término dos estudos no PROEJA, justamente por propiciar um tempo menor para a conclusão da formação.

Ao iniciar meu trabalho, percebi a necessidade de abordar de forma diferenciada as questões voltadas para a sexualidade. Meus alunos, de ambas as escolas, demonstravam em minhas aulas a necessidade de receber maiores informações relacionadas à sua sexualidade. Precisavam dialogar sobre o tema, esclarecer suas dúvidas, mas sentiam-se intimidados ao exporem seus questionamentos diante do grupo.

Foi então que resolvi me dedicar profundamente ao assunto. Trabalhei com vários materiais, como, por exemplo, a *família colchetes*¹, próteses genitais humanas externas e internas, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST), AIDS, puberdade, gravidez na adolescência, aborto, autoestima e outros temas que são importantes e chamam a atenção dos jovens.

Para elaborar minhas aulas, partia do conhecimento e das indagações de meus alunos. Dessa maneira, instalei em cada núcleo uma caixa lacrada para que todos pudessem depositar ali seus questionamentos acerca das questões sexuais, mas ainda não estava convencida de que seria o suficiente. Foi então que tive a ideia de ministrar palestras para os alunos, com a participação das famílias na troca de informações e experiências. Ao término de cada palestra, as caixas contendo todas as indagações dos alunos eram abertas e, uma a uma, as questões eram respondidas por mim e discutidas com o grande público que se fazia presente na ocasião.

A heterogeneidade desse grupo, as experiências de trabalho junto ao PROEJA e minha estada no Programa de Mestrado em Educação me motivaram a realizar minha pesquisa no campo da Educação de Jovens e Adultos com a abordagem do tema da sexualidade. O ingresso no curso de Mestrado em Educação me proporcionou o contato com o pensamento de inúmeros educadores, entre eles Paulo Freire. Ao conhecer melhor seu trabalho, sua maneira de pensar a Educação, principalmente a Educação de Jovens e Adultos, tive a convicção de que sua obra me inspiraria e serviria de suporte para o desenrolar deste trabalho. Em contato com o pensamento de Freire, pude perceber o quão relevante foi e ainda é o seu método de pensar a educação libertadora para jovens e adultos de ontem e de hoje. Seu método nada tem de retrógrado, ao contrário, é atual, eficaz e necessário no contexto em que se

¹ *Família Colchetes*: nome dado a um kit de material didático composto por bonecos confeccionados de tecido, que constituem os membros de uma família. Esse material é utilizado para ilustrar as aulas de Ciências quando o assunto é puberdade, gravidez, reprodução e amamentação.

encontra a educação brasileira, a qual ainda não enfrentou as questões de base por ele apontadas.

Ao beber dos pensamentos de Freire, eis que surgiram inquietações como: Será que devemos realizar o ensino da sexualidade através da transmissão de informações? Não estaríamos tentando convencê-los de algo ao invés de conscientizá-los de fato? Partindo do pensamento de que ensinar através da transmissão de informações pode ter o sentido de impor conceitos como absolutos, ditando regras e comportamentos a serem seguidos de acordo com a concepção de mundo de quem informa, essa educação estará sendo, de acordo com Freire, uma educação bancária e opressora, pois estará tornando insignificante a vivência dos alunos, impedindo que eles sejam os sujeitos de sua própria história.

Portanto, mediar a construção do conhecimento através da promoção do diálogo, da troca de experiências, tornando relevante a vivência de cada educando, é o viés para a promoção da conscientização humana. Essa conscientização pode ser compreendida através do pensamento Freiriano que, mesmo não tendo sido desenvolvido para tratar da sexualidade, nos traz o suporte para elucidar o conceito fundamental da conscientização que visa à emancipação do indivíduo. A conscientização humana para Freire (2002, p. 30):

Implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se *des-vela* a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em *estar frente à realidade* assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética

constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Desvendar e compreender a realidade são a essência do entendimento do ser a respeito de seu próprio corpo, de seus limites, desejos e prazeres sexuais, tornando-se consciente em relação à sua sexualidade, podendo expressá-la de forma responsável e crítica. Daí a relevância da promoção do ensino para a conscientização, em vez da promoção do ensino para a transmissão de informações para o convencimento, pois o válido seria formar sujeitos conscientes perante sua realidade e não apenas informá-los sobre algo. É importante que o conhecimento seja construído de forma a ter significado, a ter sentido para esse indivíduo, não podendo tratar-se apenas de informações vãs, sem sentido. Sendo assim, o professor ocupa um lugar muito importante nesse processo, que é o de mediador, torna-se o responsável por auxiliar seus educandos nessa construção a partir do desvelamento do mundo, o que se faz na dialogicidade.

Manipular o indivíduo de forma a convencê-lo de seu papel perante o mundo é negar seu direito à crítica diante dos fatos existenciais que o cercam, é fechar os olhos para a realidade, impossibilitando a ação-reflexão, que são pontos de partida para a construção da conscientização. Um sujeito alienado, desencorajado não tem subsídios para tomar posição e assumir seu papel social. Com o convencimento, passa apenas a aceitar o que lhe é imposto, sem questionar, torna-se um sujeito socialmente passivo.

Para Freire (1988, p. 22), “o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência de sua própria capacidade para transformá-la”. E isso é, fundamentalmente, o que se espera que aconteça no espaço escolar, com os educadores atuando como mediadores, auxiliando seus educandos na elaboração dos mais diversos conceitos e, nesse contexto, permitindo que assumam ora seu papel de aprendizes ora de mestres e vice-versa, promovendo então uma troca, uma experiência em que ambos, professor e aluno, aprendem juntos, ou seja, se educam em comunhão. Mas, ainda que o educador também aprenda com os educandos, continua sendo dele o papel de condutor de todo o processo de aprendizagem.

Ferreira e Luz (2009, p. 38) dizem que “a instituição escolar pode e deve contribuir para a educação cidadã e libertadora que contemple a dimensão sexual, a diversidade, os direitos humanos e a multiculturalidade”, deixando, então, o educando livre para pensar e tirar suas próprias conclusões, alertando-o sobre as mazelas embutidas no preconceito sexual, o perigo das informações equivocadas sobre múltiplas questões sexuais, dentre as mais relevantes estão as: doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), gravidez na adolescência, aborto, planejamento familiar e homofobia, entre outras.

Educar é amar, é valorizar o ser humano, é respeitar suas origens, suas crenças, suas vivências, é não oprimir, não impor seus conhecimentos, ao contrário, é oportunizar a construção e apropriação desses saberes através do diálogo, da orientação e da conscientização. Assim deve ser a visão e o sentimento do professor para com seus alunos, do contrário este não é educador e, sim, um transmissor de conhecimento alienado.

Diante de todo esse contexto, remeto-me à reflexão de como está sendo o trabalho dos docentes no trato das questões sexuais em outros núcleos do PROEJA. Como estão lidando com a diversidade sexual? Estabelecem ou não diálogos abertos com seus alunos? Levam em consideração a vivência de cada um? Respeitam suas crenças? Promovem debates ou proíbem o assunto em sala de aula? E, afinal, de quem é a responsabilidade de trabalhar a conscientização sexual? É exclusividade da família, da escola ou de todos? O que pensam os docentes sobre o assunto? Quais disciplinas devem tratar do tema? Essas são questões pertinentes que me impulsionam a realizar a pesquisa de mestrado junto à educação de jovens e adultos no município de Criciúma, buscando responder à seguinte pergunta: Como está sendo realizado o ensino das questões que envolvem as sexualidades por professores de Ciências na Educação de Jovens e Adultos do município de Criciúma? Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é: Compreender como estão sendo tratadas as questões de sexualidade por professores de Ciências na Educação de Jovens e Adultos do município de Criciúma.

Para isso, foi necessário traçar objetivos que propiciassem a construção do conhecimento necessário para responder à questão norteadora da pesquisa. Tais objetivos foram:

- Observar como os docentes estão lidando com a diversidade sexual em sala de aula;
- Identificar o uso de vocabulário adequado ao tema da sexualidade por parte dos professores;
- Identificar a faixa etária dos discentes e se ela é compatível com o tema tratado pelos docentes;
- Perceber se há resistência dos professores ao tratar do tema da sexualidade com os alunos;
- Identificar como se comportam os professores diante de questionamentos específicos dos alunos sobre a sexualidade;
- Observar o uso ou não de material didático específico que auxilie em suas aulas.

1.2 METODOLOGIA

Para pensar o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, seria necessário ampliar o referencial teórico e, juntamente, ter um aparato geral do que está sendo produzido no âmbito científico e acadêmico quando o assunto é Orientação Sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O primeiro procedimento consistiu em pesquisar, nas cinco últimas edições da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 31^a a 35^a reuniões, quais trabalhos vêm sendo desenvolvidos na área. Para tanto, foram eleitos dois Grupos de Trabalhos, o primeiro diz respeito ao GT 18, intitulado: *Educação de Pessoas Jovens e Adultas*; e o GT 23, que recebe o nome de: *Sexualidade, Gênero e Educação*.

Na Tabela 1.1 abaixo pode ser conferido o número de trabalhos aceitos nos GTs 18 e 23 nas edições da 31^a a 35^a reuniões, relativas aos anos de 2008 a 2012 respectivamente:

Tabela 1: Trabalhos apresentados nos GTs 18 e 23 da ANPED Nacional, da 31^a à 35^a Reuniões Anuais.

ANPED NACIONAL		
GT:18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas		GT:23 - Gênero, Sexualidade e educação
Edição	Número de Trabalhos Aceitos	Número de Trabalhos Aceitos
31	11	15
32	12	15
33	15	13
34	15	16
35	14	16
TOTAL	67	75

Fonte: dados organizados pela pesquisadora a partir do site da ANPED.

Um dos procedimentos adotados para a análise desse material foi a leitura do título, que deveria apresentar algo relacionado com o tema a ser desenvolvido nesta Dissertação de Mestrado. Caso fosse considerado “fora” do contexto, o trabalho era automaticamente descartado. Outro procedimento foi a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados. Novamente, os trabalhos que não demonstrassem ligação com o tema de pesquisa eram descartados. Após essa etapa, os trabalhos aprovados foram lidos um a um, o que contribuiu muito para ampliar o conhecimento do tema.

Os trabalhos selecionados no GT 18 (dois trabalhos) e GT 23 (dois trabalhos) podem ser conferidos a seguir nas Tabelas 2 e 3, respectivamente. Os trabalhos do GT 18 estão focados no tema da Educação de Jovens e Adultos, ficando os trabalhos do GT 23 no debate acerca da sexualidade. Entendemos que ambos eram necessários para nossa revisão bibliográfica e composição do estado da arte: no caso do foco desta pesquisa, temas gerais da EJA e específicos sobre o ensino das sexualidades.

Tabela 2: Trabalhos selecionados no GT 18.

Edição 34 (2011)	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR (S)
	“A Interdisciplinaridade da EJA: Um Estudo de Caso”	Milene Maria M. de Deus
Edição 35 (2012)	“Pesquisas em Educação de Jovens e adultos no Brasil: A Presença de Paulo Freire”	Ivanilde A. O. De P. Freire; João C. M. Neto; Ader S. Dias.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora a partir do site da ANPEd.

Tabela 3: Trabalhos selecionados no GT 23.

Edição 33 (2010)	TÍTULO DO TRABALHO	Autor (s)
	“Das Noções de Corpo no ensino de biologia aos Dizeres Sobre Sexualidade”	Elenita P. Q. Silva; Graça A. Cicillini
Edição 35 (2012)	“Corpo e Sexualidade no Ensino de Ciências: Experiências de Sala de Aula”	Elenita P. O. Silva

Fonte: Banco de dados da pesquisadora a partir do site da ANPEd.

Ao ler os artigos acima citados, foram identificados alguns pontos de aproximação e de distanciamento quando comparados com a investigação proposta neste trabalho de dissertação. Esses apontamentos são necessários para depreender o que está sendo produzido, em âmbito nacional, dentro da perspectiva

do ensino das sexualidades na EJA, das noções implícitas nos documentos oficiais que regem o ensino de Ciências nesse segmento, juntamente com o que pode ser apontado dentro da pedagogia de Paulo Freire.

Na 34ª reunião da ANPED, no GT 18, um trabalho foi selecionado, e este se apresenta com o título: “Interdisciplinaridade na EJA: um Estudo de Caso”, cuja autora é Milene Maria Machado de Deus. O trabalho trata de um tema pertinente para auxiliar o estudo da sexualidade, o da *interdisciplinaridade*. É importante ressaltar que, como o ensino das sexualidades está posto como um tema transversal, fica muito mais acessível, e também completo, tratá-lo em conjunto com as demais disciplinas. O texto não relata em momento algum o ensino da sexualidade, mas demonstra a relevância da abordagem de temas diversos na EJA em parceria com outras disciplinas.

No GT 18, na 35ª reunião da ANPED, foi selecionado o trabalho: “Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a Presença de Paulo Freire”, de Alder de S. Dias, Ivanilde A. de Oliveira, e João C. da M. Neto. Seu objetivo é mapear e caracterizar teses e dissertações dentro da Educação de Jovens e Adultos no território nacional, que apresentam como principal referência teórica o pensamento de Paulo Freire. Dentre muitos apontamentos, o que mais chamou a atenção foi o de que, mesmo nos dias atuais, o pensamento, a pedagogia e o método de Freire ainda são atuais, principalmente por se tratar de um método, como o próprio Freire afirmava, “inacabado”, ou seja, em permanente construção. Essa característica versátil o torna, além de atual, também aberto e fluido, podendo ser abarcado em muitas áreas do conhecimento, e não apenas na educação. Nesse sentido, por que não tomar posse de seu método e aplicá-lo ao ensino das sexualidades?

O trabalho intitulado: “Das Noções de Corpo no Ensino de Biologia aos Dizeres sobre Sexualidade”, das autoras: Graça Aparecida Cicillini e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, apresentado na 33ª reunião da ANPED, no GT 23, trata da análise do documento de Orientação Pedagógica para o conteúdo Básico Comum para a disciplina Biologia no Estado de Minas Gerais e das noções de corpo relatadas por professores e

alunos em entrevistas e grupos focais. É uma investigação acerca da disciplina de Biologia no ensino médio regular, portanto distancia-se do ensino de Ciências na EJA, porém foi possível identificar alguns pontos em comum, por exemplo, quando as autoras colocam que muitas indagações que ocorrem no âmbito escolar, que poderiam ser respondidas por outras disciplinas, mas que são direcionadas ao professor(a) de Biologia por tratar-se de questões que englobam o corpo humano, sexo e sexualidade. Aponta-se que a relação entre a ciência e o sociocultural é invisível para os indivíduos, ou seja, há uma invenção de como está construído o corpo biológico, da impossibilidade de ultrapassar as fronteiras orgânicas, assim o fisiológico e o anatômico se sobressaem aos afetos, às emoções e à própria sexualidade.

A autora Elenita pinheiro de Queiroz Silva, ao compor artigo intitulado “Corpo e Sexualidade no Ensino de Ciências: Experiências de Sala de Aula”, apresentado na 35ª reunião da ANPED, no GT23, buscou localizar, junto a um grupo focal, quais os problemas que professores de Ciências, nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, apontam nos diálogos com as crianças sobre corpo e sexualidade, como se estabelece o conceito de corpo e sexualidade para esses professores, como veem as diferentes formas de exercer as diferentes sexualidades e como lidam com essa realidade. O desvelar do trabalho aponta a tendência da heteronormatividade e da ideia de tratar a sexualidade numa dimensão puramente biológica, apontando que as principais dúvidas proferidas pelos professores foram as de como tratar o tema “corpo e sexualidades” com esses alunos de forma adequada e de forma a não incentivá-los às práticas sexuais. Essas são questões que se assemelham a esta dissertação, em contrapartida os locais em que se dão as investigações são diferentes, um abrange um público do ensino regular, com idades diferentes das que englobam a educação de Jovens e Adultos, em um local diferente de onde se situa a EJA. Entretanto, a leitura desses trabalhos auxiliou na busca do referencial teórico, o qual é tão importante para a construção e problematização das questões que serão apresentadas no desenrolar deste trabalho.

Nessas e em outras leituras, conheci um pouco da autora Guacira Lopes Louro, que é estudiosa da área de gênero,

sexualidade, diversidade e educação. Tem suas raízes no pós-modernismo. Por estar entre as(os) autoras(os) mais citadas(os) nos trabalhos que trazem em seu enredo sexualidade e educação e por ir ao encontro de seus pensamentos é que sua presença se faz importante na composição do aporte teórico nessa dissertação. Para as discussões de cunho didático-pedagógico, escolhi Paulo Freire, não apenas por sua atuação na Educação Popular e na EJA, mas também pela atualidade de sua concepção e porque acredito em uma educação libertadora.

No intuito, ainda, de compor o estado da arte deste trabalho, foram realizadas buscas no Portal de Periódicos da CAPES. A intenção era consultar o Bando de Teses e Dissertações, porém não foi possível, pois o mesmo, ao que tudo indica, estaria passando por uma reformulação, sendo assim, a página na web estava inacessível nas ocasiões das consultas.

Para essa busca nos periódicos da CAPES se fez necessário estabelecer palavras chaves para filtrar melhor os dados e direcionar as buscas. Após estabelecer o tema, o passo seguinte se deu pela leitura dos títulos. Quando esses fossem considerados dentro do tema do presente trabalho, era realizada a leitura dos resumos e, posteriormente, do texto na íntegra, o que ocorreria de forma parecida, assim como mencionado, nas buscas dos Anais da ANPEd.

O primeiro tema de busca foi: “Educação sexual no PROEJA”. Essas palavras-chave não resultaram em nenhum trabalho. O segundo tema abrangeu a seguinte frase: “Educação sexual no programa de educação de jovens e adultos”, que acabou por listar 83 trabalhos. Após a leitura de todos os títulos, percebeu-se que não havia trabalhos que se relacionassem com a educação sexual na EJA, o que remeteu ao pensamento de que os mesmos só foram listados pelo sistema por apresentar uma das palavras indicadas no espaço de busca, e as mais repetidas foram as palavras “educação” e “sexual”. O terceiro tema foi: “Educação sexual na EJA”, seguido do quarto, que foi: “O ensino das sexualidades no PROEJA”; do quinto: “Práticas pedagógicas no trato das sexualidades na EJA”, sendo essas buscas todas nulas. Na busca pelo sexto tema: “Orientação sexual” foram encontrados 516 trabalhos. Por se tratar de uma oferta muito densa, ajustamos a busca para “Orientação sexual

na EJA” e “Orientação sexual no PROEJA”, não sendo possível obter resultados. O sétimo tema foi: “Educação sexual”; foram indicados 31 trabalhos, os quais, com a leitura do título, foram descartados.

Dando seguimento ao trabalho, o passo seguinte foi a delimitação da pergunta norteadora da pesquisa: Como está sendo realizado o ensino das questões que envolvem as sexualidades por professores de Ciências na Educação de Jovens e Adultos do Município de Criciúma? Após a formulação da pergunta, passou-se a estruturar os objetivos da pesquisa, os quais nos levaram a construir uma resposta. A seguir, passou-se a planejar o delineamento da pesquisa para se chegar aos objetivos estabelecidos.

Para Goldenberg (2002), a pesquisa científica se caracteriza por priorizar a flexibilidade, capacidade de observação e total interação com pessoas e/ou fato pesquisado. Exige também “criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância” (2002, p. 13). Assim, o primeiro passo do pesquisador é enfatizar alguns conceitos fundamentais para a construção do quadro teórico da pesquisa que, neste caso, será de cunho exploratório, empírico, de abordagem qualitativa. Alguns desses conceitos já foram apresentados anteriormente e continuarão sendo trabalhados na continuidade desta dissertação.

As pesquisas exploratórias, para Gil (2002, p. 41),

[...] têm por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Compreende-se então que ao fazer pesquisa exploratória, aprimoram-se os diversos aspectos do fato estudado. Isso envolve o levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas

que fazem parte do problema e a análise de diversos exemplos para se chegar à compreensão dos fatos (GIL, 2002). O pesquisador parte de uma hipótese e, por meio dela, aprofunda seu estudo e dá continuidade ao seu trabalho. Dentro desse planejamento, o pesquisador cria um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com os pesquisados, obter os resultados que busca encontrar com sua pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

A hipótese norteadora deste trabalho de conclusão de mestrado é a de que os professores de Ciências do PROEJA de Criciúma tratam das questões de sexualidade detendo-se nos pontos pertinentes à reprodução, à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez, ou seja, vinculadas às questões do sistema reprodutor humano e desvinculadas das questões socioculturais.

Além de exploratória, esta pesquisa se caracteriza por ser qualitativa. Uma pesquisa que se baseia na abordagem qualitativa não admite uma visão isolada dos fatos, deve contemplar diversos aspectos do contexto social e histórico em que seu objeto está inserido, sendo dinâmica e necessitando constantemente de reformulação. Na pesquisa qualitativa, de acordo com Goldenberg (2002, p. 14):

A preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.

No processo da pesquisa, a coleta e a análise de dados são fundamentais. Em se tratando de pesquisas qualitativas, “precisam de enfoques aprofundados, tendo presente, porém, [...] seu processo unitário, integral” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137). Pode-se dizer que a atuação do pesquisador e sua objetividade diante dos sujeitos pesquisados são cruciais para o desenrolar do estudo da pesquisa. Esta pesquisa é, portanto, empírica.

A empiria se deu pela observação dos professores de Ciências, sujeitos desta pesquisa, atuantes no PROEJA da Rede Municipal de Ensino de Criciúma. Após levantamento feito junto à

Secretaria de Educação, chegou-se ao número de quatro professoras de Ciências, das quais três foram elencadas para posteriores observações e entrevistas; uma das professoras não participou da pesquisa por alegar que, em seu plano de ensino, não constava o tema “orientação sexual”.

A decisão de elencar as professoras de Ciências como sujeitos desta pesquisa se deu pelo fato de almejar compreender como estão sendo tratados os temas relacionados à sexualidade dentro da sala de aula na Educação de Jovens e Adultos por esses profissionais. E a disciplina de “Ciências” foi escolhida por ser aquela em que, sabe-se, são tratados os assuntos de sexualidade. Para tanto, os instrumentos de coleta de dados consistiram em observações livres das aulas ministradas por essas professoras quando o tema fosse sexualidade e, posteriormente, na realização de uma entrevista semiestruturada com cada uma. O roteiro da entrevista consta do Apêndice B desta dissertação. O Termo de Consentimento Informado, assinado por cada sujeito antes de cada observação, consta do Apêndice A.

Em um primeiro contato, busquei o consentimento de cada uma das professoras para que pudesse observá-las e gravar suas aulas. Posteriormente, as observações foram agendadas e ocorreram de acordo com o planejamento de cada professora envolvida na pesquisa. Visto que o tema pesquisado era relacionado com a orientação sexual, as observações foram agendadas nos dias em que seriam tratados os temas relacionados à sexualidade, por essa razão as professoras foram informadas a respeito do que se tratava a pesquisa. Assim, não posso afirmar que esse conhecimento prévio não “alterou” as aulas ministradas pelas professoras. Parto do pressuposto de que não existe neutralidade no ato da pesquisa, nem da parte do pesquisador nem da parte dos sujeitos pesquisados. Isto significa que toda situação de pesquisa “modifica” a situação objeto de investigação. Mesmo assim, considero que o observado em sala de aula se constitui em uma concretude da situação experienciada cotidianamente.

As gravações das aulas foram feitas apenas de áudio, sem vídeo. O gravador era acionado no instante em que se iniciavam as aulas, que variaram entre 35 min. a 01:30 min., sempre com a preocupação de não interferir no trabalho e nas aulas das

professoras. A duração variada das aulas deve-se ao fato de que, às vezes, era cedido o tempo das aulas para outros professores. Foram realizadas dez observações e três entrevistas, sendo quatro com a Professora n. 1, duas com a Professora n. 2 e, por fim, quatro também com a Professora n. 3. É importante ressaltar que as idades dos alunos que faziam parte das turmas observadas variaram entre 15 e 67 anos, o que demonstra um grupo formado por pessoas que estão em diferentes estágios da vida.

As questões para as entrevistas semiestruturadas foram elaboradas de acordo com o tema de pesquisa proposto nesta dissertação, com o intuito de elucidar e permitir chegar-se à resposta para a pergunta norteadora da pesquisa, ou o mais próximo dela possível. As gravações das observações foram minuciosamente transcritas para o computador, mantendo-se o propósito de não alterar nenhuma palavra. Apenas correções de linguagem foram realizadas. O mesmo se deu com as transcrições das entrevistas.

A análise dos dados foi feita de acordo com uma série de categorias, por ter a possibilidade de serem empregadas com o intuito de promover a classificação desses dados, então:

[...] Neste sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (GOMES, 2004, p. 68).

As categorias previamente estipuladas foram:

1. Forma como as professoras lidam com a diversidade sexual;
2. Vocabulário utilizado;
3. Concepção de sexualidade das professoras;
4. Resistência das professoras aos temas da sexualidade;
5. Comportamento das professoras diante de questionamentos pertinentes à sexualidade;

6. Material didático utilizado.

Com uma visita à Secretaria de Educação do Município de Criciúma, em conversa com a Coordenadora do PROEJA, Sra. Cenilda Alexandre Coelho Pereira, foi-me concedida a permissão para entrevistar as professoras e para realizar as observações e gravações de suas aulas. No ano de 2013, segundo a coordenação, o município contava com nove núcleos do PROEJA instalados em Escolas Públicas e Estaduais. Contava, ainda, com quatro professoras regentes de classe no ensino de Ciências, sendo que uma delas atua em uma só turma descentralizada.² Em conversa com ela, como já referido, fui informada que, no semestre em que realizei as observações (2013/1), não constavam em seu planejamento questões envolvendo a orientação sexual, alegando para isso falta de tempo, visto que a turma iniciou suas atividades com um mês de atraso, portanto precisava percorrer o conteúdo programático já estabelecido e exigido para a turma.

Dessa maneira, restaram três professoras, as quais, sem relutarem, aceitaram prontamente me receber em suas aulas. Cada professora é responsável por garantir o ensino de Ciências em dois núcleos diferentes. Foram observadas suas práticas em apenas um dos núcleos. A escolha dos núcleos a serem observados se deu de acordo com as sugestões, os horários e o planejamento das professoras. As observações transcorreram com tranquilidade.

Ao classificar e relatar os dados aferidos nas observações, as professoras serão tratadas como: professora n. 1, professora n. 2 e professora n. 3³, lembrando que todas as observações foram gravadas e também foi mantido um diário de campo onde foram anotadas as observações no transcorrer das aulas. Esse diário de campo foi utilizado como instrumento da pesquisa. O

² Turma que não está incluída em um núcleo escolar, foi criada isoladamente para poder atender a uma pequena demanda de alunos que, por vários motivos, não podem deslocar-se até o núcleo mais próximo.

³ A nomenclatura aqui utilizada se deu em prol de preservar as identidades das professoras participantes da pesquisa.

desenrolar das entrevistas também se deu com a gravação de áudio e posterior transcrição.

Esta pesquisa também caracteriza-se por ser documental. O intuito foi buscar a regulamentação tanto do ensino da EJA como do ensino de Ciências. Nem sempre essas duas regulamentações estão presentes em um mesmo documento. Os documentos analisados foram:

- Proposta Curricular para EJA no Ensino Fundamental 2º segmento;
- Proposta Curricular de Santa Catarina (1998);
- Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos 2005;
- Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma (2008);
- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos;
- “Coleção: Tempo de Aprender para EJA de 6º ao 9º ano do ensino fundamental”.

Este trabalho de dissertação está dividido em três capítulos. Na Introdução já foram elencados pontos importantes que visam à contextualização do objeto de pesquisa, da metodologia adotada para a realização do presente trabalho e do caminho percorrido para compor e elaborar a resposta da questão norteadora da pesquisa.

O primeiro capítulo, cujo título é “A Educação de Jovens e Adultos no Município de Criciúma segundo a perspectiva de Paulo Freire”, tem o intuito compreender os princípios do pensamento educacional de Paulo Freire; também o de denotar alguns trechos da história da Educação de Jovens e Adultos no município de Criciúma e até que ponto os princípios freirianos se fizeram presentes nesse processo. Antes disto, foi também necessário revisitar, na história, como se deu o enfrentamento do analfabetismo de jovens e adultos no país, com a contribuição do trabalho de Paulo Freire e seu método de alfabetização de adultos.

No segundo capítulo serão apresentados alguns pontos que tratam das políticas públicas para o segmento da EJA dentro

do ensino das sexualidades. Para isso, será realizada a análise de documentos que tratam da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, Educação para Jovens e Adultos: Proposta Curricular 2º segmento, Santa Catarina: Proposta Curricular para EJA, Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, livro didático adotado pelo PROEJA de Criciúma.

O terceiro capítulo apresentará as categorias de análises estipuladas para compreender os dados obtidos pelas observações das aulas e pelas entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos desta pesquisa. A análise dos dados foi realizada a partir do referencial teórico da educação libertadora de Paulo Freire, assim como das reflexões sobre o ensino das sexualidades e sobre os documentos oficiais da educação.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA SEGUNDO A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Este capítulo tem o intuito de apresentar uma síntese da história da educação de jovens e adultos no município de Criciúma. Para tanto, é necessário revisitar, na história mais ampla, como se dava a tentativa de ofertar a educação para jovens e adultos no país, levando em conta a contribuição da obra de Paulo Freire.

2.1 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Paulo Freire pensou a Educação de Jovens e Adultos – para a qual seu método fora desenvolvido em prol da alfabetização, mas também teve e, ainda tem aplicabilidade em diversas outras áreas, inclusive na EJA – em uma perspectiva de liberdade, de consciência, de autonomia, em que o educador inspira o educando a refletir sobre sua realidade e, juntos, caminham em busca da construção do conhecimento pela ação e pela reflexão, ou seja, pela “práxis”, em busca de sua vocação ontológica de ser sujeito, de “ser mais”, em prol da emancipação humana, onde ambos, aluno(a) e professor(a), aprendem juntos e se educam em “comunhão” e, educando-se em comunhão, passam a ter autonomia e a ocupar seu lugar de sujeito diante do mundo e tornam-se, assim, autores de sua história (BEISEGEIL, 2010; FREIRE, 2005)

Paulo Freire passou a vivenciar a educação já no quintal de sua casa, onde iniciou sua alfabetização com o auxílio dos pais. Nasceu em berço humilde, na cidade de Recife em 19 de setembro de 1921. Em 1929 mudou-se com a família para Jaboatão, onde vivenciou experiências difíceis como a perda do pai, e experimentou o gosto amargo da fome, teve que tornar-se adulto precocemente para ajudar a família (BEISEGEIL, 2010; FREIRE, 2005).

Cursou o ensino primário em Jaboatão e o secundário em Recife. Formou-se advogado na Escola de Direito de Recife em 1946. Logo desistiu da carreira de advogado. No ano de 1947 foi

convidado para assumir a diretoria do setor de cultura do Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco e, logo depois, a superintendência do mesmo, onde permaneceu até o ano de 1957. Foi nesse período que Freire fez as primeiras experiências que o conduziram para o desenvolvimento de seu método que se iniciou em 1961 e ocupou lugar no movimento de Cultura Popular do Recife, e, mais tarde, teve continuidade no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, do qual foi o primeiro diretor (FREIRE, 2008).

Os resultados da experiência com “alfabetizandos” – era assim que Freire se referia aos iletrados – na cidade de Angicos, onde 300 trabalhadores foram alfabetizados em um curto prazo de 45 dias, tornou público o método Freireano.⁴ A repercussão foi impactante, o que veio a contribuir para que o método recebesse o apoio do governo federal, não pelo fato de ser uma visão inovadora, preocupada com a “alforria” do pensar crítico dos alfabetizandos, ao contrário, investia-se na proposta de Freire por parecer o caminho mais rápido e fácil para aumentar o número de participantes, ou melhor, votantes nas eleições (BEISEGEL, 2010; WEFFORT, 2009).

Mesmo com esses interesses, muito além do que preconizava o próprio Freire, o sucesso de seu método deu-se devido à extrema preocupação de educar para a liberdade de pensamento, de possibilitar aos alfabetizandos a construção da visão crítica de mundo para posterior tomada de decisão, sempre tão mencionada por Freire. Desse modo, seu método estabelecia outra visão da escola, uma reformulação estrutural, onde as salas de aula foram substituídas por “círculos de cultura” e os professores despiam-se de seu posto autoritário e exerciam a tarefa de “coordenadores”, responsáveis por coordenar os debates auxiliando seus educandos a desenvolverem sua

⁴ Apesar de Freire ser conhecido por seu método de alfabetização, e por isto esta referência estar presente nesta dissertação, entendo que o método não é o central em sua obra, e sim sua concepção educativa, com base na qual o método foi criado. Freire mesmo alertou para o cuidado de não se engessar seu método, ele deve ser recriado em função das idiossincrasias de cada local e público. O que importa é que o método se dê a partir das reflexões sobre a educação que sua obra oferece.

consciência crítica perante sua própria condição cultural, social e histórica (BEISEGEL, 2010; FREIRE, 2008; 2005).

Nesse contexto havia, segundo Freire (2009, p. 128), algo a ser destacado na alfabetização de jovens e adultos “para que não seja puramente mecânica e memorizada, o que se há de fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem para se alfabetizarem” e, se conscientização deve estar à frente da alfabetização, o homem, para ver-se como sujeito, precisa ter a clareza de que mesmo “iletrado” faz cultura, que essa é uma característica do ser e assim se vendo como ser cultural, criador de cultura, o mesmo se apropria de sua alfabetização, sentindo-se parte integrante de sua sociedade. Para Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Do mesmo modo, seu método vislumbra algo além da alfabetização, prevê uma continuidade do ser social, do abandono da “consciência ingênua e mágica” e a afirmação da “consciência crítica” perante os fatos que lhe cercam (FREIRE 2008; 2005).

O método de Paulo Freire inclui, entre outros, dois momentos relevantes, o primeiro que diz respeito à etapa da alfabetização, em que são elencadas, problematizadas e investigadas as “palavras geradoras”,⁵ e o segundo, que ocorre após a alfabetização e que trata da busca e da investigação dos “temas geradores”⁶ (FREIRE, 1988). Para Freire (1988, p. 88), “investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”. Isto também vale para a investigação das palavras geradoras.

⁵ As “palavras geradoras” eram elencadas de acordo com o que era representado pelo levantamento do “Universo Vocabular dos Grupos”, no qual a melhor palavra geradora “é aquela que reúne em si a porcentagem mais alta de critérios sintáticos [...], semânticos [...], poder de conscientização que a palavra tem potencialmente, ou conjunto de reações que a palavra gera na pessoa que a utiliza” (FREIRE, 2008, p. 50). E “deviam atender ao duplo critério da *riqueza fonêmica* e da *pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional*” (BEISEGEL, 2010, p. 48. Grifos do autor).

⁶ Os “temas geradores” são assim chamados por terem a capacidade e a possibilidade de desdobrar-se em outros temas, que incitam na promoção de novas tarefas que devem ser cumpridas (FREIRE, 1988).

Para melhor compreender a dinâmica das etapas de elaboração e aplicação do método, faz-se necessário compreender como elas eram fundadas. O método é composto de cinco etapas fundamentais. A primeira trata do levantamento do universo vocabular do grupo a ser trabalhado. Esse processo era feito por meio de pesquisa e do diálogo desenvolvido em encontros informais estabelecidos com esses alunos que, ao falarem de suas vivências, suas experiências de trabalho, do convívio em família e com a sociedade em geral, contribuíam para que a equipe profissional pudesse elencar o contexto vocabular mínimo e, imersa nessa premissa, elencava, na segunda etapa, as “palavras geradoras”, que davam ao educador um parecer inicial, um entendimento sobre como se dava a linguagem de uso corrente em cada localidade onde o estudo era desenvolvido. Essas duas primeiras fases têm significado expressivo não apenas pelo levantamento dos dizeres, das palavras e expressões pronunciadas pelo grupo, mas também pelo importante fato de haver a aproximação entre a equipe profissional e seus educandos (FREIRE, 2009; 1988).

Na etapa posterior ocorria a criação de situações existenciais de acordo com a realidade do grupo com o qual se iria trabalhar. Essa etapa consistia na apresentação de situações-problemas codificadas, apresentadas na forma de uma fotografia ou um desenho, algo que representasse uma situação real ou construída pelos alunos, que seriam descodificadas pelo grupo com a ajuda do coordenador (FREIRE, 1988; 2008). As codificações, em poucas palavras, seriam situações reais, concretas, apresentadas ao grupo por seus coordenadores que, em um segundo momento, passam a ser analisadas criticamente, ou seja, eram descodificadas. Para Freire (2008, p. 35):

[...] sua *descodificação* exige que passe do abstrato ao concreto; ou melhor, da parte ao todo, para voltar depois às partes; isto implica que o sujeito se reconheça no objeto como uma situação na qual se encontra com outras pessoas. Se a descodificação for bem aceita, este movimento de fluxo e refluxo, do abstrato ao concreto, que se produz na análise de uma situação codificada, conduz a

substituir a abstração pela percepção crítica do concreto, que deixou já de ser uma realidade densa impenetrável.

Na quarta etapa são elaboradas as fichas-roteiro, as quais têm por objetivo auxiliar os coordenadores no seu trabalho de orientar as decodificações. Já na quinta fase ocorrem as problematizações a partir dos conteúdos expressos nas fichas-roteiro. No trabalho de alfabetização, há a decomposição dos vocábulos das palavras geradoras em suas famílias fonêmicas. Assim, “confeccionando este material em slides, stripp-filmes ou cartazes, preparadas as equipes de coordenadores e supervisores [...] inicia-se o trabalho” (FREIRE, 2009, p. 123).

Essas ações se davam nos chamados “círculos de cultura”.⁷ É importante frisar que Freire não era contra os conteúdos, o que buscava expressar com sua pedagogia era que esses fossem abordados de forma a fazerem sentido, a estimular o pensamento crítico, a promoverem no educando o exercício ontológico de “ser mais”, de encontrar significado em seu aprendizado. Para que aconteça efetivamente esse aprendizado, eis que surge o professor, atuando como mediador desse processo, com o papel de trazer para dentro da realidade do aluno os conteúdos que até então estavam “fora” dessa realidade. (BEISEGEIL, 2010; FREIRE, 1988; 2008; 2005).

Pensando nessa dimensão dentro da continuidade do ensino, em especial da EJA, o método Freireano, devido à sua versatilidade, contribui não apenas para a alfabetização, mas também para a apropriação do conhecimento em outras instâncias como, por exemplo, no ensino das sexualidades como tema transversal e interdisciplinar, em relação ao qual os educadores podem atuar como coordenadores promotores do diálogo e da discussão em grupo de forma que seus educandos assumam seu papel de sujeitos investigadores, pensantes e

⁷ Os “círculos de cultura” substituíam, no método de Paulo Freire, as chamadas “classes”, onde os alunos eram subordinados aos professores. Com a instauração dos círculos de cultura, os alunos ocupavam o lugar de “participantes dos grupos de discussões”, e os professores passavam a ocupar o lugar de “coordenadores de debates” e, finalmente, as aulas sediam lugar ao diálogo (BEISEIGEL, 2010).

atuantes em seu aprendizado, que tenham autonomia para repensar, refletir e agir diante dos problemas vivenciados em seu dia-a-dia e, assim, elencando suas dúvidas, seus questionamentos, possam tangenciar e discutir as inúmeras questões que norteiam esse tema com clareza, objetividade e livre de preconceitos.

Continuando a trajetória de Paulo Freire, com o golpe de Estado em 1964, ele foi preso, uma vez ter sido acusado de “subversivo” devido, exatamente, ao sucesso que seu método proporcionou na rápida e também politizada alfabetização de adultos. Procurou exílio na embaixada da Bolívia. Em seguida, “acompanhou a leva de refugiados políticos então abrigados no Chile, onde permaneceu até abril de 1969. Esteve também na Suíça e nos Estados Unidos da América, onde lecionou como convidado na Universidade de Harvard” (BEISIEGEL, 2010, p. 15). Retornou ao Brasil em 1980, com a anistia política, dando sequência ao seu trabalho como educador – nos exílios, ele sempre trabalhou como educador, e virou “cidadão do mundo”, dando assessorias aos países subdesenvolvidos – defensor dos direitos à educação libertadora para todos os cidadãos. Acreditou na mudança, pois considerava que as situações opressoras eram passivas de modificações. Era um crítico da falta de ação, do conformismo, acreditava que as mudanças eram possíveis e necessárias e que a educação tinha um imprescindível papel na mudança social.

Freire pensou na educação como sinônimo de amor, de solidariedade, de humildade, em que o diálogo fosse a base da educação para a liberdade, pois para Freire (1988, p. 80):

Se é dizendo a palavra com que, “*pronunciando*” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial [...] Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.)

É, então, nessa relação horizontal, fundamentada na dialogicidade entre educador e educandos, entre *“eu e tu”* e, vice-versa, que se fundamenta a construção do conhecimento de posse da criticidade, que só é possível com a conscientização promovida pela *“práxis”* humana, na dialética que torna possível a busca de ser sujeito, de *“ser mais”* que, em Freire, trata-se da vocação ontológica do ser humano.

Seu método consistia em respeitar o educando, suas vivências, suas inquietações, dando-lhe oportunidade de pensar por si próprio a respeito de sua realidade através da ação-reflexão, que seria ponto de partida para a almejada emancipação do indivíduo. A fim de exemplificar, podemos adotar um antigo ditado popular que diz: *“Deus dá asas para quem não sabe voar”*. Analisando a frase, podemos inicialmente lançar mão de uma pergunta: Mas como saber voar, se não lhe foi ensinado isso? Como querer que um pássaro, que sempre esteve só e preso a uma gaiola, aprenda a voar e a sobreviver fora dela sozinho? Certamente, se for solto poderá até voar, mas sobreviver ao mundo que está fora da gaiola, isso será muito difícil. Isso também ocorre na educação. Muitas vezes as salas de aulas são verdadeiras *“gaiolas”* onde os educandos são pássaros impedidos de voarem, por não decifram o que dizem seus professores ou por esses não lhes dizerem nada, pelo menos nada que faça sentido a eles. Logo, se o conhecimento é imposto, é dado pronto, não há abertura para o diálogo, para o questionamento, então não basta ter asas e saber que elas servem para voar, é necessário que se tenha acesso ao caminho que se deve trilhar para aprender a utilizá-las. Assim ocorre com a educação, não cabe ao professor impor um conhecimento e, sim, auxiliar para a sua construção, auxiliar o aluno a *“alçar voos”* na busca do conhecimento, na busca de sua vocação ontológica de *“ser mais”*, que tanto Freire enfatiza em sua pedagogia.

É pensando e agindo que o homem se faz homem, diferenciando-se dos demais seres vivos, pois se torna consciente de suas ações, adquire autonomia para intervir efetivamente em sua realidade, modificando-a, melhorando-a, criticando-a a fim de diferenciar o que está bom do que necessita de mudança. O que se torna possível por meio da educação como *“prática da liberdade”*, como almejava Freire, e educar para

liberdade é educar para tomada de consciência crítica, a partir da conscientização:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assuma uma posição epistemológica. (FREIRE, 2008, p. 30)

Pensando nisso, Freire, observando a realidade à sua volta, percebeu que alfabetizar para a vida consistia em oportunizar ao educando uma educação integrada com a realidade que o cerca, com a certeza de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e “ensinar não é *transferir* conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2002, p. 12 e 32). Isso significa que, para ter autonomia e tornar-se sujeito de sua educação, é preciso que a realidade social na qual esse indivíduo está inserido faça parte de sua aprendizagem, pois antes mesmo de aprender a língua falada aprende-se a observar, a olhar o mundo a sua volta, e mesmo após a apreensão da linguagem falada, mesmo não tendo se apropriado da escrita, o indivíduo se comunica através daquilo que seus olhos alcançam e sua boca traduz, a partir da troca de experiências com outros indivíduos. Essas experiências fazem parte de sua vivência, e isso faz parte de sua leitura de mundo. Quando o ensino desconsidera esse processo, torna-se apenas aquisição de conhecimentos soltos, porém, quando o educando é chamado a experimentar o conhecimento a partir de suas próprias experiências, está de fato construindo algo relevante para si. Logo essa prática o fará utilizar de seu poder de criticidade de consciência diante dos fatos que o cercam.

Nesse contexto, temos representada a consciência crítica, a qual resulta da emersão do homem da realidade, quando ele se situa em seu contexto e compreende sua posição nele; também implica admitir que o autêntico hoje pode já não ser amanhã, pois a realidade está sempre passível de submeter-se a novas análises, e também no entendimento do mundo como processo histórico, construído pelos homens e sempre

inacabado. Já a consciência ingênua é marcada pela imersão do homem no contexto de sua vida, quando ele não consegue ver os condicionantes a que está afeito. Também implica falta de objetividade na análise dos fatos, como se a análise fosse superior aos próprios fatos, podendo compreendê-los da forma que considerar mais apropriada. Ainda nesse contexto, tem-se a representação da consciência mágica, a qual se denomina inferior aos fatos, submetendo-se a eles. Tem como característica marcante o fatalismo, o qual induz à passividade diante do poder dos fatos causais, resultando na inatividade e derrota do homem (FREIRE, 1988; 2008; 2005).

Logo, pensar em uma educação contrária à tomada de consciência crítica, negando o exercício do diálogo, negligenciando o direito de o educando ser sujeito de sua própria realidade, é impor uma educação bancária, como Freire chamava, opressora, na qual o educador é o dono da verdade, suas palavras são absolutas, recusa qualquer tipo de contrariedade, “deposita” no educando seu conhecimento, e o educando, por sua vez, passa a ser apenas um receptor e reproduzidor de conceitos que lhes são impostos, já que é considerado vazio de conhecimento (BEISEGEIL, 2010; FREIRE, 1988; 2005).

A educação crítica implica a práxis social, que traz os conceitos de reflexão e ação. O sentido é que o sujeito, considerado pensante e transformador, possa direcionar seu olhar para o mundo que lhe envolve, tendo capacidade de buscar nas causalidades individuais e comunitárias uma reflexão acerca de sua realidade, podendo interagir consigo e com o mundo de forma crítica e consciente a ponto de promover ações que possam intervir na realidade já posta e que, de fato, sejam transformadoras.

Freire acreditava que, uma vez marginalizados, oprimidos e domesticados, os alfabetizados acabam por se conformar com a situação atual que os cerca (BEISEGEIL, 2010). Acreditam, muitas vezes, que são paupérrimos porque Deus quis assim, e por isso se culpam por estarem causando o atraso do país, não cogitam a hipótese de serem vítimas do sistema. Esse sistema é injusto, uma vez que está longe de pensar no bem comum da população. O interesse, de fato, é promover o

enriquecimento da minoria, aumentando em alta escala o número de desprovidos ao acesso à igualdade social, ao direito de pensar sobre sua realidade, o que os deixaria no ponto de poder interferir e promover mudanças em seu cotidiano, fazendo-se valer do direito de ser “humano” e de viver em igualdade.

Mergulhados no papel de autoritários, soberanos do conhecimento, os educadores passam a ocupar o lugar de opressores, e seus educandos assumem fielmente o papel de oprimidos, domesticados e desumanizados. Segundo Freire (1988, p. 30), a “desumanização, que não se verifica apenas nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*”. Para Freire, todo ser humano tem a vocação ontológica de transcender-se, de “ser mais”. A impossibilidade de realizar essa vocação no âmbito da educação significa reduzir o educando a mero espectador inerte, domesticado, alienado, impossibilitado de agir conscientemente sobre sua realidade, a realidade de sua família, comunidade, estado, país, etc. Obviamente, isso não acarretará em uma educação transformadora, libertadora, ao contrário, pregará o autoritarismo imparcial, dominante e opressor. Freire refletia que uma educação dessa natureza era necessária em um sistema social, econômico e político que quisesse reproduzir esta estrutura injusta de desumanização, mas para construir uma sociedade justa, outra educação seria necessária. Nesse sentido, o educador bancário assume o papel de opressor em relação ao educando, mas pode ser entendido como igualmente oprimido se considerado o contexto maior que também o impede de ser mais.

A educação que Paulo Freire pensou tem base na amorosidade, no diálogo, que valoriza as experiências individuais, mediatiza a construção de conhecimentos e de conceitos que tenham significado direto com as vivências do educando, proporcionando a autonomia, a luta contra a opressão. Não é possível educar para a autonomia, para a liberdade, negando o direito de voz, de expressão. O pensamento Freireano remete ao sentido de autonomia do ser, que só é alcançada quando o educando liberta-se da opressão e passa a ser o sujeito de sua história, aproximando-se criticamente de sua realidade. Reconhecendo-se vítima de um

contexto em que se insere, poderá fazer-se sujeito para modificá-lo.

2.2 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Ao fim da década de 1940, passa-se a pensar com mais profundidade na alfabetização e educação de jovens e adultos. Mais precisamente em 1947 é criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que tem por objetivo a coordenação dos trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para jovens e adultos analfabetos. Seguidamente, deu-se início à Campanha de Educação de Adultos (CEA), que fora concebida e orientada pelo professor Manuel Bergström Lourenço Filho (BEISIEGEL, 2010; FÓRUM EJA, s/d; WELFFORT, 2009; PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 2005).

Apesar de ter iniciado após a queda da ditadura Vargas e do chamado “Estado Novo” (1937-1945), a Campanha de Educação de Adultos, segundo Beisiegel (2010, p. 22), “manteve para as questões da educação elementar a mesma política centralizadora que prevalecera durante o Estado Novo”. Ou seja, mesmo com a extinção da chamada ditadura Vargas, a União continuava a “ditar as regras”, estabelecia as orientações, diretrizes de bases, objetivos e critérios a serem seguidos e regidos pelos estados.

Para sustentar as bases eleitorais do governo, em 1947 iniciou-se, como já dito, a Campanha de Educação de Adultos (CEA), também descrita por alguns autores como Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), cuja pretensão era a de desenvolver uma ação extensiva que almejava a alfabetização de jovens e adultos em apenas três meses e a sintetização do ensino primário em sete meses.⁸ Foram, então,

⁸ No decorrer de minhas leituras, encontrei na dissertação de Mestrado em Educação de Tiago dos Santos Búrigo (2012 p. 28), realizado na instituição de ensino superior UNESC neste mesmo Programa de Pós-Graduação, a informação de que esse período teria sido de dois meses. *Este trabalho apresenta cópias de vários materiais utilizados nos Círculos de Cultura coordenados por Paulo Freire e sua equipe*⁹ A

criadas muitas escolas de ensino supletivo no país, pois nesse momento de nossa história o analfabetismo passa a ser visto como causa e não consequência da situação econômica, cultural e social da nação (WELFFORT, 2009; PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 2005; BEISEGEL, 2010).

Foi, então, composto um material didático para a Campanha de Educação de Adultos, e este consistia em uma cartilha intitulada: *Ler: Primeiro Guia de Leituras*, que foi distribuída para os professores e alunos do ensino supletivo. Esse material didático foi elaborado com o auxílio de uma equipe do SEA, sob a coordenação do Professor Lourenço Filho. O conteúdo programático que compunha o material era o mesmo utilizado nas séries iniciais na educação infantil. A questão é que, mesmo com a preocupação de elaborar um material específico para esse público, o material, por esbanjar similaridades com o material didático infantil, tornou-se mera reprodução do ensino primário. Assim, os professores foram conduzidos, em sua maioria pedagogos, a repetir para seus alunos jovens e adultos, à noite, a mesma didática e o mesmo comportamento esperado nos períodos matutino e vespertino com os alunos do ensino fundamental regular (BEISIEGEL, 2010).

Mesmo com a atuação infantilizada, a Campanha de Educação de Adultos obteve resultados relevantes. Em curto período de ação, um número consideravelmente alto desse público conquistou sua alfabetização, podendo então exercer seu direito de votar nas eleições, elevando potencialmente o número de votos, o que era um dos maiores objetivos do governo por de trás da campanha. Todavia, nem todas as administrações regionais alcançaram tal relevância, não correspondendo, assim, às expectativas da administração central. Em seus anos iniciais, a CEA foi muitas vezes gerida pelo Ministério da Educação junto aos estados, com o intuito de conferir maior qualidade ao ensino supletivo. Essa estrutura administrativa garantiu a continuidade dos trabalhos, promovendo gradativamente a inclusão do ensino supletivo nos sistemas regionais de ensino (BEISIEGEL, 2010).

educação Integrada tinha por objetivo iniciar o processo de ensino de 2^a a 4^a séries do antigo ensino primário no Município (PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, PROJETO PROEJA, s/d, p.01).

O caráter da Campanha de Educação de Adultos aos poucos, no decorrer da década de 1950, foi perdendo sua essência, sendo modificado através das práticas regulares da administração pública do ensino, onde os investimentos e a própria atenção federal foram transmutadas para outros movimentos que se instituíram na mesma época. Ao término dessa década, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) – que também pode ser encontrada como Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MNEA) – instituída em 1958, já trazia em seu plano piloto a afirmação de que não seria mais concebível fazer-se uso de objetivos arcaicos propostos pelos sistemas de ensino do século XIX, dotando o povo brasileiro apenas da capacidade de ler, ou de apenas assinar o próprio nome para obter, então, exercício do voto (BEISIEGEL, 2010; FÓRUM EJA, s/d).

Com o movimento constante das ideias de inovações e, ao mesmo tempo, diante da necessidade de oferecer acesso à escolarização para os brasileiros e brasileiras que, por inúmeros motivos, não tiveram chances de se alfabetizar ou de concluir o ensino fundamental em tempo regular, são criados grupos organizacionais que lutam em prol da resolução dos problemas sociais e surgem com eles, simultaneamente, organizações de luta pelo direito e qualidade da educação nacional (BEISIEGEL, 2010; FÓRUM EJA, s/d). Com esse conjunto de circunstâncias, eis que ganham força as ideias de Paulo Freire, um educador que pensa a educação com um sentido de conscientização e emancipação por meio da percepção de mundo e da inserção crítico-social do indivíduo na sociedade. Sua metodologia contribuiu para a multiplicação de programas voltados para Alfabetização e Educação Popular (AEP), como já citado anteriormente neste capítulo. Isso ocorreu com grande vigor no período entre 1961 a 1964, até o momento em que foi interrompido devido ao golpe militar. O governo, então, tomou o controle das iniciativas de AEP com a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei n. 5.379 em 1967, que se estendeu até a década de 1980. Sua organização era dividida da seguinte forma: MOBRAL Central, com sede no Rio de Janeiro, e demais coordenações estaduais e comissões municipais, estabelecidas nos demais estados e

municípios, respectivamente, ao longo do país (BEISIEGEL, 2010; FÓRUM EJA, s/d; JANNUZI, 1993).

A proposta do MOBRAL era a de atender aos interesses políticos da ditadura. Todas as tomadas de decisões, tanto em nível didático quanto profissional, eram subordinadas ao MOBRAL Central que, por sua vez, tinha a tarefa de garantir que tais decisões não fossem influenciar negativamente os interesses do então regime ditatorial ao qual o país estava submetido. Algumas correntes chegaram a enfatizar que o Movimento Brasileiro de Alfabetização teria raízes no método de Paulo Freire por apresentar o uso de “palavras geradoras”, porém, diferentemente deste, essas palavras não eram extraídas da realidade do educando, nem tão pouco se admitia liberdade de diálogo ou incentivo ao pensamento crítico, ao contrário, o ensino era realizado de acordo com os interesses políticos e de alienação da grande massa (JANNUZI, 1993). No MOBRAL, segundo Jannuzi (1983), a elite era o sujeito da transformação, apenas a elite era capaz de transformar a realidade e, portanto, caberia ao povo subordinar-se e obedecer aos mandamentos ditados por ela. Logo, esse movimento “concebe o mundo como predeterminado, caminhando sempre para o desenvolvimento dentro dos moldes prescritos pela elite. Não vê necessidade de discussão com o povo” (JANNUZI, 1993, p. 72).

Procurava-se, com o MOBRAL, promover o adestramento do povo pelo desestímulo do pensamento crítico, fazendo o uso do mesmo material didático em todo território nacional, unificando desse modo o ensino e, assim, opondo-se à proposta de Freire. Esta, como vimos, busca, a partir das experiências de vida e conhecimentos prévios de seus educados, subsídios que possam torná-los conscientes de seu papel na sociedade, na história e no mundo para poderem se tornar sujeitos de seu aprendizado.

Para Jannuzi (1993, p. 72):

Ambos, Paulo Freire e MOBRAL, atribuem importância ao momento pedagógico. Paulo Freire como práxis social, como construção de um mundo refletido com o povo, e o MOBRAL como meio de trazer o povo ao Modelo de mundo idealizado pela elite.

Por fim, o que se percebe é que são modelos distintos de educação, que trazem propostas singulares de desenvolvimento. Paulo Freire, em sua pedagogia, apresenta como prioridade a tomada de atitude dos “homens” para com sua realidade. Perante uma sociedade opressora, desigual, porém passível de modificações, prevê a ação transformadora da sociedade através de uma educação conscientizadora e libertadora. Por sua vez, o MOBREAL é um modelo que visa a garantir os interesses de uma minoria elitizada, circunscrito a um contexto ditatorial, que vê o povo como incapaz, e como tal deve subordinar-se às ordens e mandamentos governamentais (JANNUZI, 1993). Tenta, mediante uma metodologia vertical, fazer com que o povo acredite que está realmente abaixo da elite e, por esse motivo, que não deve questionar, ou melhor, não tem o direito de fazê-lo simplesmente por não ser considerado apto para tal. Trata-se de um método autoritário por, segundo Jannuzi (1993), crer que pode determinar o que é melhor para o povo, e o melhor seria o que mantivesse a ordem estabelecida (JANNUZI, 1993). Podemos concluir que são duas propostas que têm métodos diferentes por terem concepções educativas distintas: uma pensa a educação como instrumento de emancipação humana para a transformação social, outra pensa a educação como ajustamento humano para a manutenção da estrutura social. Os métodos advêm das concepções que, por sua vez, advêm da visão de homem e de mundo que lhes embasam.

2.3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA

A Educação de Jovens e Adultos no município de Criciúma esteve sempre interligada aos movimentos e iniciativas providas do país e do estado de Santa Catarina, tais como o MOBREAL, de 1967, e a Fundação Educar, de 1985.

O MOBREAL teve sua implantação no município na década de 1970. Nessa fase da história municipal de alfabetização, o foco principal era o de ensinar o público adulto a assinar seu nome, assim como a desempenhar operações básicas de matemática a fim de promover a educação como forma de aprimoramento de mão-de-obra necessária para o então

almejado desenvolvimento econômico (JANNUZI, 1993). A intenção era que essa ideia fosse introjetada no pensamento dos educandos, o que remete a um retrocesso na história da educação brasileira, pois justamente Paulo Freire surge, em finais dos anos 1950, colocando-se contra essa situação e, junto a ele, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) – que também pode ser encontrada como Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MNEA) – instituída em 1958, e que trazia em seu contexto a afirmação da impossibilidade do país aceitar o uso de objetivos retrógrados propostos pelos sistemas de ensino do século XIX.

No início, essa alfabetização e educação integrada⁹ promovida pelo MOBREAL abrangiam o ensino fundamental de 2^a a 4^a séries, parte do antigo ensino primário. Não era exigida a habilitação em licenciatura ou quaisquer formações afins, bastando então que o professor candidato à vaga tivesse completado o ensino médio; porém, no caso de não haver o preenchimento de vagas, eram aceitos quem ainda estivesse cursando esta modalidade de ensino. Esses professores recebiam capacitações de, no mínimo, 90 horas, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, mas diante de uma baixa remuneração, grande parte desistia de ministrar as aulas antes do término desse aperfeiçoamento (PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, PROJETO PROEJA, s/d).

Desde a implantação do MOBREAL em Criciúma, na década de 1970, até o ano de 1984, muitos programas, além da educação integrada e a alfabetização, foram anexados. Dentre eles havia programas culturais, saúde, ensino pré-escolar, profissionalização como datilografia e trabalhos manuais. Com o passar dos anos, esses mesmos programas passaram a ser desativados gradativamente, e permaneceu o trabalho de alfabetização e educação integrada. No ano de 1986 o MOBREAL passou a ser substituído no município pela Fundação Educar; a responsabilidade administrativa passou a ser da Secretaria

⁹ A educação Integrada tinha por objetivo iniciar o processo de ensino de 2^a a 4^a séries do antigo ensino primário no Município (PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, PROJETO PROEJA, s/d, p.01).

Municipal de Educação, porém ainda mantinha-se um vínculo com o governo de Santa Catarina. Juntamente com esse processo surge o Programa de Educação Básica (PEB), que substitui finalmente os programas do MOBREAL (PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, PROJETO PROEJA, 2011).

Não constam documentos que detalhem, após o ano de 1990 até 2000, como se deram as transições e movimentações que originaram a implantação do PROEJA no Município de Criciúma. O que pôde ser encontrado, a partir de conversas com as coordenadoras do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação, foram alguns dados arquivados em pastas sob o título de “Documentos do PROEJA”, na própria Secretaria, que apontam certo avanço para o programa nos anos de 2001, 2002 e 2003. Dentre esses, os mais relevantes foram: ampliação da oferta para o ensino fundamental, que passou a abranger todas as séries na concepção de totalidade de conhecimento; avaliação descritiva na perspectiva emancipatória; material didático; turmas descentralizadas em regiões estratégicas; ensino de informática; parceria com empresas para diminuir o analfabetismo; política de vale transporte para os alunos carentes. Em contrapartida, encontramos junto à ex-secretária de educação – que exerceu seu mandato entre os anos de 2001 a 2004 – alguns documentos que se fizeram relevantes para situarmos a EJA no município de Criciúma nessa época. Entre esses documentos, encontram-se o “Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Criciúma 2004” e a revista “Retratos¹⁰ do PROEJA: Nossas práticas, Nossa história, ano I de Março de 2003”. A leitura desses documentos explica o grande avanço estabelecido nesse segmento citado anteriormente. Segundo dados referidos em

¹⁰ A “**Revista Retratos**” tinha por objetivo mostrar o trabalho que o Governo Popular de Criciúma estava desenvolvendo no Programa de Educação de Jovens e Adultos desde o ano de 2001. Teve seu lançamento no ano de 2003, quanto ao seu encerramento, não me foi possível precisar.

ambos os documentos, ocorreu um significativo aumento na demanda de educandos atendidos pelo programa, que passou a oferecer o ensino também para os anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental. Nesse momento da história, após o Governo Popular ter assumido a administração da Prefeitura de Criciúma em 2001, o PROEJA foi devidamente aprovado pelo Conselho Municipal de Educação através da Lei 4307 de 02 de Maio de 2002 (REVISTA RETRATOS, 2003; LOURENÇO, 2004).

Ainda no ano de 2001, demonstrando preocupação diante da necessidade de implementar um ensino de melhor qualidade para os educandos da EJA, o Governo Popular de Criciúma instaura um movimento de reformulação curricular onde prevê uma proposta pedagógica interdisciplinar que:

[...] com a assessoria do Prof. Antônio Gouvêa da Silva, fundamentada na linha freireana (Paulo Freire), propondo uma metodologia de trabalho a partir dos temas geradores, via rede temática. (LOURENÇO, 2004, p. 53).

Isso demonstra que em algum momento as ideias de Freire estiveram presentes e foram colocadas em prática. Houve interesse em propor mudança, buscar assessoria para efetivamente colocar essa ideia em prática, na compreensão de que a educação libertadora e, por isso conscientizadora, era – e continua sendo – o viés para que a ação individual, coletiva e social seja transformadora da(s) realidade(s).

Neste contexto, segundo Demerva Haidée Moreira em seu relato de experiência descrito em seu trabalho de dissertação de mestrado, fez-se valer de fato a pedagogia freireana nesse período. Relata que era reservada uma noite durante a semana, geralmente nas sextas-feiras, para que a equipe de professores pudessem se reunir e expor para o grupo suas experiências vivenciadas a cada semana em sala de aula e, assim, elaboravam juntos suas aulas de acordo com o que previam as redes temáticas que eram estipuladas junto ao grande grupo. Essas redes temáticas eram elencadas após um processo de investigação realizado com os alunos através de questionários que eram, por sua vez, redigidos em reunião entre os grupos de professores de todos os núcleos, no momento em que recebiam também sua formação continuada baseada nos pressupostos

freireanos. As questões que eram apresentadas aos educandos também eram respondidas pelos educadores, com o objetivo de descobrir junto ao alunado o motivo pelo qual abandonaram os estudos e o que os fez regressar ao mesmo, bem como, que tipo de auxílio esperavam obter de seus educadores para que pudessem seguir adiante em seu propósito de terminar os estudos. Era então realizada uma roda de conversa/dialogo/debate, onde cada um dos participantes lia suas respostas para o grande grupo, tarefa também desenvolvida pelos educadores. Nesse primeiro momento, nessa troca de informação, ocorria a aproximação entre educando/educador e educando/educando. Em um segundo momento, essa ação trazia subsídios para o desenvolver da prática pedagógica por meio da coleta de palavras chamadas norteadoras, que eram frequentemente expressas durante a roda de conversa. Essas palavras norteadoras davam suporte para o desenvolvimento das redes temáticas que, por sua vez, serviam como ponto de partida para o desenrolar da prática pedagógica de cada professor. Era então oportunizado, nesses encontros, um ambiente recíproco para socialização e construção do conhecimento (MOREIRA, 2013). Por fim, as trocas de governo, da equipe de coordenação geral e de núcleo, ainda segundo Moreira (2013), foram gradativamente contribuindo para a ruptura de todo esse processo.

O projeto do PROEJA prevê, ainda, sua implantação nas escolas municipais ou em parceria com as escolas estaduais instaladas em Criciúma, ou ainda em prédios apropriados. O programa oferece o ensino fundamental em quatro totalidades, que estão divididas em: T1 e T2 (1ª a 4ª série) e as totalidades T3 e T4 (5ª a 8ª série), e cada uma das totalidades tem duração de um ano. Para garantir a qualidade do programa, alguns objetivos foram estipulados:

Objetivos Gerais: - Propiciar a jovens e adultos o direito ao acesso, a permanência e o sucesso (*sic*) ao Ensino Fundamental, permitindo uma educação com qualidade social, como instrumento de formação cultural, econômica e social; - Construir uma alfabetização para além dos processos

convencionais de escolarização, propiciando condições de aprendizagem para que as pessoas adquiram novos saberes, novas atitudes, num processo centrado nos interesses e aspirações, partindo do conhecimento e das experiências de cada um (PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, PROJETO PROEJA, 2011, p. 1).

É importante ressaltar que essas informações fornecidas ainda hoje pela Secretaria de Educação são datadas de 2001, quando, pelo Governo Popular, foram instauradas modificações nesse programa – já citadas anteriormente. A expressão “totalidade de conhecimentos” tinha a finalidade, dentro da concepção de trabalho diante dos conceitos Freireanos, de estabelecer relações amplas com a realidade local “rompendo com a fragmentação tradicional do currículo” (RETRATOS, 2003, p. 6).

No ano de 2012 foi aprovada, pela Resolução 017/2012, Normas para o Desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal do Sistema de Educação de Criciúma. O Art. 8º aponta uma mudança no formato da oferta desse ensino: o PROEJA deixa de atuar com totalidades de conhecimento, que consistiam em quatro totalidades, cada uma com a duração de um ano, e passa agora a oferecer um sistema por meio de fases, que foram assim distribuídas, como já colocado:

- Fase 1 – 1º ao 3º ano – Bloco de alfabetização e Letramento – um ano de duração;
- Fase 2 – 4º ano – um semestre de duração;
- Fase 3 – 5º ano – um semestre de duração;
- Fase 4 – 6º ano – um semestre de duração;
- Fase 5 – 7º ano – um semestre de duração;
- Fase 6 – 8º ano – um semestre de duração;
- Fase 7 – 9º ano – um semestre de duração.

Essa mudança, segundo a atual gestão, visa a contribuir para a diminuição da evasão escolar. A mudança agora estabelecida pode ser entendida da seguinte forma: se um aluno já tivesse completado, por exemplo, o 8º ano do ensino regular, teria de iniciar seu estudo no PROEJA na totalidade T4, que se refere ao ensino do 8º e 9º anos, e cursar o primeiro semestre referente ao 8º ano, mesmo já tendo o certificado de conclusão, para então posteriormente ter acesso ao ensino referente ao 9º ano que, de fato, fora o motivo que o fez procurar o PROEJA. O intuito dessa mudança de “totalidades” para “fases” é o de propiciar ao educando maior agilidade na conclusão do ensino fundamental, mas seria tal mudança realmente a solução para este problema?? Seria mesmo esse o maior motivo da evasão acentuada desses educandos? Não estariam sendo desmotivados por outras questões, como, por exemplo, a forma em que o conhecimento está sendo posto? Estão encontrando sentido nos dizeres dos professores? Ou estariam frustrados, perguntando-se: “Para que eu preciso aprender isso”? Muitos questionamentos vão surgindo mediante tais mudanças, porém chegar até suas respostas é um processo longo, que exige reflexão, pesquisa, atenção, respeito e criticidade, e também não é esse o objeto deste trabalho de dissertação.

A seguir, buscarei refletir a respeito das chamadas sexualidades, como também de seu ensino da educação de jovens e adultos.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EJA E PARA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre o ensino das sexualidades na educação de jovens e adultos e no ensino de Ciências Naturais. Para tanto, será realizada uma breve discussão acerca do tema sexualidades, assim como serão apresentados alguns pontos que tratam das políticas públicas para o segmento da EJA e também para a educação em sexualidades.

3.1 COMPREENDENDO O ESTUDO DAS SEXUALIDADES

O estudo da sexualidade ou das sexualidades tem se expandido ao longo dos anos. Em tempos mais remotos seria difícil poder tratar de um assunto tão polêmico em uma dissertação de mestrado ou estabelecer diálogo com os professores e com a família, ainda mais em se tratando de uma mulher.

No Brasil, foi a partir da década de 1980 que as escolas passaram a preocupar-se com a Síndrome de Imunodeficiência Adquirida AIDS, uma doença sexualmente transmitida (DST), apontando a necessidade de discutir a sexualidade e, assim, enfrentar as resistências. Contudo, isso ocorreu de forma lenta, limitando-se à prevenção das DSTs, ao trato com as questões de higiene e prevenção à gravidez indesejada (FERREIRA; LUZ, 2009).

O sexo, em décadas passadas, era tido como algo privado, inescrupuloso e silenciado, mas esse paradigma, muito embora lentamente, vem sendo desconstruído na medida em que os anos vão passando e as gerações se modificando. Segundo Louro (2001 p. 7):

De modo especial, as profundas transformações que, nas últimas décadas, vêm afetando múltiplas dimensões da vida de mulheres e homens e alterando concepções, as práticas e as identidades sexuais teriam de ser levadas em consideração. Jovens ocidentais de grandes cidades do final do século XX terão,

sem dúvida, outras respostas (seguramente, outras perguntas) se compararmos com [...] os jovens de outras épocas, outras regiões.

Essa característica pode ser observada ao se lidar com a EJA, visto que se trata de um grupo eclético composto por homens e mulheres que se encontram em diferentes fases da vida e/ou em diferentes faixas etárias. As discussões sobre as questões que envolvem a sexualidade podem ser dotadas por uma diversificação acentuada nos questionamentos e debates levantados em sala de aula. Pode-se imaginar que o conceito de virgindade, por exemplo, poderá não ter o mesmo significado para meninos e meninas que se encontram hoje no gozo da exuberante adolescência, se comparados com homens e mulheres que vivem hoje a plenitude da terceira idade.

Também pensando por esse viés, o mesmo pode ocorrer quando o assunto for a homoafetividade versus a heteronormatividade. Para Britzman (2001), a educação sexual, quando tratada nos padrões normativos, ligados às ideias de desenvolvimento, preocupa-se em privilegiar os sujeitos que devem ser vistos como normais, direcionando o conceito de “anormal” ao grupo que não se encaixa nessa normativa hegemônica. O fato é que tratar dessas questões exige do professor uma acentuada atenção para com a realidade, a individualidade e o contexto social em que se encontra seu educando. Assumir uma postura desvinculada de preconceitos e tabus é o ponto de partida para promoção do diálogo libertador entre educador e educandos, possibilitando a construção do conhecimento e a formulação dos conceitos necessários para a compreensão de seu papel como sujeito de sua própria vida, responsável e consciente, capaz de pensar e refletir sobre suas ações, contribuindo para o seu autoconhecimento.

Existem muitas formas de sentir-se homem e mulher, de gozar do desejo e do prazer que o sexo proporciona. Para Louro (2001, as diferentes possibilidades de alcançar esses prazeres e desejos são evidenciadas diariamente no convívio social, porém, em contra partida, ao mesmo tempo em que se tornam mais explícitas, continuam sendo negadas, controladas e reguladas.

Vivemos hoje em uma sociedade provida de grande avanço tecnológico e, por mais que esse avanço promova, por meio de muitos mecanismos, o acesso quase que instantâneo à informação, o que se vê no intermuros da escola são crianças, jovens e adultos sedentos por informações e munidos de dúvidas e medos a respeito da sua própria sexualidade. E por que isso acontece? O que leva esses indivíduos a não se apropriarem dessas informações? Por que as informações disponibilizadas na internet não são suficientes? E por que os jovens, em especial, não tiram as dúvidas com seus pais? Muitas são as indagações, e penso não ser possível formular respostas significativas para todas. O fato é que permanece ainda certo pudor carregado de receios e tabus em torno dessa temática. Imersos na era moderna, ainda vivenciamos fatos que remetem ao passado de nossa sociedade capitalista, machista e hegemônica: a homofobia, os preconceitos raciais, sociais e étnicos, cujas concepções preconceituosas são difíceis de ser superadas. Entretanto, levando em consideração a todas as mudanças e transformações sociais ao longo dos anos, é possível diagnosticar que elas afetam de alguma maneira:

[...] as formas de se viver e de se construir as identidades de gênero e sexuais. Na verdade, tais transformações constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que não as experimentam de modo direto [...] a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. [...] ao fato de que a sexualidade é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos. (LOURO, 2001, p. 8)

Muitos podem, então, sugerir que a sexualidade, assim como o sexo, é inerente e/ou natural ao ser humano, que temos nossa orientação sexual determinada de acordo com o sexo que apresentamos ao nascer. Do ponto de vista biológico, somos seres sexuados, nos reproduzimos pela troca de gametas realizada entre dois indivíduos de sexos opostos. Esse conceito reprodutivo de cunho biológico nos faz acreditar que o “normal”,

ou até o “natural”, é que uma mulher sinta atração sexual por um homem e vice-versa, ou seja, o gênero feminino encaixa-se com o gênero masculino e isto é o paradigma da normalidade. Contudo, para Louro (2001), a sexualidade pode ser compreendida como um movimento que envolve diferentes linguagens, rituais, fantasias, representações, símbolos, prescrições etc. que se enraízam nas diferentes culturas e processos plurais que movimentam a sociedade. Esse movimento plural e cultural confere aos homens e mulheres a possibilidade de produzir e transformar a natureza e a biologia, tornando-as históricas. Então, ainda para Louro (2001, p. 11):

[...] Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino e masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas.

Entretanto, o que foge ao contexto da hegemonia heteronormativa é tido como anormal, pois na sociedade atual a norma que se estabelece historicamente acentua como participantes e normais os homens brancos, heterossexuais, de classe média ou alta e regidos pela moral católica. Os demais, que “fogem” à regra, serão os sujeitos que passarão a ser “marcados” e marginalizados, classificados como os que se desvirtuam do normal e, “dessa forma, a mulher é representada como ‘o segundo sexo’ e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual” (LOURO, 2001, p. 16).

Seria ingênuo acreditar que a sexualidade resume-se apenas a esse conceito normalista e preconceituoso que é o da reprodução humana, o qual traz a sexualidade como sinônimo de sexo entre indivíduos de sexos opostos em busca de um bem comum, que é a perpetuação da espécie. Esse conceito reduz homens e mulheres a machos e fêmeas e desconsidera que o ser humano é um ser histórico e cultural. Para Ferreira e Luz (2009, p. 33-34),

Sexualidade não é sinônimo de sexo, é muito mais que isso: é energia que possibilita encontros, trocas e experiências; influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, portanto, tem a ver com a saúde física e mental do ser humano. De forma geral fala-se muito em sexo e pouco em sexualidade.

E esses pensamentos, sentimentos, ações e emoções só ocorrem com o ser humano porque ele é um ser histórico-cultural, o que o possibilita fazer história, viver história e contar sua história ao longo dos tempos. Assim, constrói sua cultura, apropria-se dela para se construir, desconstruir e, finalmente, reconstruir-se, modificando sua história como pessoa, como gente, como homem e mulher, seja no âmbito social, intelectual, empírico ou espiritual. E tudo isto influencia a saúde do indivíduo, vista não apenas como física, mas mental, o que pode ser entendida aqui como psicológica. Contudo, o preconceito e a aversão ao diferente ainda existem, a falta de apropriação das informações disponíveis, de aceitar as desigualdades, de aprender a conviver com as diferenças sociais, sexuais, raciais, étnicas e de gênero permanecem impregnados em nosso cotidiano. Ao passo que, ao mesmo tempo em que encontramos uma resistência à aceitação da diversidade sexual, também é possível verificar que há uma banalização do sexo por meio de algumas produções culturais como:

[...] programas de TV e rádio, músicas, revistas – que constantemente apresentam o corpo como objeto de consumo. O erotismo, a nudez e cenas de sexo são utilizadas cotidianamente para vender produtos ou ganhar pontos numa verdadeira guerra de audiência de disputa de leitores e leitoras. (FERREIRA; LUZ, 2009, p. 34)

A escola mantém relação direta com as construções das diferentes identidades, inclusive as sexuais. Nela passamos boa parte de nossas vidas, logo não é possível deixar do lado de fora da escola a nossa sexualidade, e esta, por sua vez, permanece em construção dentro e fora da sala de aula, dentro e fora dos muros escolares. A escola, portanto, não está isenta de sexualidade ou sexualidades, assim como não está isenta de construção social. Sendo assim, para Ferreira e Luz (2009), torna-se evidente a necessidade de reformular a maneira de se pensar a sexualidade, tendo o discernimento de que sexualidade envolve sexo, mas deve ser compreendida como algo que está além desse conceito diminutivo, está envolta por conceitos muito mais amplos de dimensão política, social e cultural.

Ainda utilizando o pensamento de Ferreira e Luz (2009), a sexualidade, por tratar de algo complexo, não pode estar associada apenas a determinadas fases da vida, como, por exemplo, a adolescência e a fase adulta. É importante olhar para as demais fases de desenvolvimento do ser humano, pois a sexualidade se faz presente desde o nascimento. Quando ainda bebês, a sexualidade pode ser percebida no momento da amamentação, no toque, no contato físico com a mãe, etc. A ressalva das autoras é voltada para a necessidade de compreender que não há uma determinação ou uma forma padrão que estabeleça determinados comportamentos e vivência da sexualidade em fases específicas do desenvolvimento.

Logo, promover no educando condições de construir o conhecimento acerca de sua vivência, do reconhecimento das diversas causalidades que o cercam, não apenas em seu dia-a-dia, mas também no contexto social no qual está inserido, possibilitando-o tornar-se sujeito de seu aprendizado, é um dos deveres da escola e de seus integrantes, e isso também deve ocorrer quando o assunto for sexualidade. Segundo Ferreira e Luz (2009, p. 38), “a instituição escolar pode e deve contribuir para uma educação cidadã e libertadora que contemple a dimensão sexual, a diversidade, os direitos humanos e a multiculturalidade”.

Para que ocorra essa educação cidadã e libertadora à qual a autora se refere, é necessário que o educador enxergue para além dos muros da escola, que seja capaz de se inteirar da

realidade que cerca seus educandos, que faça desse descobrimento o ponto de partida para suas ações e reflexões perante esse tema tão polêmico que é o da sexualidade. Se nos apropriarmos das ideias de Freire, elucidando que ele não anuncia, ou melhor, não trata de questões que envolvam especificamente as sexualidades, podemos dizer que deixar de lado os preconceitos, os medos, os estigmas sociais que permeiam as questões da sexualidade é o viés para a promoção de uma educação libertadora, sem opressor e oprimido, que tenha a realidade do aluno, considerada dentro do contexto geral da sociedade da qual faz parte, como ponto de partida para a construção dos conceitos; uma educação que permita ao educando tomar seu lugar de sujeito pensante e crítico na sociedade, que permita o “*ser menos*” tornar-se o “*ser mais*”, alcançando sua emancipação.

Para podermos complementar as reflexões acerca do ensino das sexualidades na perspectiva da EJA, faz-se necessário revisitar alguns documentos oficiais que normatizam e apontam caminhos para sua efetivação em sala de aula.

3.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

Para dar início a esta análise documental, faz-se necessário destacar o que nos traz a Lei que regulariza essa modalidade de ensino. A Educação de Jovens e Adultos é classificada como uma Modalidade da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, que prevê em seu Art. 37º que a EJA será voltada e ofertada para indivíduos que não puderam ou não tiveram acesso ao estudo fundamental e médio em idade própria. Traz ainda no inciso 1º que o ensino deverá ser oferecido gratuitamente, assegurando efetivamente que esses(as) alunos(as) tenham o seu direito garantido ao acesso de uma educação apropriada que considere suas necessidades, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho.

Nesse sentido, no que diz respeito ao papel das Ciências Naturais no contexto da EJA dentro da perspectiva do ensino das sexualidades, a **Proposta Curricular para EJA no Ensino Fundamental 2º Segmento** apresenta a necessidade de vincular o ensino para EJA com a vida cidadã, de modo que os métodos

e conteúdos trabalhados sejam significativos no processo da aprendizagem, não admitindo espaço para o ensino exclusivo pela memorização. O acesso ao conteúdo de Ciências Naturais se relaciona com a promoção da racionalidade, na confirmação de competências já adquiridas durante a vida do educando, juntamente com o banimento de medos e preconceitos, devendo ter relação com sua realidade. Ressalta a importância em considerar o conhecimento prévio do aluno, de modo a respeitar sua opinião e ao invés de impor o conhecimento científico como o verdadeiro, estimular a reflexão, levando-o a aceitar o conhecimento científico em lugar do conhecimento popular, não como absoluto, mas sim como conceito explicativo de algum fenômeno e que, por sua vez, está suscetível a transformações. Busca também garantir a oferta de programas de educação interligados à cultura local e às necessidades específicas referentes às questões sexuais. Aponta como importantes pontos o trato da caracterização das etapas biológicas do ser humano, assim como as peculiaridades que envolvem a saúde, a sexualidade e as representações, sendo esses aspectos subjetivos que variam de acordo com a cultura na qual se inserem os diversos sujeitos, tudo isso fazendo-se presentes em todas as etapas da vida do ser humano. Traz também que os objetivos do ensino de Ciências Naturais para EJA estão fundamentados nos mesmos objetivos gerais estabelecidos para o ensino de crianças e adolescentes, com base na afirmação de que a formação para a cidadania é meta constituinte de todos os segmentos e/ou modalidades escolares (BRASIL, 2002).

Em se tratando dos conteúdos, o documento faz uma crítica à distribuição tradicional dos mesmos, que se faz presente na EJA há mais de três décadas. Chama a atenção para a relevância de se pensar os conteúdos de forma diferenciada ao tratar com o público da EJA. Para isso, apresenta uma proposta organizada em cinco aspectos diferenciados e complementares: temas transversais; critérios para a seleção de conteúdos; natureza dos conteúdos (enquanto fenômenos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes); organização dos conteúdos em temas de trabalho e eixos temáticos. Os temas transversais ganham destaque nesse documento por tratarem de questões pertinentes à área das Ciências Naturais, tais como o estudo do

meio ambiente, saúde e sexualidade. O trabalho com os mesmos deve ser desenvolvido da mesma maneira que os demais conteúdos da área, de forma contextualizada, buscando a formação crítica dos educandos e, por serem questões de caráter relevante e crescente dentro da sociedade, apontam a necessidade de abordá-los por meio de projetos comuns com as demais áreas de ensino (BRASIL, 2002).

Ainda referindo-se aos temas transversais relatados no documento, no que diz respeito à orientação sexual, o mesmo afirma que o conhecimento do corpo ultrapassa a dimensão biológica, pois no corpo também estão inscritas a história de vida, a cultura, os desejos e as diferentes formas de pensar dos indivíduos. Seguindo por este viés, a análise da diversidade de valores, comportamentos e crenças relativos à sexualidade é tão significativa quanto o estudo anatomo-fisiológico dos sistemas reprodutores. O documento analisado declara que a preocupação em garantir um ensino que valorize os conteúdos e os métodos a ponto de contribuir para a formação crítica e a inclusão consciente do educando na sociedade e na vida coletiva, são indicações das influências do pensamento freireano nessa proposta (BRASIL, 2002).

Apesar de, em um contexto geral, algumas ideias expressas no documento remeterem ao pensamento de Freire, sua inclusão, ou melhor, as influências do pensamento freireano são limitadas. Isso porque, no decorrer do documento, em especial na parte em que se refere aos conteúdos, não estão evidenciadas etapas que façam menção imediata à concepção de Paulo Freire. O que há são blocos temáticos previamente elaborados, existindo a ressalva de que o corpo docente pode alterar os conteúdos de acordo com a sua prática e com a realidade dos educandos aos quais irá lecionar. Para um trabalho na linha freireana, os blocos temáticos devem ser estabelecidos sempre a partir da realidade dos estudantes. Também seria importante o estabelecimento do trabalho em equipe, com previsão de tempo para esse trabalho, essencial para o planejamento das aulas a partir dos temas geradores, assim como o planejamento de sua problematização.

Com a análise também é possível destacar que existe uma preocupação em abordar o ensino das sexualidades na disciplina de Ciências Naturais de modo que não seja reduzido apenas às

questões anatômicas e fisiológicas dos sistemas reprodutores e que não esteja vinculada à memorização de conteúdos ou informações. O documento, ao apresentar a sexualidade de maneira independente da reprodução e das demais questões ligadas ao biológico, demonstra que há de fato a preocupação em abordar a sexualidade de forma mais ampliada. A sugestão de maneiras diferenciadas de elaboração curricular e de ensino para esse público também são pontos apresentados pelo documento que merecem ser destacados, por serem, sem dúvida, pontos relevantes na construção de uma educação que pensa o jovem e o adulto de forma singular em meio às suas pluralidades existenciais de comportamento, cultura, construção social, etc.

Dando seguimento às análises, apresento agora o que diz a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), onde encontram-se, nos temas multidisciplinares, as questões que englobam a EJA. O documento, numa abordagem histórico-cultural, situa o público que compõe o elenco da Educação de Jovens e Adultos no âmbito da educação no Brasil. Tenta pensar essa educação como o lugar onde estarão pessoas que, por algum motivo, não frequentaram ou não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada. Nesse contexto, são feitos questionamentos que atentam para a questão de conhecer quem são os sujeitos que procuram a EJA, afirma que o currículo deve ser pensado de forma diferenciada, de acordo com as necessidades de cada localidade, destacando ainda que, por ser um público eclético, há que respeitar as diversidades culturais, sociais e históricas de cada um. Segundo o documento, as pessoas que participam do EJA são desvalorizadas socialmente, com baixa autoestima, inseguras, desacreditadas, logo, o professor deve intervir para que, ao deparar-se com o conhecimento, tal alunado possa recuperar a autoconfiança e credibilidade. Ainda no que diz respeito ao currículo na perspectiva crítica, na qual o documento está pautado, enfatiza-se a interação entre a criatividade dos professores juntamente com seus alunos, para que a apropriação do conhecimento se materialize emergindo da realidade e da cultura em que estão inseridos (SANTA CATARINA, 1998).

Diferentemente da Proposta Curricular de Santa Catarina apresentada em 1998, a Proposta Curricular de Santa Catarina:

Estudos Temáticos 2005 – alfabetização com letramento; educação e infância; educação de jovens; educação de trabalhadores; educação e trabalho e ensino noturno – não apresenta um caderno específico para tratar das questões da EJA nem aborda as disciplinas específicas de ensino. O tema da EJA, ou o que mais se aproxima dele, vem subdividido em outros três temas que são: Educação de Jovens, Educação de Trabalhadores e Educação e Trabalho. Todavia, as colocações aferidas nos temas Educação de Jovens e Educação e Trabalho foram pautadas considerando apenas o ensino médio regular. No que diz respeito à EJA, o tema da Educação de Trabalhadores trouxe algumas contribuições para auxiliar na formação de jovens e adultos que se encontram inseridos ou não no mercado de trabalho, como, por exemplo, a certeza de que a educação não é a solução de todos os problemas da classe trabalhadora e desprovida de alfabetização, mas contribui para que eleve seu conhecimento a ponto de poder se colocar de forma consciente diante das situações diversas que enfrenta no seu dia-a-dia social. Atenta também para a necessidade de desenvolver currículos que estejam ancorados na realidade do educando jovem e adulto para que esse possa fazer uso do conhecimento adquirido nos bancos da escola (SANTA CATARINA, 2005).

As propostas, tanto de 1998 como a de 2005, trazem em seu enredo – a última não tão explicitamente quanto a primeira – a relevância em abordar temas e metodologias diferenciadas e apostar em um currículo específico para o público da EJA, que possa dar sentido ao aprendizado, que esteja direcionado e relacionado com sua realidade, que o faça sentir-se valorizado. Verificou-se especialmente que há necessidade de identificar as diferenças entre os conteúdos e formas didáticas abordadas no ensino regular dos que devem ser tratados na educação de jovens e adultos.

Perpassando ainda pelas políticas para EJA, denotamos agora o Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que em Criciúma teve sua aprovação em 2 de maio de 2002 pela Lei n. 4307/02. A Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma (2008), no que diz respeito à organização curricular para EJA, aponta que, por fazer parte integrante da Educação Básica, segue os princípios e finalidades da Lei de Educação Nacional – já mencionada anteriormente – destacando

que o grande desafio para Educação de Jovens e Adultos é o de implementar um ensino capaz de promover a transformação social e a educação cidadã que forme indivíduos conhecedores e capazes de reivindicar seus direitos e cumprir seus deveres. Aqui pode-se apontar o distanciamento em relação à concepção freireana de educação. Embora o documento faça menção à promoção da transformação social, a perspectiva dele, a partir do conceito de cidadania entendido como direitos e deveres, aproxima-se à dimensão do “cidadão consumidor”, e não do “cidadão emancipado”, como pode-se sugerir que seja a proposta freirana.

Na área das Ciências Naturais, aposta em um currículo para a diversidade guiado pela perspectiva histórico-cultural e fundamentado no pensamento de Vygotsky, de acordo com o qual todos devem ter acesso ao conhecimento, independentemente de cor, gênero, classe, crença, opção sexual etc., compreendendo, portanto, que é necessário que ocorra um processo de mediação pedagógica para que o educando possa adquirir o conhecimento “a partir do processo de ensino-aprendizagem. Essa mediação se estabelece em sala de aula via *linguagem* e é favorecida pelos conceitos de trabalho” (2008, p. 153) [grifos do original].

Em se tratando da disciplina de Ciências Naturais, no que se refere à EJA, o documento expressa a necessidade de “considerar um olhar interdisciplinar para campos das ciências humanas e sociais, para movimentos populares, para as políticas de identidade de sujeitos excluídos” (2008, p. 151). Afirma que a área das Ciências Naturais é local favorável para discussões que possam levar à quebra de paradigmas que fortalecem a resistência à aceitação das diversidades. Apresenta sete objetivos gerais para a disciplina, e o 7º objetivo busca conscientizar seus educandos a ponto de promoverem a construção de sua identidade cidadã que preze pelo respeito às diversidades, do “[...] reconhecimento das identidades de gênero, étnicas, raciais, sexuais, de origem, de classe social, religiosas, nacionais etc.” (2008, p. 154). Por fim, apresenta conceitos essenciais para o ensino de ciências naturais que abrangem questões como as referentes ao corpo, higiene, doenças e sexualidade (PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL

DE CRICIÚMA, 2008). Aqui também pode-se ressaltar o cuidado para com os diversos sentidos que podem ter o termo “identidade cidadã”.

Nesse contexto, a proposta apresentou um interesse marcante na intenção de promover uma educação para a diversidade e, em se tratando especificamente do ensino de Ciências Naturais na EJA, demonstra certa preocupação ao chamar a atenção para o olhar diferenciado que a disciplina deve exercer ao abordar temas como a sexualidade, considerando o conhecimento prévio dos educandos e, assim, situando os conteúdos com a realidade em que se inserem esses indivíduos. Dessa forma, o documento configura a sexualidade como tema a ser trabalhado pela disciplina, juntamente com as questões que englobam o copo humano, a higiene e as doenças.

Em se tratando do ensino das sexualidades, o mesmo consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos como sendo um dos temas transversais.¹¹ Entende-se que a análise desse documento é relevante uma vez que trata especificamente do tema da “orientação sexual”.

Os temas transversais são caracterizados por apresentarem peculiaridades dentro da sociedade, são de grandeza social, apresentam situações existenciais no cotidiano social, perpassam por várias áreas do conhecimento e, por apresentarem tais características, requerem um olhar diferenciado ao incluí-los no planejamento escolar, visto que devem ser tratados de forma contínua e integrada durante toda a trajetória educacional dos(as) alunos(as). Dessa maneira, não devem ser tratados como uma área ou disciplina convencional. A lógica da transversalidade, ou melhor, o que se espera dela, é que esses temas colocados como transversais sejam integrados a todas as disciplinas para que cada uma, à sua maneira, possa contribuir para a elucidação e socialização dos acontecimentos sociais dentro de uma perspectiva de cidadania. Assim, a inclusão dos temas transversais no currículo escolar prioriza a tomada de posição mediante a problemática da vida social,

¹¹Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem como temas transversais: *Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Saúde; Orientação sexual; Trabalho e Consumo* (BRASIL, 1998).

possibilitando e necessitando que ocorra uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem a respeito dessas temáticas (BRASIL, 1998).

O documento traz algumas ressalvas no que diz respeito ao material didático empregado para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem desses temas, tais como: deve-se fugir da dominação do livro didático que, por exemplo, ao tratar dos relacionamentos familiares, apresenta em sua maioria a figura feminina como dona de casa e a masculina como responsável pelo trabalho e sustento familiar. Nesse contexto, indica o uso de outros recursos didáticos como jornais, revistas, , etc., a fim de propor discussões que possam trazer esclarecimento a questões contraditórias, como as questões que envolvem as relações de poder entre os gêneros, a figura da mulher na sociedade contemporânea, a estrutura familiar, etc. Esse documento, no que diz respeito à “orientação sexual”, prevê que sejam abordados assuntos que englobem as relações de gêneros, a gravidez na adolescência, o aborto, a homossexualidade, a disfunção sexual, a esterilidade, o abuso sexual, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, HIV (AIDS), o respeito por si e pelo outro e também pela diversidade de crenças, os valores e expressões culturais vivenciadas dentro da sociedade, a valorização do corpo, a elevação da autoestima, entre outros. São questões que, ao serem incluídas no currículo de forma democrática e pluralista, favorecem o bem-estar dos educandos(as) ao gozarem de sua sexualidade no presente e no futuro de forma tranquila e prazerosa. Por fim, essa proposta busca considerar todas as dimensões da sexualidade, a biológica, a psíquica, a social, a cultural e a política (BRASIL, 1998).

A análise do documento demonstra que a abordagem do tema da sexualidade está posta de forma a abranger – como já dito anteriormente – as questões biológicas, sociais e culturais que envolvem os educandos. Subentende-se também que se as questões anatomofisiológicas são relevantes na abordagem do ensino das sexualidades, logo o professor de Ciências Naturais tem papel importante nesse contexto, visto que é dele a responsabilidade de abordar os temas de cunho biológico. Traz em seu contexto a relevância em incluir esse

tema no currículo escolar, com a clareza de que a sexualidade se faz presente durante toda a vida do ser humano, sendo construída ao longo de sua história.

A educadora e sexóloga Marisa Soares Gonçalves Feltrin trazem sua obra “Educação Sexual: Uma Proposta de Ensino”, publicada pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina (2002), que a sexualidade faz parte do desenvolvimento pessoal, podendo influenciar no desenvolvimento psicossocial dos indivíduos. Logo, deve estar incluída também no aparato geral da educação, não podendo ser tomada como algo não tratável no interior da escola, nem tampouco estar subordinada apenas ao “beabá” das questões anatomofisiológicas dos sistemas reprodutores feminino e masculino. Essa proposta visa à interdisciplinaridade como sendo ponto de partida essencial para a educação sexual, entende que se é dever da escola e de seus educadores possibilitar que seus(as) educandos(as) possam descobrir e usufruir de suas potencialidades, sua atuação há de contribuir para o desenvolvimento biológico, psicossocial e cultural dos indivíduos, oportunizando o relacionamento interpessoal dentro e fora da escola (SANTA CATARINA, 2002).

Após a leitura desses documentos, houve a necessidade de buscar saber como estão apresentadas, no livro didático, as questões voltadas para o ensino das sexualidades dentro do contexto que engloba o ensino de Ciências Naturais nesse segmento da EJA. O livro adotado pelo PROEJA de Criciúma faz parte das obras referentes ao Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD–EJA). A “Coleção: Tempo de Aprender para EJA de 6º ao 9º ano do ensino fundamental” é constituída por quatro volumes multidisciplinares, cada um referente a um dos anos de ensino – volume 1: 6º ano; volume 2: 7º ano; volume 3: 8º ano e volume 4: 9º ano –, e em cada livro estão agrupadas todas as disciplinas e seus conteúdos referentes a cada ano.

Com a análise dos quatro volumes e com o olhar voltado para a sexualidade, questões abrangendo as fases do desenvolvimento humano foram encontradas, e as questões anatômicas, fisiológicas, de prevenção contra a AIDS, contra as doenças sexualmente transmissíveis e o uso de contraceptivos estavam evidenciadas de forma superficial, sendo possível

identificar esses conteúdos apenas no volume 2, na unidade de “saúde e qualidade de vida”. Somente esses temas foram encontrados.

As análises apresentadas neste capítulo demonstram que, em relação ao trato do ensino das sexualidades, esse tem lugar na disciplina de Ciências Naturais. É importante salientar que, por ser responsabilidade dessa disciplina a abordagem dos sistemas anatômicos do corpo humano, bem como sua fisiologia – que com a leitura dos documentos foi apontado também como relevante no ensino das sexualidades –, esta disciplina não deve ser a única responsável por abordar o tema, pois o que trazem os documentos é que a abrangência desse conteúdo – já apontado como transversal – deve estar em conjunto com as demais áreas do conhecimento.

Está também evidenciado nos documentos – falando agora de forma geral, englobando o ensino de Ciências Naturais, sexualidade e a EJA – a preocupação em promover o acesso a uma educação que priorize a problematização dos diversos temas relacionados ao estudo das sexualidades. Essa problematização deve considerar sempre o contexto social, cultural e histórico ao qual esse público singular que compõe a EJA. Destaca-se também a certeza de que, por se tratar de um grupo eclético que assumiu o compromisso de retomar os estudos, é preciso pensar na elaboração de um currículo diferenciado pautado em questões que de fato sejam relevantes para esses educandos, que façam sentido e que, acima de tudo, não sejam mera repetição dos conteúdos abordados no ensino regular.

Ao verificar os conteúdos dispostos nos livros didáticos, foram elencados subsídios que adentram superficialmente nas fases de desenvolvimento humano e nas questões de anatomia e fisiologia, com enfoque na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS e no uso de métodos contraceptivos. Nesse contexto, considerou-se que o livro adotado pelo PROEJA de Criciúma é insuficiente e carente de subsídios para o tratamento das sexualidades, levando-se em conta o preconizado pelos documentos oficiais e pela literatura da área. Entretanto, como o livro de didático deve servir como um apoio, um recurso, uma ferramenta didática, o qual é adotado

pelo professor e não o contrário, não deve ser ele o responsável pela maneira a qual o professor irá desenvolver seu trabalho em sala de aula.

Agora, passemos ao que foi encontrado sobre ensino das sexualidades em sala de aula, a partir das observações e das entrevistas com as professoras de Ciências.

4. A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO TRATO COM AS SEXUALIDADES: UM ESTUDO DE CASO DA EJA EM CRICIÚMA

Os dados aferidos neste trabalho são resultados das observações e entrevistas realizadas com três professoras da disciplina de Ciências Naturais do PROEJA de Criciúma. Foram realizadas 10¹² observações e três entrevistas, ambas gravadas e transcritas na íntegra, sendo apenas realizadas as correções ortográficas, lembrando que as professoras sujeitos desta pesquisa estão sendo tratadas, respectivamente, por: Professora n. 1, n. 2 e n. 3.

Caracterizando brevemente as professoras, temos que: a Professora n. 1 tem 28 anos, quatro anos de magistério e, destes, um ano e cinco meses atuando na EJA; a Professora n. 2 tem 29 anos, seis anos de magistério e, destes, três anos atuando na EJA; a Professora n. 3 tem 34 anos, nove anos de magistério e, destes, quatro anos atuando na EJA.

Para a exploração dos dados empíricos desta pesquisa, optou-se pelo método de Análise por Categorias. Lembrando, foram elaboradas seis categorias, são elas:

- 1- Forma como as professoras lidam com a diversidade sexual;
- 2- Vocabulário utilizado;
- 3- Concepção de sexualidade das professoras;
- 4- Resistência das professoras diante de questionamentos pertinentes à sexualidade;
- 5- Comportamento das professoras diante de questionamentos pertinentes à sexualidade;
- 6- Material didático utilizado.

¹² Como já apresentado na introdução deste trabalho, as dez observações são a somatória de quatro observações com a professora n. 1; duas com a professora n. 2 e também quatro com a professora n. 3.

4.1 DAS ANÁLISES POR CATEGORIAS: O QUE NOS TRAZEM OS DADOS?

É importante ressaltar que os apontamentos que serão discorridos a seguir não têm o intuito de julgar o trabalho de nenhuma das três professoras observadas e entrevistadas, que demonstraram grande esforço e interesse em trabalhar com o tema. Ao contrário, a intensão é a de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino das sexualidades, apontando acercamentos e distanciamentos em relação aos documentos oficiais, às questões teóricas sobre as sexualidades e à concepção pedagógica freireana. Vale lembrar que nenhuma das três professoras teria, em nível individual, compromisso em seguir tanto os documentos oficiais como as concepções críticas das sexualidades e da abordagem freireana. No entanto, de forma geral, a atuação do corpo docente deveria ser regida pelas diretrizes oficiais, estas deveriam direcionar o trabalho cotidiano docente, o que lança a questão do papel da gestão pública na realização desse direcionamento. Nesses documentos, encontra-se, em sua maioria, uma visão ampliada de sexualidade, em acordo com o referencial teórico sobre sexualidades discutido no Capítulo 2. Não se encontra, na sua maioria, a menção à pedagogia freireana, mas encontra-se a alusão a alguns aspectos que podem ser remetidos à sua concepção, tal como também analisado no capítulo anterior. É nesse contexto que a análise empírica será realizada, direcionada para a compreensão da atuação concreta em sala de aula a partir dos acercamentos e distanciamentos desses materiais, e não de um julgamento da prática dessas professoras.

4.1.1 Forma como as professoras lidam com a diversidade sexual

Esta categoria objetiva elencar qual o entendimento, ou melhor, como as professoras veem a diversidade sexual, mais especificamente como compreendem as orientações sexuais e como lidam com elas em sala de aula. Com o olhar voltado para os documentos e políticas para a orientação sexual, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino

Fundamental: apresentando os temas transversais 3º e 4º ciclos, iniciarei a discussão referente a esta categoria de análise. O presente documento diz, entre outras coisas, que a abordagem do tema dentro da perspectiva pluralista e democrática, onde as questões mais polêmicas podem ser tratadas de forma a romperem com os tabus e preconceitos arraigados na sociedade e na cultura, só vem a contribuir para o bem-estar de crianças, adolescentes e jovens. Traz em seu contexto a relevância de incluir o tema no currículo escolar, visto que a sexualidade se faz presente durante toda a vida do ser humano, sendo construída ao longo de sua história. Por fim, essa proposta visa a considerar todas as dimensões da sexualidade, a biológica, a psíquica, a social, a cultural e a política (BRASIL, 1998).

Iniciarei com um trecho do segundo e último dia de observação da Professora n. 2, que apontará o distanciamento entre o que está apresentado no documento acima relatado com o que ocorreu em sala de aula, onde um aluno levanta uma questão envolvendo a homossexualidade. Em meu diário de campo trago a seguinte observação:

Um aluno pergunta se sexualidade tem a ver com “gay”, a professora demonstra certo desconforto com a colocação do aluno, a conversa fica tensa porque o mesmo aluno assume ter preconceito, adentra em uma discussão religiosa. A professora afirma ter sido pega de surpresa, de ter preparado a aula voltada para outras questões, mas que, acima de qualquer coisa, sempre tem de haver respeito em relação à opinião dos outros. A professora, em meio à discussão calorosa dos alunos, decide encerrar o assunto, dando início à sua fala a respeito dos sistemas reprodutores feminino e masculino. (Diário de Campo)

Para comprovar essas anotações, chamo a transcrição da observação que diz respeito a esse momento da aula:

Aluno 1: Ser gay, bicha, tem a ver com essa coisa aí também? Se encaixa nisso?

Professora: Na questão de sexualidade, de escolha, de opção, de preconceito, de aceitação. **Assim, eu não quero entrar nesse assunto agora porque eu sei que vocês têm toda aí uma trajetória, aí vão falar de religião aí...**

Aluno 1: Não tem motivo pra isso! Eu tenho preconceito!

Professora: Até seria legal uma conversa sobre isso, assim, mas agora tu me pegaste, eu organizei toda uma aula prá cá e você puxou pra lá. Aí o preconceito tu já falaste, o que é o preconceito? [...]

Aluno 1: Mas o que diz é que a mulher foi feita para o homem e o homem para a mulher para ambos não ficarem sós, não é verdade?

Professora: É verdade!

Aluno 2: Mas se alguém puxou para o lado contrário, deixa pra Deus julgar. Deixa o cara.

Professora: Eu te entendi, tu não queres concordar com o erro dele.

Aluno 1: O crente crê em Deus e o evangelho diz: não temerás, então se ele realmente acreditasse em Deus ele não ia ser gay.

Aluno 2: Não sei, né, cada um cada um, né cara!

Professora: Vocês estão entrando em questão de território, já. Assim, tu começaste o assunto e assumiste que és preconceituoso, agora tu tens que escutar os teus colegas. Então, o sexo e a sexualidade fazem parte da vida e o sistema reprodutor é o único sistema do

corpo humano que tem diferença entre o homem e a mulher [...]. (Observação Professora n. 2)

A frase destacada em negrito nos dá três apontamentos diferentes, o primeiro seria em relação à preocupação exposta pela professora diante da possibilidade de haver uma discussão de cunho religioso; a segunda apresenta-se como uma contradição da primeira onde a professora admite que seria interessante estabelecer um diálogo a respeito da temática e, por fim, no terceiro ela se justifica dizendo que foi pega de surpresa e que não havia em seus planos a ideia de abordar o tema nessa aula. Em relação ao primeiro, antes mesmo que os alunos se posicionem, a professora se manifesta contra a discussão, prevendo a polarização envolvendo conceitos religiosos. Chega a admitir que seria interessante conversar sobre o tema, mas que isso não foi planejado por ela para aquela aula, o que remete ao pensamento de que suas aulas são preparadas sem a participação dos alunos. Ao assumir que não havia preparado a aula pensando em discutir a orientação homossexual, busca subsídios para continuar com o que havia planejado e dá por encerrada a discussão adentrando no conteúdo dos sistemas reprodutores que, talvez por ser este um assunto sobre o qual tem domínio, teria mais facilidade para responder possíveis questionamentos. E ainda existe o fato de estar sendo observada, o que pode ter influenciado para que a professora desse por encerrada a questão da homossexualidade.

Ainda perpassando por esse viés, de acordo com o que foi aferido na análise da Proposta Curricular para EJA 2º segmento, o acesso ao conteúdo de Ciências Naturais tem a ver com a promoção da racionalidade, na confirmação de competências já adquiridas durante a vida do educando, juntamente com o banimento do medo e dos preconceitos, deve ter relação com sua realidade. Ressalta a importância em considerar o conhecimento prévio do aluno, de modo a respeitar sua opinião (BRASIL, 2002). Na consulta aos documentos, observou-se que os mesmos trazem, quando abordam a disciplina de ciências naturais referindo-se à sexualidade, que os temas relacionados à anatomia e fisiologia do corpo humano, à higiene e às doenças

sexualmente transmissíveis e AIDS são relevantes, porém devem ser seguidos por questões que remetam à cultura, identidade sexual e de gênero, homossexualidade e outros. Seria então o ensino de Ciências, segundo a Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma, o local favorável para discussões que possam levar à quebra de paradigmas que fortalecem a resistência à aceitação das diversidades.

Com o olhar para uma educação libertadora no contexto do pensamento freireano, a afirmação de “mas agora tu me pegaste, eu organizei toda uma aula prá cá e você puxou pra lá”, as vivências e a urgência do aluno em esclarecer sua dúvida não foram atendidas, nem levadas em consideração no momento de preparar a aula. Mesmo não estando preparada para discutir este tema, a professora poderia ter sugerido que o mesmo fosse discutido em outra oportunidade, porém, isto não ocorreu. Para Freire (2002), a construção do conhecimento só pode ser concretizada com a experiência do diálogo, com a tomada de consciência que se dá no momento em que o aprendiz toma posse, com um olhar crítico, de sua realidade, tornando-se e vendo-se como sujeito de seu aprendizado. Logo, as aulas deveriam ser programadas e elaboradas a partir dos conhecimentos prévios do aluno, de acordo com suas necessidades fundadas em sua realidade, assim a apropriação do conhecimento de fato poderia acontecer. Ou, no caso de surgirem as demandas dos alunos na aula, seria importante o professor atendê-las, ou mesmo, se compreender não ter condições de fazê-lo no momento, remeter o ponto para a aula seguinte.

Durante as entrevistas, ao ser questionada sobre possíveis dificuldades ao tratar da sexualidade, mais especificamente do tema da orientação homossexual, a Professora número 1 diz:

Eu acredito que o homossexual vem desde pequeno [...] não adianta tu queres fazer de outra maneira que vai ser assim, até por experiência de casos na família, mas eu acredito que, com o tempo, ele vai se dando a possibilidade. É como se tu o mantivesse em uma caixinha e ele pudesse aos poucos ir rompendo aquela caixinha e poder se mostrar [...] Eu acredito que o meio não

influencia, entende? Porque pode botar ali, no caso, numa realidade de drogas, o meio está ali, tu tens uma opção, no caso da sexualidade tu não tens essa opção, é o que tu sentes e deu, acabou! [...]. (Professora n. 1)

Para essa professora, a orientação homossexual já é estabelecida desde o nascimento do indivíduo, ou seja, é inerente a ele. É identificado em sua fala que não considera a sexualidade como uma identidade a ser construída ao longo da vida, uma construção que envolve o meio cultural, social, econômico ao qual faz parte o indivíduo. Para Louro (2001, p. 8), “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. [...] ao fato de que a sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos”. A concepção da Professora n. 1 a respeito da sexualidade está enraizada nas questões de cunho biológico, o que remete ao pensamento de que talvez sua formação na área das Ciências Biológicas tenha um papel determinante na construção de seu conceito a respeito da orientação homossexual e da sexualidade em si. Também pode-se levantar que a crença em um determinismo biológico na questão sexual permeia o senso comum de nossa sociedade.

Conclui-se então que há carência de informações e de apropriação de conceitos relacionados à diversidade sexual e à forma de ensiná-la por parte das professoras. O que sugere que há, de fato, uma lacuna não preenchida em sua formação acadêmica, o que nos faz pensar que a reformulação do currículo deveria ser efetivada. A sexualidade faz parte do indivíduo, acompanha-o durante toda sua vida, logo um curso que se propõe a formar professores(as), conferindo a eles a responsabilidade por tratar de assuntos intimamente relacionados ao desenvolvimento biológico, deve também preocupar-se em fornecer embasamento para que possam compreender as dimensões da construção das identidades sexuais que estão além do mero princípio biológico.

4.1.2 Vocabulário utilizado

O objetivo desta categoria é investigar se o vocabulário utilizado pelas professoras está adequado ao tema das sexualidades e à faixa etária dos discentes, que neste estudo variou entre adolescentes, jovens, adultos e idosos, ou seja, envolveram indivíduos com idade entre 15 e 67 anos.

De forma geral, as três professoras sujeitos desta pesquisa demonstraram tranquilidade e boa elaboração de suas falas durante as aulas. Fazem uso de vocabulário acessível e adequado ao tema e à faixa etária dos alunos. Contudo, foi observado em algumas ocasiões o uso de certas “gírias” que levam a crer que possam ser resultado da busca de uma aproximação com os educandos. Abaixo foram selecionadas algumas dessas falas:

Tem cara que pensa assim: ela é tão “boa” que quer mostrar para os outros. Aí faz propaganda da namorada!”. (Observação Professora n. 1).

“[...] vontade de pegar esse cara na porrada, né! (Observação Professora n. 1).

“Professora: Por que decepção com esse cara?

Aluno: Porque ele era brocha.

Professora: Brocha? Pobre coitado!” (Observação Professora n. 1).

A linguagem é importante tanto na elaboração como na desconstrução dos preconceitos. Assim, mesmo que o objetivo da professora seja acerca-se à linguagem do aluno, ela deve refletir que é dela a responsabilidade de conduzir o aluno a outros parâmetros, a outros níveis de consciência, como diz Freire. Na passagem da consciência ingênua à crítica, usar da linguagem padrão é importante toda vez que se fizer necessário desfazer alguns preconceitos expressos em muitos termos “vulgares”. O mesmo deve ocorrer quando o preconceito se situa na própria língua padrão. Em qualquer caso, essa linguagem poderia ser palco de reflexão, de crítica, de desvelamento, de problematização.

4.1.3 Concepção de sexualidade das professoras

Com a análise desta categoria, buscou-se compreender o que os sujeitos da pesquisa pensam e o que entendem por sexualidade. A professora n. 1 relata em sua entrevista que sexualidade para ela é:

Sexualidade, para mim, é desde o comportamento até a maneira de tu agires no ato sexual. A sexualidade vai desde a maneira com que a pessoa se veste, se comporta, até o desejo. Que eu acho que a sexualidade, ela aflora, tipo assim, tu não vês uma sexualidade, eu não consigo ver uma sexualidade numa criança de oito anos; a criança de treze anos, ela já tem uma sexualidade, ela já começa com um comportamento. Então, para mim, a sexualidade, ela começa desde o comportamento até o ato. (Professora n. 1)

Para a professora, a sexualidade se expressa na adolescência, e está evidenciada desde o comportamento até o ato sexual. Identifica-se aqui uma concepção biológica da sexualidade, que se inicia na adolescência e que pode ser percebida pelo comportamento, pela vestimenta e pelo desejo sexual. Admite não perceber a sexualidade em uma criança, o que conduz ao pensamento de que, para a professora, o homem é um ser desprovido de sexualidade no período da infância. No entanto, pode-se pensar que a sexualidade está inserida no indivíduo desde o início de sua vida, para Ferreira e Luz (2009, p. 35):

A sexualidade é algo complexo e não pode ser separada dos aspectos social, político, cultural e econômico, tampouco associada a determinadas fases da vida humana. Ela está presente desde a concepção até a morte [...] Vale destacar que não existe

padrão ou uma relação biunívoca entre faixa etária e forma de vivência da sexualidade, pois ela difere de pessoa para pessoa. Entretanto, algo é constante: sexualidade está sempre presente, pois, é a própria vida.

Permanecendo nesse viés, para Louro (2001), a sexualidade pode ser compreendida como um movimento que envolve diferentes linguagens, rituais, fantasias, representações, símbolos, prescrições etc., que se enraíza nas diferentes culturas e processos plurais que movimentam a sociedade. Esse movimento plural e cultural confere aos homens e mulheres a possibilidade de produzir e transformar a natureza e a biologia, tornando-as em históricas. Logo, a sexualidade não é algo inato e, sim, algo a ser construído a partir de um substrato biológico.

As professoras n. 2 e 3 demonstraram ter uma compreensão mais abrangente em relação ao conceito de sexualidade, porém não foi encontrado em suas falas e ações subsídios que apontem para a compreensão de que a sexualidade trata de uma construção, de algo a ser construído – como já mencionado acima –, o que pode ser constatado em suas falas, as quais foram confirmadas durante as observações:

O que é sexualidade e o que é sexo? Sexo veio para reprodução, ou até mesmo para o prazer. Já a sexualidade é uma escolha, é como a gente vive, como somos, como nos vemos. Através das perguntas fomos muito mais além, não falamos somente de sexo, reprodução. Falamos de comportamento, de roupa, cultura, a gente falou de sexualidade. Claro que é muito importante entender isso aqui, saber como se pega uma AIDS, saber o que é uma DST, mas a gente tem que saber separar uma da outra. Ficou bem clara essa diferença? (Observação Professora n. 2)

Sexualidade é o cuidado do corpo, é a valorização do corpo, é conhecer seu corpo, a partir do momento que o educando conhece o corpo dele ele passa a valorizar, junto já traz o conteúdo de sistema reprodutor, de DST, de AIDS, de comportamento, de valores, de educação sexual, de métodos anticoncepcionais (Entrevista Professora n. 2)

Como que o nosso corpo crescendo tem relação já com a sexualidade? Quando a gente fala de sexualidade não necessariamente a gente está falando de sexo. Sexualidade está relacionada com o conhecimento do nosso corpo, está relacionada de como eu me reconheço, se eu me reconheço como homem, se eu me reconheço como mulher, está relacionada com a forma como eu me relaciono com as pessoas, como eu me comporto né! Então sexualidade é muito além do ato sexual em si. É sexo também, mas não é apenas isso, é importante tentar compreender um pouco isso. A sexualidade está presente em todas as fases da vida do indivíduo (Observação Professora n. 3)

Eu acho complexo, mas para mim sexualidade está relacionada primeiro com a forma como eu me relaciono com o meu próprio corpo, a forma como eu me sinto, a forma como eu me reconheço, a forma como eu me relaciono e relaciono esse corpo com o restante, até chegar na questão sexual. Mas primeiramente é a forma como eu

me vejo, como eu me reconheço como indivíduo e relaciono com questão da sensibilidade, do sentimento de corpo, do conhecimento próprio né, pra depois a gente entrar na questão sexual propriamente dita (Entrevista Professora n. 3).

Durante as duas observações realizadas com a professora n. 2, foi observado que havia de fato uma preocupação em discutir a sexualidade, porém, as discussões, quando não estavam relacionadas à anatomia ou à fisiologia, eram direcionadas à e firmadas na normativa heterossexual. Outro ponto a destacar é que todas falaram da relação com o corpo, ninguém falou da relação com o outro, muito menos da relação amorosa com o outro.

Neste sentido, com base em Freire, podemos refletir que o entendimento expresso nos relatos sobre sexualidade não insere a dimensão humana da amorosidade. Sabe-se que este termo em Freire tem um significado genérico de olhar o outro, ouvir sua voz, pronunciar o mundo com ele, respeitar sua vocação ontológica de ser mais. A amorosidade implica em uma relação entre sujeitos. Relação que, em se tratando de sexualidade, também envolve questões afetivas. Estas questões pouco apareceram nos relatos, não podemos saber ao certo o porquê, apenas registramos sua ausência.

No primeiro dia de observação, a professora realizou uma dinâmica que consistia em estourar balões que traziam em seu interior perguntas previamente elaboradas por ela, relacionadas à sexualidade na adolescência, à gravidez na adolescência, ao uso de preservativos, aos métodos contraceptivos e ao casamento. Essas questões são importantes, porém não são as únicas. A falta de questionamentos relacionados à orientação homossexual, por exemplo, acaba por fortalecer a regra hegemônica da normativa heterossexual. Para Britzman (2001), a educação sexual, quando tratada nos padrões normativos, ligados à ideia de desenvolvimento, preocupa-se em privilegiar os sujeitos que devem ser vistos como normais, direcionando o conceito de “anormal” ao grupo que não se encaixa a essa normativa hegemônica.

A consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos, no que diz respeito à “orientação sexual”, aponta que sejam abordados assuntos que englobem as relações de gêneros, a gravidez na adolescência, o aborto, a homossexualidade, a disfunção sexual, a esterilidade, o abuso sexual, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/HIV/AIDS, o respeito por si e pelo outro e também pela diversidade de crenças, os valores e expressões culturais vivenciadas dentro da sociedade, a valorização do corpo, a elevação da autoestima, entre outros.

Com o respaldado nos documentos oficiais que trazem, em um contexto geral, a relevância em trabalhar os assuntos relacionados à sexualidade com o público da EJA, de modo que tanto as questões ligadas ao biológico quanto as que envolvem a construção da identidade sexual sejam abordadas concomitantemente, conclui-se que as professoras demonstram interesse em buscar compreender a sexualidade, em abordá-la em suas aulas, porém ainda estão focadas no desenvolvimento biológico do corpo, tentam apontar a sexualidade nas etapas desse desenvolvimento, mas esquecem de que outros fatores influenciam na construção da sexualidade, como as crenças, os valores, a cultura, o meio social e econômico, e outros que lhe conferem a característica de estar sempre em movimento, de poder alterar-se de acordo com o que o indivíduo sente, pensa e escolhe.

4.1.4 Resistência das professoras diante de questionamentos pertinentes à sexualidade

Por ser a sexualidade um tema polêmico, cheio de tabus e preconceitos, alinhado à falta de formação adequada para os professores, esta categoria de análise torna-se importante para buscar compreender e elencar possíveis dificuldades e/ou resistências ao abordar o tema em sala de aula.

Ao observar uma das aulas da professora n. 1, um aluno faz uma pergunta sobre o que é o orgasmo. A professora responde que ainda não é o momento e permanece na explicação do uso da tabelinha – método de controle de natalidade natural por meio da identificação do período fértil da

mulher. Já ao final da aula, o menino insiste e a questiona novamente, então a professora tenta responder, mas demonstra insegurança na resposta, sendo breve e logo se restringindo a falar a respeito do orgasmo masculino. Podemos conferir a fala abaixo:

Aluno 1: O que é orgasmo?

Professora: Calma que nós vamos chegar lá. Este aqui é o ciclo de 28 dias, é o ciclo que a mulher tem certinho ali [...]

Aluno1: O que é orgasmo?

Professora: O que é orgasmo?

Aluno 2: É quando a mulher se excita na hora do...

Professora: Tem excitação, mas é só a mulher?

Aluno 3: Não, o homem também.

Professora: Tem excitação, pode ser tanto do homem quanto da mulher. Pode ser a excitação por parte dos dois. Agora, ejaculação? O que vem com a ejaculação? Quando tu tens o orgasmo, o que acontece? Quais são os sintomas? Primeiro, tu ejaculas, segundo, o coração dispara. (Observação Professora n. 1)

Quando questionado, durante a entrevista, sobre possíveis dificuldades encontradas em sala de aula no momento de falar sobre a sexualidade, a mesma professora respondeu:

A minha dificuldade é essa né, às vezes eu tenho que saber responder da maneira correta, porque às vezes uma palavra que fala para um adolescente, né, às vezes tu tens que medir as palavras [...] Eu tenho que saber medir as palavras. (Entrevista Professora n. 1)

Sua resposta pode esclarecer a sua sucinta fala ao tentar explicar o que seria o orgasmo, pois como há essa preocupação em ter cuidado com o que irá falar, pode também haver certo bloqueio que impede o aprofundamento das questões. De fato, o que fica evidenciado é que ocorre determinado controle e cuidado ao falar da sexualidade, do prazer, do desejo que o sexo proporciona. Para Louro (2001, as diferentes possibilidades de alcançar esses prazeres e desejos são evidenciadas diariamente no convívio social, porém em contrapartida, ao mesmo tempo em que se tornam mais explícitas, continuam sendo negadas, controladas e reguladas. Nesse contexto, a escola e seus educadores precisam ter um olhar diferenciado ao pensar na sexualidade. Para Ferreira e Luz (2009), a escola tem a possibilidade e também o dever de preocupar-se em garantir ao alunado uma educação cidadã e libertadora que abranja as múltiplas culturas, as diversidades, as sexualidades e os direitos humanos. A escola, portanto, não está isenta de sexualidade ou sexualidades, assim como não está isenta de construção social.

Isso remete ao pensamento de Paulo Freire, com a forma como ele pensou a educação, fundamentada na perspectiva de liberdade, de consciência, de autonomia, em que o educador inspira o educando a refletir sobre sua realidade e, juntos, caminham em busca da construção do conhecimento pela ação e pela reflexão, ou seja, pela “práxis”, em busca de sua vocação ontológica de ser sujeito, de “ser mais”, em prol da emancipação humana, onde ambos, aluno(a) e professor(a), aprendem juntos e se educam em “comunhão” e, educando-se em comunhão, passam a ter autonomia e a ocupar seu lugar de sujeito diante do mundo e tornam-se autores de sua história. No caso, de uma história livre de preconceitos, que possibilite plena realização.

A busca pela construção do conhecimento ainda está imatura, durante as observações ela não aconteceu. Compreende-se que existe a carência de formação acadêmica, o que influencia nos dizeres e no modo das professoras abordarem o tema, sempre voltado para a saúde do corpo, seu funcionamento e sua anatomia Essa é uma questão que foi relatada em entrevista por duas das professoras:

Eu não saí preparada para esse assunto, mesmo fazendo estágio na Sala Verde.¹³ Acho que a gente vai aprimorando conhecimento com a prática mesmo. (Entrevista Professora n. 2)

O professor vai chegar em sala de aula e aí ele vai trabalhar fisiologia e anatomia, que foi a bagagem que ele trouxe. Ele só vai perceber na prática, ali da sala de aula, que trabalhar a sexualidade naquele momento é fundamental porque as perguntas vão surgir e, se ele não está preparado, ele vai de novo passar uma informação e não vai se apropriar desse conhecimento da forma que ele realmente gostaria, que ele precisaria. (Entrevista Professora n. 3)

Ainda nesse viés, ao serem questionadas a respeito do que elencam ser mais importante no trato com a sexualidade em sala de aula, foi percebido que todas dão ênfase às questões relacionadas à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs/AIDS), métodos contraceptivos, cuidado com o corpo, entre outros. Essas afirmações podem ser conferidas logo abaixo:

Eu acho que o principal que se tem que saber é como se evitar a gravidez, como evitar as doenças e conhecer o corpo, tipo estruturas e como acontece [...] Primeiro viriam as DSTs, porque assim tu falas, se tiver uma gravidez indesejada, tu podes gerar o filho e depois dar ele para adoção, mas se tu pegares uma DST, ela vai ficar contigo pelo resto da vida e tu serás o transmissor. Então, acredito que a DST é

¹³ A Sala Verde é um dos laboratórios de Ciências da UNESC.

a principal, é até uma questão de saúde pública, né? Eu elenquei como: pedofilia, depois corpo humano, sistema reprodutor feminino e masculino, foram também os métodos, sobre o aborto e gestação. Eu acho que eu falaria primeiro como evitar e por último eu traria o nascimento e o aborto. (Entrevista Professora n. 1)

Todo conteúdo de ciências em si deve ser trabalhado de forma interdisciplinar, a ciência acaba puxando, né?! Mas o jovem e o adulto trazem muita coisa, mas principalmente em relação à DST, muita coisa que a gente vai falar e eles acabam perguntando, porque eles não sabem, ouvem na rua, aprendem de forma errada. Têm perguntas absurdas assim em relação ao uso da camisinha, que parece ser tão normal, que eles não sabem. O próprio uso do anticoncepcional, se eu tomo antes ou depois. Eu sempre vou trabalhar a questão do respeito, outro objetivo é a valorização do corpo, eu vou explicar pra menina o cuidar, os outros valores que elas têm por trás de usar um shortinho curto, em relação a se cuidar, às doenças e aí a gente puxa tudo. Eu não fico trancada em uma aula de apenas um conteúdo; se vai falar de AIDS, já fala de vírus, bactérias e assim vai. (Entrevista Professora n. 2)

Primeiro a questão do conhecimento do próprio corpo, a parte da fisiologia, apesar de não ter uma parte muito agradável porque possui uma série de

nomes, porque tem que entender o vocabulário deles. Então, nem sempre é uma parte fácil de trabalhar. Aí você vai trabalhar com a genitália, mesmo que seja em modelo anatômico, desde que seja imagem, mas você vai entrar num campo que é um pouco cheio de pudor, da idade, por ter pessoa mais velha, mas eles são muito carentes de informação na parte fisiológica. [...] Depois veio a necessidade de falar da questão das etapas de vida relacionada com a sexualidade, porque eles não entendem muitas vezes o que está acontecendo com eles, isso não só na adolescência, nas outras fases também da vida, as mudanças do corpo, como que o indivíduo vai se sentir com essas transformações, o que muda no relacionamento, em convívio social, nos relacionamentos amorosos e assim por diante. [...] A questão do uso da camisinha. É indispensável falar do uso do preservativo, que é um mito para eles, isso aí, parece que é uma história da carochinha. (Entrevista Professora n. 3)

A premissa de elencar as questões de cunho biológico esteve presente durante todas as observações e, como destacado acima, também nas entrevistas. Mas, a partir desse assunto maior, há a inclusão de outros, como pedofilia, comportamentos considerados morais, que estão associados à sexualidade, mas que se mantêm marginais nas aulas. No entanto, é preciso registrar que as três professoras demonstraram preocupação e interesse ao abordar o tema, e também preocupação em trazer informações para seus alunos. Entretanto, isso ocorreu de forma diversa do que se espera para uma educação libertadora, e também não fazendo jus à complexidade esperada para o tema sexualidade. Em relação à

educação libertadora, a começar pelo trabalho em sala de aula, as aulas eram elaboradas previamente pelas professoras de acordo com os conteúdos programáticos já estabelecidos em seus planejamentos para o semestre. Não foi percebida a inclusão dos educandos nesse processo, ou seja, não foi baseado em seus questionamentos e em suas vivências que as aulas foram elaboradas.

4.1.5 Comportamento das professoras diante de questionamentos pertinentes à sexualidade

Esta categoria de análise foi pensada para elucidar os comportamentos das professoras diante de questionamentos pertinentes à sexualidade. Nas observações, de forma geral – muito embora algumas falas tenham sido colocadas de forma arbitrária e imparcial, fundadas apenas em questões anatomo-fisiológicas – as professoras responderam naturalmente aos questionamentos, salvo algumas colocações e tentativas de trocarem de assunto. Essas últimas também foram apontadas na primeira categoria de análise desta dissertação.

Em uma das observações com a Professora n. 1, surge um questionamento referente à prática do sexo anal por mulheres. Vejamos agora como se deu a conversa:

Aluno: E a mulher, professora, vai lá e pá pum tá ligado? [...]

Professora: Tá! Espera aí só um pouquinho. Estás falando quando faz sexo anal? Presta atenção aqui, quero entender qual é a tua dúvida!

Aluno: É isso, quero saber o que acontece.

Professora: Então, o que pode acontecer? Não é somente através do sexo, através da região do pênis e da vagina que se pega HIV, a região anal é cheia de vasinhos, tá! Por isso que tu podes pegar também. A região do ânus é uma região muscular e, com isso,

quando a gente está com vontade de ir ao banheiro a gente não está em casa, a gente está indo para o colégio e a gente tem que esperar até chegar ao colégio, a gente não fica segurando? [...] **O homem, ou quando a pessoa faz muita relação anal, ela perde essa flexibilidade do músculo que tem no ânus, com isso ela pode perder o controle e não consegue segurar.** Então esse é um dos problemas que pode causar. **Até porque, convenhamos, o ânus não foi feito para a relação sexual. Ele foi feito para liberar e não para entrar nada.** (Observação Professora n. 1)

Na frase em negrito, podemos indicar duas questões norteadoras para nossa discussão, a primeira refere-se a um possível dano que pode afetar esse órgão, o ânus. Isso implica em uma dedução biológica baseada nas questões fisiológicas e anatômicas, procedimento já previsto pelos documentos oficiais que apontam que trabalhar essas questões também é importante, porém devem vir acompanhadas de outras questões, além das biológicas, para a explicação da sexualidade. A Proposta Curricular para EJA no Ensino Fundamental 2º seguimento, por exemplo, aponta como importantes pontos o trato da caracterização das etapas biológicas do ser humano – uma vez que as classes da EJA são formadas por indivíduos em diferentes etapas do desenvolvimento humano –, como as peculiaridades que envolvem a saúde, a sexualidade e as representações que se fazem presentes nessas etapas, evidenciando que tratam de representações subjetivas que variam de acordo com a cultura na qual se inserem os diversos sujeitos. E os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos, no que diz respeito à “orientação sexual”, preveem que sejam abordados assuntos que englobem as relações de gêneros, a gravidez na adolescência, o aborto, a homossexualidade, a disfunção sexual, a esterilidade, o abuso sexual, a prevenção de doenças sexualmente

transmissíveis/HIV/AIDS, o respeito por si e pelo outro e também pela diversidade de crenças, os valores e expressões culturais vivenciadas dentro da sociedade, a valorização do corpo, a elevação da autoestima, entre outros.

A segunda questão aponta uma fala de duplo sentido, ou seja, ao mesmo tempo em que pode ser denotada uma questão biológica, também pode ser evidenciada uma de cunho moralizante, com uma pitada de preconceito. Se existiam alunos na classe com orientação homossexual, bissexual ou heterossexual que praticavam sexo anal, esses não iriam levantar maiores questionamentos a respeito do tema, visto que a fala da professora já veio carregada de “verdade”, ou seja, ao enfatizar que “o ânus não foi feito para a relação sexual. Ele foi feito para liberar e não para entrar nada”. A professora afirma com convicção que este local não deve ser utilizado para promoção de prazer sexual, finalizando sua colocação e, assim, estancando a possibilidade de maiores questionamentos.

Dessa forma, a professora, ao inibir seus educandos, ao impor um conceito, está promovendo a opressão dos alunos, impossibilitando-os de se conscientizarem, de serem sujeitos de seu aprendizado. Todavia, podemos nos perguntar o quanto esta professora, e os professores de uma maneira geral, está à vontade para dar aula sobre um assunto que é culturalmente carregado de preconceitos. Muitas vezes os professores se veem na necessidade de darem aula sobre assuntos sobre os quais eles mesmos não tiveram condições de pensar e elaborá-los para além do senso comum. Neste sentido, os professores também podem ser vistos como “oprimidos” em relação às suas condições de trabalho, às condições para exercerem sua profissão. Assim, se o professor deve respeitar a visão de mundo do aluno, e partir dela para problematizar as questões em aula, e esta visão pode estar orientada por preconceitos, a sua própria visão também poderá estar, uma vez que ele igualmente faz parte desta cultura. Não cabem julgamentos, nem da visão de mundo do aluno e nem do professor, cabe é uma busca por transcender as formas ingênuas de conceber o mundo, nas quais se pode situar os preconceitos, uma vez que eles não desvelam os fenômenos criticamente.

As questões de explicação biológica também foram percebidas nas observações com a professora n. 3:

O sexo anal tem os mesmos riscos de transmitir uma DST. O que acontece é o contato da secreção do órgão com a corrente sanguínea, no momento da penetração, uma série de microfissuras acontece daí você tem acesso ao sangue. Com o sexo oral também pode ocorrer, pois você tem feridas na boca, gengivite, etc. Tem que fazer sexo oral com camisinha. Não é só no sexo oral, principalmente no sexo anal, porque essa região do ânus é sensível, cheia de vasos sanguíneos. Além do que, se for sem camisinha os riscos são maiores. Não se deve fazer sexo e depois passar o pênis para o ânus e depois para a vagina novamente, o preservativo estará contaminado e a menina sofrerá com as consequências, o correto é uma camisinha para cada tipo de relação. O menino, na hora de praticar sexo oral na menina, também corre risco. Não é só menina que vai praticar sexo oral e vai correr risco. “Camisinha masculina vem com sabor pelo menos”, torna-se melhor (Observação Professora n. 3)

Aluna: Como se descobre se tenho dois sexos?

Professora: Então, isso é feito normalmente por um médico, o médico vai detectar realmente a presença dos dois sexos. Porque nem sempre isso é muito perceptivo, porque um dos sexos não vai estar tão exposto. Mas assim, a família, a mãe já vai perceber que

alguma coisa diferente há. (Observação Professora n. 3)

Conclui-se, portanto, que as professoras mantêm um comportamento fundamentado em conceitos biológicos ao abordarem e se posicionarem diante de questões pertinentes à sexualidade indagadas por seus alunos.

4.5.6 Material didático utilizado

Essa categoria tem por objetivo propiciar o levantamento dos materiais utilizados pelas professoras no momento de suas aulas.

Para auxiliar na análise, retomo por base as ressalvas realizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos, que trazem alguns apontamentos no que diz respeito ao material didático empregado para o desenrolar do ensino e aprendizagem no contexto da sexualidade, tal como: deve-se fugir da dominação do livro didático que, por exemplo, ao tratar dos relacionamentos familiares apresentam, em sua maioria, a figura feminina como dona de casa e a masculina como responsável pelo trabalho e sustento familiar. Nesse contexto, indica o uso de outros recursos didáticos como jornais, revistas, organizações não governamentais etc. a fim de propor discussões que possam trazer esclarecimento a questões contraditórias, como as questões que envolvem as relações de poder entre os gêneros, a figura da mulher na sociedade contemporânea, a estrutura familiar, etc.

Ao assistir as aulas da Professora n. 1, foi observado que a mesma exerce preocupação em elaborar suas aulas com apoio de material didático, como, por exemplo, Datashow, figuras dos sistemas reprodutores, próteses peniana e vaginal, preservativos. Estes últimos foram utilizados em uma aula prática, onde, com o auxílio de bananas, a turma aprendeu como utilizar a camisinha masculina.

A Professora n. 2 fez uso de mapas para exemplificar as etapas da vida – do nascimento à terceira idade – e o desenvolvimento embrionário no decorrer da gestação. Fez uso

também de duas dinâmicas, a primeira com balões portadores de questões relacionadas à reprodução, controle de natalidade, relacionamentos heterossexuais, gravidez na adolescência, situações de poder entre os gêneros feminino e masculino, etc.; na segunda, utilizou uma lâmpada de luz negra e água com e sem gás no intuito de simular uma epidemia por HIV.

A Professora n. 3 fez uso de vídeo educativo que trazia em sua apresentação as etapas gestacionais desde a fecundação, o desenvolvimento embrionário até seu nascimento. Também fez uso de mapas para exemplificar as etapas da vida – do nascimento à terceira idade – e o desenvolvimento embrionário no decorrer da gestação. Utilizou prótese peniana e próteses dos órgãos reprodutores feminino, álbum seriado para apresentar as DSTs e, juntamente, apresentou os preservativos feminino e masculino. Abordou o tema da gravidez na adolescência por meio de um documentário que apresentava relatos de adolescentes e jovens que tiveram filhos antes de atingir a idade adulta. Nesse sentido, a Professora n. 3 diz:

Com relação aos materiais, estamos em uma escola muito carente de materiais didáticos né! Mas isso não justifica o fato de não trabalhar, eu não aceito isso. Nas escolas que eu trabalho não tem o modelo anatômico, mas eu fui atrás, nas unidades de saúde tem e eles sempre me emprestaram. No caso das DSTs, eu não gosto de trabalhar com imagens reais porque eu acho muito chocante devido às faixas de idade. Eu acho que o desenho – que eu pego na unidade – é muito melhor, porque as imagens que encontramos são muito agressivas. Os mapas, as escolas estaduais têm, eu trago da outra escola para cá. Eu tento trazer tudo que eu posso para a aula ficar melhor. Trago os preservativos, principalmente o feminino, que até parece uma coisa surreal. (Entrevista Professora n. 3)

Essa fala fortalece o que já havia sido apontado, as professoras se preocupam em buscar materiais diferenciados que possam contribuir no desenvolvimento de suas aulas. É importante ainda ressaltar que nenhuma das três professoras fez uso do livro didático adotado pelo PROEJA, alegando que esses eram deficientes em suas informações. Todas apresentaram em suas aulas materiais diferenciados para ilustrarem e oportunizarem um contato maior com o tema que estava sendo trabalhado, de forma a saírem do abstrato e chegarem ao mais perto possível do concreto.

A partir dos dados empíricos, pode-se concluir que as professoras buscam trabalhar a sexualidade em sala de aula, porém seu discurso está fomentado em questões do desenvolvimento biológico humano, embasado na anatomia e fisiologia do corpo humano e também na normativa heterossexual. Entende-se ainda que esse fato possa estar relacionado à possível fragilidade do currículo de seus cursos de licenciatura, que não contemplam o trabalho com as sexualidades e ainda à inexistência de disciplinas específicas nas licenciaturas, como aponta Moreira (2013), para o trato com a EJA, juntamente com a ausência de formação continuada adequada para atuação dos professores nesse segmento. Nesse viés, ainda de acordo com Moreira (2013), a respeito da formação continuada, esta deve ser entendida como indispensável para a atuação docente, o que contribui para a realização de uma educação de qualidade, que vá ao encontro do respeito das peculiaridades que envolvem os educandos deste segmento de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender como está sendo tratado o ensino das sexualidades no Projeto de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA de Criciúma. Para alcançar esse objetivo, foram observadas as aulas e realizadas entrevistas com três professoras responsáveis pelo ensino de Ciências Naturais no PROEJA, que foram os sujeitos da presente pesquisa, assim como analisados documentos oficiais.

Foi constatado que a forma como as professoras lidam com a diversidade sexual é carente de informações e apropriação de conceitos relacionados às sexualidades, o que sugere que há, de fato, uma lacuna em sua formação acadêmica, o que remete ao pensamento de que a reformulação do currículo dos cursos de licenciatura deveria ser efetivada. Partindo da compreensão de que a sexualidade faz parte do indivíduo, que ela o acompanha durante toda sua vida, logo um curso que se propõe a formar professores, conferindo a eles a responsabilidade de tratar de assuntos intimamente relacionados

ao desenvolvimento biológico, deve também preocupar-se em fornecer embasamento para que possam compreender as dimensões da construção das identidades sexuais que estão além do mero princípio biológico.

As três professoras demonstraram tranquilidade e boa elaboração em suas falas durante as aulas. Fizeram uso de vocabulário acessível e adequado ao tema. Todavia, foi observado, em algumas ocasiões, o uso de certas “gírias” que levam a crer que possam ser resultado da busca de uma aproximação com o “falar” dos educandos. Demonstraram interesse em buscar compreender a sexualidade, mas, ao abordar o tema em suas aulas, permanecem focadas no desenvolvimento biológico do corpo, tentam apontar a sexualidade nas etapas desse desenvolvimento, mas desconsideram que outros fatores influenciam na construção da sexualidade, como as crenças, os valores, a cultura, o meio social e econômico, e outros que lhe confere a característica de estar sempre em movimento, de poder alterar-se de acordo com o que o indivíduo sente, pensa e escolhe. As professoras se preocupam em buscar materiais diferenciados que possam contribuir no desenvolvimento de suas aulas e, é importante ressaltar que nenhuma das três fez uso do livro didático adotado pelo PROEJA, alegando que não o adotam por esses serem carentes em suas informações.

No que diz respeito ao método de ensino das professoras, o que foi aferido é que suas aulas são preparadas de acordo com o seu planejamento semestral. Não são aulas fundamentadas nas vivências, experiências e indagações dos alunos, esses não fazem parte desse processo, o que demonstrou distanciamento do pensamento freireano para a educação. Nas aulas havia espaço para os alunos colocarem suas dúvidas, no entanto, dependendo do assunto, ele era desviado, voltando-se para as discussões de cunho biológico. Assim, as aulas não apresentavam problematizações que levariam à conscientização do aluno em relação à sexualidade.

As políticas públicas da educação em geral e da EJA em específico indicam que há necessidade de mudança, desde a maneira de se trabalhar com o público singular que pertence à EJA, até a forma de abordagem do ensino das sexualidades.

Logo, há de se pensar no motivo que pode estar causando essa discrepância, esse distanciamento do que está no papel daquilo que está ocorrendo em sala de aula.

Os objetivos desta pesquisa foram elaborados na busca de compreender como está acontecendo o ensino das sexualidades na EJA e, de forma específica, consistiram em observar como os docentes estão lidando com a diversidade sexual em sala de aula; identificar o uso de vocabulário adequado ao tema da sexualidade por parte dos professores; identificar se a maneira como se aborda a sexualidade se adéqua aos educandos; perceber se há resistência dos professores ao tratar do tema da sexualidade com os alunos; identificar como se comportam os professores diante de questionamentos específicos dos alunos sobre a sexualidade; observar o uso/ou não de material didático específico que auxilie em suas aulas. Todos esses objetivos foram contemplados.

Esta pesquisa aponta para a urgência de reestruturação curricular nos cursos de licenciatura para que possam fornecer subsídios para que estes profissionais adentrem no mercado de trabalho de forma a garantir um ensino de qualidade. Também há que se ofertar formação continuada aos profissionais destinados a trabalharem com a EJA, visto que se trata de um segmento da educação básica e, como tal, tem suas peculiaridades, as quais devem ser respeitadas, seguindo a ressalva dos documentos oficiais que regulamentam e apontam para estas necessidades. Esses pontos são importantes para a efetivação de uma educação de qualidade, e é papel dos órgãos administrativos educacionais promoverem a ação efetiva do que já está previsto nas políticas públicas educacionais e que, infelizmente, continuam previstas apenas no papel.

Contudo, muito ainda há de ser pesquisado e compreendido neste contexto singular que é o ensino das sexualidades na EJA. Elenco possíveis estudos a serem realizados no futuro, como por exemplo, como se dá o trabalho dos temas transversais na EJA? Como ocorre o ensino das sexualidades na formação inicial dos cursos de licenciatura? O que os documentos trazem na perspectiva da EJA para os cursos de graduação em licenciaturas? Essas são questões que podem ser exploradas a partir da contribuição que a presente pesquisa traz para a abordagem das sexualidades na EJA.

REFERÊNCIAS

BEISEIGEL, Celso de Rui. **Coleção Educadores Mec**: Paulo Freire. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 126 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 17 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental

Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos : segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série : introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_ciencias.pdf Acesso em 17 out. 2013.

BURIGO, Tiago dos Santos. **Ideologia e Identidade Cultural nos Materiais Didáticos da educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

CICILLINI, Graça A., SILVA, Elenita P. Q. Das Noções de Corpo no Ensino de Biologia aos Dizeres Sobre Sexualidade. In: Reunião Anual da ANPEd, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2010. 16 páginas.

COLEÇÃO TEMPO DE APRENDER. **EJA**: Educação de Jovens e Adultos - 6º ano. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. 472 p.

COLEÇÃO TEMPO DE APRENDER. **EJA**: Educação de Jovens e Adultos - 7º ano. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. 516 p.

COLEÇÃO TEMPO DE APRENDER. **EJA**: Educação de Jovens e Adultos - 8º ano. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. 520 p.

COLEÇÃO TEMPO DE APRENDER. **EJA**: Educação de Jovens e Adultos - 9º ano. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. 544 p.

CRICIÚMA. Secretária Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Criciúma**. Criciúma: UNESCO, 2004.

DEUS, Maria Machado de. A interdisciplinaridade na EJA: Um Estudo de Caso. In: Reunião Anual da ANPEd, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-164%20int.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2012.

DIAS, Alder de S.; OLIVEIRA, Ivanilde A. de.; NETO, João C. M. Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A Presença de Paulo Freire. In: Reunião Anual da ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-1389_int.pdf Acesso em: 28 jan. 2014.

FERREIRA, Beatriz L.; LUZ, Nanci S. Sexualidade e Gênero na escola. In: LUZ, Nanci S.; CARVALHO, Marília G.; CASAGRANDE, Lindamir S. (Orgs). **Construindo a Igualdade na Diversidade**: Gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009. P. 33-45.

FÓRUM EJA: Educação Popular. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/book/export/html/1494>. Acesso em 27 jun. 2013.

FREIRE, Ana Maria A. Utopia Peregrina. In: _____. **Viver Mente & Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia: Paulo Freire: a utopia do saber. São Paulo: Duetto, n. 4, 2005. P.16-29.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008. 116 p.

_____. **Educação Como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009. 158 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 54 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 184 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 26. ed. Petrópolis / RJ: Vozes, 2002. 262 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. 107 p.

JANNUZI, Gilberta Martinho. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobraal.** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1983. 111 p.

LOURENÇO, Leila et al (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Rede municipal de Educação de Criciúma.** Criciúma: UNESC, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 7-34.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____ BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, Sexualidade e Currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 83-111.

MOREIRA, Demerva Haidée. **A Educação Continuada para EJA no município de Criciúma e os Pressupostos Freireanos**. 2013. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

MUNICÍPIO DE CRICIÚMA - Poder executivo. **Decreto SG/nº 887/12, de 15 de outubro de 2012**: resolução nº 017/2012 do Conselho Municipal de Educação -COMEC. Disponível em:< <http://www.criciuma.sc.gov.br/site/upload/ckfinder/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20COMEC%20017-2012%20-%20Decreto%20SGn%C2%BA887-12%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20Adultos%20EJA.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2013.

NOSSAS práticas, Nossa história. Retratos do PROEJA. Criciúma, v.1, 2003.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia.

Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos.

Florianópolis:

IOESC, 2005. 192 p. Disponível em:

<http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/item47.pdf> > Acesso em: 27 Jun. 2013.

_____. **PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA PARA EJA**. 1998. Disponível em:

http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc_download/413-proposta-curricular-educacao-de-jovens-e-adultos> Acesso em: 20 Jun. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.

Educação Sexual: Uma Proposta de Ensino. Criciúma: SED, 2002. 99 p.

Silva, Elenita Pinheiro de Queiroz. Corpo e Sexualidade no Ensino de Ciências: Experiências de Sala de Aula. In: Reunião Anual da ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas: Associação Nacional de Pós-

graduação e Pesquisa em Educação, 2012. Disponível em:
http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2332_int.pdf. Acesso em: 28 jan. 2014.

GOMES, Romeu. **Pesquisa Social** : Teoria, Método e Criatividade. (Org.). In _____ MINAYO, Maria Cecília de Souza. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A:

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Estamos realizando uma pesquisa referente ao trabalho de conclusão do Curso de Mestrado em Educação intitulado “Práticas Pedagógicas no Trato das Sexualidades na Educação de Jovens e Adultos: PROEJA, Criciúma”.

O (a) senhor (a) foi plenamente esclarecido (a) de que participando deste trabalho integrará um estudo de cunho acadêmico, que tem como um dos objetivos a investigação da prática docente no trato das sexualidades no Programa de Educação de Jovens e Adultos de Criciúma/SC. Sua participação se dará através da gravação em áudio de entrevista semiestruturada e das observações de suas aulas.

Mesmo aceitando participar do estudo, poderá desistir a qualquer momento, bastando para isso informar sua decisão aos responsáveis. Fica esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, o (a) senhor (a) não terá direito a nenhuma remuneração. Desconhecemos qualquer risco ou prejuízos por participar dela. Os dados referentes à sua pessoa serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, podendo o (a) senhor (a) solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

A coleta de dados será realizada pela mestrandia Tatiani Bellettini dos Santos (fone: 48-99930488) do curso de pós-graduação em educação do Mestrado em Educação da UNESC e orientada pela professora Janine Moreira (fone:) O telefone do Comitê de Ética é **3431.2723.**

Criciúma (SC) _____ de _____ de 2013.

Assinatura do Participante

APÊNDICE B:

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 1- Para você, o que é sexualidade?
- 2- Você sente necessidade de tratar o tema sexualidade com os alunos do PROEJA? Quais os temas mais relevantes?
- 3- Além dos momentos que você insere o tema da sexualidade nos conteúdos ensinados, há outras oportunidades em que o tema é abordado?
- 4- Você sente dificuldade em tratar determinados temas de sexualidade com os alunos? Explique.
- 5- Já ocorreram situações difíceis para você ao tratar desta temática em sala de aula?
- 6- Já ocorreram situações que lhe deixaram satisfeita ao abordar o tema com os alunos?
- 7- Você busca auxílio em materiais didáticos diferenciados para tratar o tema?