



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA CELULAR, EMBRIOLOGIA E GENÉTICA
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Luiza Lese Pereira

A diversidade como ponte para o diálogo sobre sexualidade: possibilidades para
o Ensino de Ciências

Florianópolis

2023

Luiza Lese Pereira

A diversidade como ponte para o diálogo sobre sexualidade: possibilidades para o Ensino de Ciências

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Ciências Biológicas do Centro de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Gonzalo Jaime Cofre Cofre, Dr.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pereira, Luiza Lese

A diversidade como ponte para o diálogo sobre sexualidade :
possibilidades para o Ensino de Ciências / Luiza Lese Pereira ;
orientador, Gonzalo Jaime Cofre Cofre, 2023.

98 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Biológicas,
Graduação em Ciências Biológicas, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Ciências Biológicas. 2. Currículo Escolar. 4. Sexualidade.
5. Adolescência. I. Cofre, Gonzalo Jaime Cofre . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências
Biológicas. III. Título.

Luiza Lese Pereira

A diversidade como ponte para o diálogo sobre sexualidade: possibilidades para o
Ensino de Ciências

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de
Licenciada e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Biológicas.

Florianópolis, 30 de junho de 2023.

Coordenação do Curso

Banca examinadora

Prof. Gonzalo Jaime Cofre Cofre, Dr.

Orientador

Prof. Bruno Tavares, Ms.

Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Kalina Salaib Springer, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2023.

Ao meu filho, meu Universo.

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de começar agradecendo à minha família por todo amor, apoio e incentivo incondicional ao longo desses anos. Meu filho Bernardo, que sempre me deu forças e me trouxe muita alegria; minha mãe Suzana, meu pai Lucio e meu irmão Gabriel, que sempre estiveram ao meu lado e acreditaram em mim; à minha filha de quatro patas Lolla, minha companheira; à minha dinda “didi” Rosane, que mesmo de longe, está sempre cuidando de mim; à Caía (Cleusa), minha inspiração de mulher; e às minhas estrelas que hoje brilham no céu: minhas avós Zilda e Etelvina e meus avôs Sady e Bernardo. Eu amo vocês demais!

À Kátia, amiga e psicóloga, por todos esses anos me acompanhando e me incentivando a lutar pelos meus sonhos.

Ao professor Jaime, que topou ser meu orientador e embarcar na minha jornada, acreditando no meu potencial e contribuindo no meu crescimento acadêmico-científico.

Ao professor Marcelo, por ter confiado no meu trabalho, proporcionando vivências únicas em sala de aula.

À toda equipe do Programa Educação Sexual nas Escolas Públicas do Município de Florianópolis, que me acolheu e possibilitou a realização deste trabalho.

À Banca Examinadora, Bruno e Kalina, pela disponibilidade e pelas críticas construtivas.

À Universidade Federal de Santa Catarina, por todas as oportunidades e aprendizados.

Por fim, agradeço à todas e todos que passaram pelo meu caminho e, de alguma maneira, deixaram sua marca, contribuindo para eu me tornar quem sou hoje.

*“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”
(Paulo FREIRE, 2018, p. 139)*

RESUMO

Discutir sobre gênero, sexualidade e violência no ambiente escolar é uma questão desafiadora, urgente e necessária para combater as desigualdades de gênero ainda presentes em nossa sociedade. A desigualdade de gênero está diretamente relacionada a diversos problemas sociais, como diferenças no acesso à educação, à saúde, à segurança e ao trabalho. Dados recentes apontam que 84,5% da população brasileira têm algum tipo de preconceito contra as mulheres. Além disso, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) indicou que 14,6% das/dos escolares de 13 a 17 anos já sofreu algum tipo de violência sexual. Tendo em vista o tempo em que as pessoas passam na escola, o seu papel em transmitir o saber historicamente acumulado e o seu potencial de transformação da realidade, ela se torna um lugar de destaque para a implementação de programas educacionais que visem o desenvolvimento integral das pessoas, numa perspectiva de empoderamento coletivo e individual, e que englobe a Educação em Saúde e, em especial, a Educação Sexual. Nessa perspectiva, torna-se fundamental que a Educação Sexual seja efetivamente inserida nos currículos escolares, de forma intencional, transdisciplinar, conforme previsto nos PCN. Sendo o currículo um instrumento dinâmico e central na organização do trabalho escolar, passível de transformações, é necessário que se efetive a curricularização da Educação Sexual transversalmente. Neste trabalho, mostraremos como abordar a Educação Sexual dentro do currículo formal de Ciências, com base no planejamento do professor e na BNCC, através de ações educativas que partiram das necessidades e demandas da comunidade escolar, em especial, das e dos estudantes e do professor de Ciências. Para isso, foi necessário um trabalho coletivo interdisciplinar, buscando articular tais necessidades e demandas aos conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental. Além disso, foi importante estabelecer com as turmas uma relação de trocas, baseada na afetividade, no diálogo, no respeito e na confiança. Também discutiremos que as/os profissionais da educação precisam receber um treinamento adequado (formação continuada), visando a desmistificação e o desenvolvimento da autonomia perante a Educação Sexual. O trabalho coletivo aliado à escuta ativa e ao diálogo abrem brechas para a realização de ações de Educação Sexual no Ensino de Ciências que incentivam a valorização da diversidade, da igualdade e da equidade de gênero e do respeito.

Palavras-chave: Currículo Escolar; Educação Sexual; Sexualidade; Diversidade; Adolescência.

ABSTRACT

Discussing gender, sexuality and violence in school is a challenging, urgent subject and it's needed to fight gender inequality that is still present in our society. Gender inequality is directly related to many social problems, like differences in the access to education, healthcare, safety and work. Recent data show that 84.5% of the Brazilian population has some kind of prejudice against women. Also, National data indicate that 14.6% of students aged 13 to 17 have already suffered some sexual violence. In addition, in Florianópolis, 14.8% of adolescents do not practice safe sex. Thus, it is clear that adolescents are a vulnerable and high-risk group for STI infection. Since this group is mostly educated (99.7% in the 6 to 14 age group, and 89.2% in the 15 to 17 age group), the school becomes a prominent place for educational programs' implementation for people's integral development from a perspective of collective and individual empowerment that encompasses the Health Education and, specifically, Sexual Education. Therefore, it is fundamental that Sexual Education be effectively inserted into the school curricula in a transdisciplinary way, as foreseen in the PCN. Since the curriculum is a dynamic and central instrument in the school work organization and subject to transformation, it is necessary to carry out the curricularization of Sexual Education transversally. In this work, it is possible to show how to approach, through interventions and workshops, Sexual Education within the formal Science curriculum based on the competencies and skills recommended by the BNCC for the 7th year of Elementary School and also, to the curriculum in action from the needs and demands of the school community, in particular, the students and collaborating teacher. Thus, an interdisciplinary collective work was necessary to articulate such needs and demands of the students to the contents worked in Elementary Education. In addition, it was significant to establish an exchange relationship with the classes based on affection, dialogue, respect, and trust. Also, it was possible to discuss that education professionals receive adequate training (continued education) to demystify and develop autonomy regarding Sexual Education. Collective work, combined with active listening and dialogue, opens gaps for developing Sexual Education actions in Science Teaching that encourage diversity appreciation, gender equality, equity, and respect.

Keywords: School curriculum; Sex Education; Sexuality; Diversity; Adolescence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O poder regulador do currículo.....	29
Figura 2 – Níveis de desenvolvimento do currículo escolar.	30
Figura 5 – Capa de apresentação do mapa-mental sobre ISTs.....	89
Figura 6 – Diferença entre ISTs e DSTs.....	89
Figura 7 – Principais características e exemplos de ISTs.	90
Figura 8 – Formas de proteção contra ISTs.....	90
Figura 9 – Principais características da sífilis.....	91
Figura 10 – Tratamento para sífilis.....	91
Figura 11 – Taxa de detecção de sífilis no Brasil e em Santa Catarina.	92
Figura 12 – Perfil da população afetada pela sífilis no Brasil.	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planejamento do professor de Ciências para a disciplina em 2022.	39
Quadro 2 – Características principais das turmas atendidas.	45
Quadro 3 – Síntese dos encontros realizados na turma 6A.	81
Quadro 4 – Síntese dos encontros realizados na turma 6B.	82
Quadro 5 – Síntese dos encontros realizados na turma 7A.	82
Quadro 6 – Síntese dos encontros realizados na turma 7B.	84
Quadro 7 – Síntese dos encontros realizados na turma 8B1.	85
Quadro 8 – Síntese dos encontros realizados na turma 8B2.	85
Quadro 9 – Síntese dos encontros realizados na turma 9A.	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Conhecimento das e dos estudantes sobre ISTs.....	48
Gráfico 2 – Conhecimento das e dos estudantes sobre sífilis	48
Gráfico 3 – Conhecimento das e dos estudantes sobre prevenção contra ISTs.	49
Gráfico 4 – Conhecimento da turma 7A sobre ISTs.	93
Gráfico 5 – Conhecimento da turma 7A sobre sífilis.	93
Gráfico 6 – Conhecimento da turma 7A sobre formas de prevenção contra ISTs.....	94
Gráfico 7 – Conhecimento da turma 8B1 sobre ISTs.	94
Gráfico 8 – Conhecimento da turma 8B1 sobre sífilis.	95
Gráfico 9 – Conhecimento da turma 8B1 sobre formas de prevenção contra ISTs..	95
Gráfico 10 – Conhecimento da turma 8B2 sobre ISTs.	96
Gráfico 11 – Conhecimento da turma 8B2 sobre sífilis.....	96
Gráfico 12 – Conhecimento da turma 8B2 sobre formas de prevenção contra ISTs.	97
Gráfico 13 – Conhecimento da turma 9A sobre ISTs.	97
Gráfico 14 – Conhecimento da turma 9A sobre sífilis.	98
Gráfico 15 – Conhecimento da turma 9A sobre formas de prevenção contra ISTs...	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBTC	Currículo Base do Território Catarinense
CCB	Centro de Ciências Biológicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CED	Centro de Ciências da Educação
CIPD	Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento das Nações Unidas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRMEF	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
GTPOS	Grupo de Trabalho de Pesquisa em Orientação Sexual
IST	Infecção Sexualmente Transmissível
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Ministério da Saúde
NES	Núcleo de Estudos da Sexualidade
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCRMEF	Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPCC	Prática Pedagógica como Componente Curricular
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SBRASH	Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana
SME	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas

SUMÁRIO

UM INÍCIO DE CONVERSA.....	16
1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 O QUE É SAÚDE?	17
1.2 EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL.....	18
1.2.1 Afinal, o que é sexualidade?	20
1.2.2 História da Educação Sexual no Brasil.....	21
1.2.3 A Educação Sexual na Escola	26
1.2.4 Modelos de Educação Sexual nas escolas.....	27
1.3 O CURRÍCULO ESCOLAR	28
1.3.1 O que é currículo?	28
1.3.2 O Currículo Oficial Brasileiro	31
1.4 A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	35
2 PROJETO DE EXTENSÃO <i>PROGRAMA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS</i>	37
3 METODOLOGIA	38
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	38
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	38
3.2.1 Público-alvo.....	38
3.2.2 “Ferramentas” utilizadas.....	39
3.3 A PESQUISA-AÇÃO NAS ESCOLAS.....	40
3.3.1 Período de Imersão	41
3.3.2 Planejamento das Ações de Educação Sexual nas Escolas.....	41
3.3.2.1 <i>Intervenções de Educação Sexual</i>	41
3.3.2.2 <i>Oficina de Educação Sexual</i>	42
4 RESULTADOS	44
4.1 PERÍODO DE IMERSÃO	44
4.1.1 Perfil das Turmas	44
4.1.2 Levantamento das problemáticas específicas	46
4.1.2.1 <i>Escola A</i>	46
4.1.2.2 <i>Escola B</i>	47
4.1.3 Identificação das necessidades de conhecimento	47

4.2	PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS	50
4.3	AÇÕES DE EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS	50
4.3.1	As Intervenções de Educação Sexual	50
4.3.1.1	<i>Relato de experiência com base em intervenções de Educação Sexual....</i>	51
4.3.2	O desenrolar da oficina	53
4.3.2.1	<i>Resultado do questionário avaliativo pós-oficina.....</i>	54
5	DISCUSSÃO.....	55
5.1	REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DE EDUCAÇÃO SEXUAL.....	55
5.2	ABORDAGEM TEMÁTICA FREIRIANA (ATF) COMO PONTO DE PARTIDA PARA AS AÇÕES DE EDUCAÇÃO SEXUAL	56
5.3	A EDUCAÇÃO SEXUAL NO CURRÍCULO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS.....	57
5.3.1	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Orientação Sexual	58
5.3.2	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNs).....	60
5.3.3	Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.....	61
5.3.4	Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	62
5.3.5	Currículo Base do Território Catarinense (CBTC).....	66
5.3.6	Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (PCRMEF)	67
5.3.7	Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025	68
5.4	A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE CIÊNCIAS E DE BIOLOGIA EM EDUCAÇÃO SEXUAL.....	69
5.4.1	Formação Inicial no curso de Ciências Biológicas da UFSC.....	69
5.4.2	Formação Continuada na Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC	71
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
	REFERÊNCIAS	73
	APÊNDICE A – SÍNTESE DOS ENCONTROS NAS ESCOLAS	81
	APÊNDICE B – MAPA-MENTAL SOBRE ISTS.....	89
	APÊNDICE C – RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS PRÉ E PÓS-OFICINA	93

UM INÍCIO DE CONVERSA

Gostaria de começar este trabalho contando uma história.

Ao longo da graduação, pensei inúmeras vezes como começaria a contar esta história. Tinha que ser a história certa. Os anos foram passando, e as histórias foram acontecendo. Quando finalmente chegou a hora, um branco. Qual história contar? Como começar? Quem mais deve participar? E quem ler, o que vai pensar? Será que vai parecer só uma ‘viagem’ da minha cabeça?

Aos quarenta e cinco minutos do segundo tempo, depois de tanto encarar a página em branco na tela do computador, lembrei-me do meu velho caderno de textos-desabafos. Peguei uma caneta, saí de casa e esperei a inspiração aparecer.

Acredito que nada mais justo nesse momento do que algumas palavras despretensiosas que brotam nestas linhas quase que sozinhas. A caneta dançando na folha, como se tivesse vida própria. Sempre gostei de escrever. Para mim, expressar-me em uma folha de papel é espontâneo, quase natural. “Nasceu” comigo. Às vezes minha escrita tem um ar mais formal, descritivo, direto. Outras vezes, me pego flutuando em metáforas que talvez só eu entenda. Acho importante contar isso porque foi um pouco do que aconteceu por aqui. Muitas vezes me percebi agarrada aos mesmos termos, estagnada, buscando sinônimos para não os repetir. Outras vezes, comecei a dança imaginando rios e terminei em gaivotas. E eu até acho isso divertido. São as voltas que a (minha) mente dá.

Gosto de escrever assim como gosto de ler – livros, canções, lugares, pessoas. Leio o mundo enquanto ele me lê. Observo, espero, reflito, assimilo. Poucas coisas fazem eu me sentir (em) casa. Essa é uma delas. Enquanto sou casa, contemplo o mundo e o mundo me aceita. Ou, pelo menos, é o que me parece.

Sempre tive dificuldades em me encaixar: nos lugares, nas relações, nos sonhos. E foi esse sentimento de deslocamento, de não pertencimento que, lá no ano de 2007, me trouxe algo que eu nem sabia que estava buscando. Foi durante aquele período “assustador e caótico”, lá pelos meus 12 anos de idade, que encontrei os alicerces do que viria ser o meu trabalho. A Fresno¹ me atravessou para nunca mais partir. Sentia-me abraçada por aquelas músicas que contavam tanto do que eu ainda

¹ Fresno é uma banda brasileira de rock formada em 1999 em Porto Alegre (RS).

não compreendia; do que eu não conseguia falar; do que ninguém conseguia entender. Encontrei naquelas músicas uma identificação, um refúgio para ser quem sou. E foi essa sensação de encontro que me trouxe até aqui. É essa sensação de encontro que me motivou e que ainda motiva o meu interesse na sexualidade. E é essa sensação de encontro que almejo às minhas educandas e aos meus educandos, a quem gosto de chamar carinhosamente de *minhas crianças*.

Entendendo que a adolescência é uma etapa fase de mudanças, descobertas e dúvidas, caracterizada, principalmente, pela necessidade de integração social, pelo desenvolvimento da personalidade e pela busca da identidade sexual (ERIKSON, 1976); e sabendo que adolescentes constituem um grupo vulnerável à violência, ISTs e à gravidez não planejada, e que este grupo encontra-se, majoritariamente, nas escolas, nossa pesquisa partiu do seguinte questionamento: como podemos desenvolver ações educativas que promovam o empoderamento² individual e coletivo?

Assim, definimos como objetivo geral demonstrar possibilidades de inserir a Educação Sexual transversalmente no currículo de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental através da temática da diversidade.

Para isso, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as necessidades e demandas de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental;
- Promover ações de Educação Sexual em escolas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis;
- Analisar os documentos curriculares orientadores da Educação Básica nacional, em especial, dos anos finais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, o presente trabalho está organizado nos seguintes capítulos: (1) Introdução; (2) Projeto de Extensão Programa Educação Sexual nas Escolas Públicas do Município de Florianópolis (UFSC); (3) Metodologia; (4) Resultados; (5) Discussão e (6) Considerações Finais.

² Empoderamento refere-se ao processo de mobilizações e práticas que visam promover e impulsionar grupos e comunidades na melhoria de suas condições de vida, aumentando sua autonomia (Maria da Glória GOHN, 2004).

1 INTRODUÇÃO

A desigualdade de gênero é um fenômeno sócio-histórico presente em todos os espaços e que ocorre quando há preconceito e/ou discriminação devido ao gênero de uma pessoa. Ou seja, um gênero é privilegiado – no caso, o masculino – em detrimento de outros. Tal fenômeno está diretamente ligado a diversos problemas sociais, como diferenças no acesso à educação, à saúde, à segurança e ao trabalho, sendo reforçado pelo machismo, pelo sexismo, pela misoginia e por outras heranças do patriarcado (Heleieth SAFFIOTI, 2015). Para Paulo Freire (2018, p. 37), “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Segundo o relatório Índice de Normas Sociais de Gênero (INSG), divulgado pela Organização das Nações Unidas (ONU), 84,5% da população brasileira têm algum tipo de preconceito contra as mulheres. Além disso, 25% das pessoas acreditam que é justificável um homem agredir ‘sua’ companheira (UNDP, 2023).

A quarta edição da pesquisa “Visível e Invisível: a Vitimização de Mulheres no Brasil”, realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, aponta para a mesma direção: “todas as formas de violência contra a mulher apresentaram crescimento acentuado em 2022” (Samira BUENO *et al.*, 2023, p. 8). Este tipo de violência é entendido como “qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado” e “inclui violência física, sexual e psicológica” (Convenção de Belém do Pará, 1994). Segundo o levantamento, 43% das mulheres já vivenciaram pelo menos uma das formas de violência ao longo da vida (BUENO *et al.*, 2023).

Já a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) indicou que 14,6% das/dos escolares de 13 a 17 anos já sofreu algum tipo de violência sexual (IBGE, 2021). Visto que este grupo se encontra, majoritariamente, escolarizado (99,7% na faixa de 6 a 14 anos e 89,2% na faixa de 15 a 17 anos) (IBGE, 2020), a escola torna-se um lugar de destaque para a implementação de programas educacionais que visem uma formação humana integral, numa perspectiva de empoderamento coletivo e individual, pois, além de um local privilegiado de desenvolvimento e socialização de saberes e vivências que influenciam na constituição das/dos adolescentes, é, também, um importante espaço promotor de qualidade de vida e bem-estar social. Dessa forma, nela deve-se oportunizar o desenvolvimento de ações educativas que

estimulem a prática da autonomia, da reflexão, do respeito, do pensamento crítico e do (auto) cuidado, numa perspectiva de promoção da saúde.

Nesse cenário, percebe-se que discutir sobre gênero, sexualidade e violência no ambiente escolar é uma questão desafiadora, urgente e necessária. Desse modo, é fundamental que a Educação Sexual seja inserida nos currículos escolares de maneira formal/intencional, transversal e multi/transdisciplinar, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997).

1.1 O QUE É SAÚDE?

Em nosso trabalho, adotamos o conceito amplo de saúde, a qual é entendida como “um completo estado de bem-estar físico, mental e social e não meramente ausência de doença ou enfermidade”, sendo ela responsabilidade dos Governos e um dos direitos humanos fundamentais (OMS, 1948, p.1). Este também é a compreensão do Estado brasileiro, que determina o seguinte:

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (BRASIL, 1988, art. 196).

Essa visão ampliada desloca-se do modelo biomédico focado no corpo físico (fisiológico), abrangendo as mais variadas condições entre os diferentes grupos humanos e correlacionando-a a um processo que envolve promoção e prevenção. Saúde e qualidade de vida estão interligados.

A promoção à saúde pode ser entendida como uma estratégia de produção de saúde (BEZERRA; SORPRESO, 2016). De acordo com a Carta de Ottawa, documento apresentado na I Conferência Internacional sobre a Promoção da Saúde, realizada em Ottawa (Canadá – 1986), a promoção à saúde é um “processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo” (OMS, 1986). Ou seja, está relacionada ao desenvolvimento da capacidade de ação, individual e coletiva, perante os fatores que afetam a saúde (BACKES et al., 2009). Assumindo a mesma definição de saúde da OMS, acrescenta que a “saúde deve ser vista como um recurso para a vida, e não como objetivo de viver. Neste sentido, a saúde é um conceito positivo, que enfatiza os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas” (OMS, 1986), estando atrelada a diversos fatores (históricos, políticos,

econômicos, sociais, culturais, ambientais, comportamentais, psicológicos e biológicos) e sendo responsabilidade de diferentes setores da sociedade civil e Estado, que devem trabalhar de maneira articulada (BEZERRA; SORPRESO, 2016).

Destacamos que as noções de saúde, doença, adoecer e cuidado são construções históricas, relacionadas ao contexto (histórico, social, cultural, econômico, político, geográfico, religioso, entre outros) e ao entendimento do próprio indivíduo, sendo transmitidas através da cultura (VENTURI, 2018). Ou seja, envolvem coletividade, valores, costumes, crenças e práticas. Nesse sentido, o processo de adoecer é um fenômeno que afeta não apenas o indivíduo, mas também sua família e/ou as pessoas de seu convívio direto, e resulta tanto de fatores biológicos, quanto do contexto e de sua experiência subjetiva. Assim, saúde, doença e adoecer resultam das condições de vida e, portanto, devem ser compreendidos como multideterminados ou multicausais. Dessa maneira, são necessárias algumas garantias, tais como: alimentação em qualidade e quantidade, moradia digna, meio ambiente, saneamento básico, trabalho e renda compatível com o bem-estar, justiça social, liberdade, equidade e acesso aos bens e serviços essenciais e de direito como educação, transporte, cultura, saúde e lazer (BACKES *et al.*, 2009).

Ou seja, saúde é um conceito amplo, multicausal e mutável, isto é, não é um conceito restrito, estático e único, mas múltiplo e em constante transformação. Dessa forma, ela deve ser entendida sob o prisma das relações históricas e socioculturais do indivíduo com o outro e com a comunidade e do significado que ele atribui ao seu processo de viver, valorizando-o enquanto ser uno e multidimensional, isto é, capaz de manter-se saudável ou viver com saúde, mesmo que em uma condição de doença (DALMOLIN *et al.*, 2011). Logo, estratégias para o conhecimento, empoderamento e autonomia para que cada indivíduo compreenda e elabore seu próprio significado de saúde, e do que é saudável, são fundamentais (VENTURI, 2018).

1.2 EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL

Ainda hoje, não há consenso na escolha de uma terminologia para se referir aos trabalhos que envolvem educação e sexualidade. Diferentes expressões continuam sendo usadas como sinônimos, tais como: Educação Sexual, Orientação Sexual, Informação Sexual, Aconselhamento Sexual, entre outras.

Concordamos com Figueiró (1996b) sobre a necessidade e a importância de unificar as terminologias utilizadas, de modo a proporcionar discussões mais coerentes e construtivas. Nesse sentido, a autora defende a expressão “Educação Sexual”, pois

O termo educação sexual é mais adequado, na medida em que abre espaço para que a pessoa que aprende seja considerada como sujeito ativo do processo de aprendizagem e não mero receptor de conhecimentos e/ou de orientações, como sugerem as outras terminologias: orientação, informação, instrução... Estas últimas denotam destaque na ação do professor (p. 291).

Novamente, concordamos com a autora e adotamos em nosso trabalho o termo “Educação Sexual”, pois o consideramos mais adequado e abrangente.

Com relação às outras terminologias, conforme Vitiello (1995, p. 18), informar não se constitui, necessariamente, em um processo educativo, pois “informar é uma atividade de ensino, de instrução, e não de educação, ao menos enquanto a informação for passada isoladamente”. Já orientar refere-se a um processo em que, “baseando-se em sua experiência e em seus conhecimentos, o orientador ajuda o orientado a analisar as diferentes opções disponíveis, tornando-o assim apto a descobrir novos caminhos”. Enquanto aconselhar relaciona-se a auxiliar em uma tomada de decisão. Nesse sentido, o autor defende o uso do termo Educação Sexual, pois

Educar, finalmente, embora possa passar por informar, por orientar e por aconselhar, é mais do que a soma dessas partes isoladas. Educar, no sentido mais amplo, significa “formar”, não na acepção de que o educando seja uma cópia do educador, mas sim na de que o educador dá ao educando condições e meios para que cresça interiormente (p. 18).

Dito isto, cabe conceituarmos tal termo. Uma definição relevante é apresentada por Maria Amélia Goldberg (1988), que concebe a Educação Sexual

[...] como um caminho para preparar o educando para viver a sexualidade de forma positiva, saudável e feliz, e, sobretudo, para formá-lo como cidadão consciente, crítico e engajado nas transformações de todas as questões sociais ligadas, direta ou indiretamente, à sexualidade (*apud* FIGUEIRÓ, 2006, p. 31).

Outra concepção interessante é de Maria José Werebe (1998), para quem a Educação Sexual “compreende todas ações, deliberadas ou não, que se exercem sobre um indivíduo, desde seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre suas atitudes, comportamentos, opiniões, valores ligados à sexualidade” (p. 139).

No entanto, a definição que mais se assemelha ao conceito adotado em nosso trabalho é encontrada no “Dicionário de educação sexual, sexualidade, gênero e interseccionalidades”, que afirma:

A educação sexual é o processo humano pelo qual as pessoas compartilham conhecimentos relacionados ao sexo e à sexualidade: ao afeto, ao prazer, ao sentimento, ao autoconhecimento e aos valores construídos sócio historicamente. Acontece nos mais variados espaços de aprendizagem, formal e informalmente, planejada ou não planejada, pois, como seres humanos sexuados a educação está sempre presente, mesmo que se fiquemos calados/as quando o assunto é sexo ou sexualidade. Portanto, não é possível não educar em sexualidade! (Vera Márcia Marques SANTOS *et al.*, 2019, p.9).

Percebe-se, pois, que a Educação Sexual pode ser classificada em formal ou intencional e em informal ou não intencional. A primeira corresponde a intervenções pedagógicas sistematizadas e planejadas, que ocorrem dentro ou fora da escola; enquanto que a segunda envolve toda ação que ocorre no cotidiano e que influi na vida do indivíduo, desde o nascimento, como comportamentos, atitudes e discursos (WEREBE, 1998). Nesse sentido, toda e qualquer pessoa, conscientemente ou não, é uma educadora sexual,

uma vez que, no contato com crianças, adolescentes e jovens, acabamos por passar informalmente, várias, mensagens, implícitas ou explícitas, sobre a sexualidade, contribuindo para que os educandos construam suas ideias, seus valores e seus sentimentos em relação a ela (FIGUEIRÓ, 2006, p.30).

Logo,

Todos os professores, qualquer que seja a matéria que ministram, desempenham, consciente ou inconscientemente, uma ação no campo da educação sexual, assim como todos eles ensinam o vernáculo. Esta ação se dá por meio do que representam no plano familiar e social, pela maneira de ser, de se vestir, de agir, pelas ideias e valores que transmitem e, particularmente, pelo tratamento que dispensam aos alunos dos dois sexos (WEREBE, 1998, p.150).

Essa compreensão vai ao encontro dos PCN, visto que “os professores (e as demais pessoas), mesmo sem perceber, transmitem valores com relação à sexualidade no seu trabalho cotidiano, inclusive na forma de responder ou não às questões mais simples trazidas pelos alunos (BRASIL, 1998, p. 302). Diante disso,

Muito além de auxiliar na redução dos problemas sociais graves, tais como, gravidez precoce e/ou indesejada e de contaminação das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e AIDS, a Educação Sexual deve ser realizada a fim de contribuir para o desenvolvimento integral da personalidade do educando e, conseqüentemente, para sua qualidade de vida (FIGUEIRÓ, 2001, p. 19).

1.2.1 Afinal, o que é sexualidade?

A sexualidade faz parte da vida de todos os seres humanos, independentemente da idade, e está intimamente associada à qualidade de vida.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a sexualidade é uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. Muito mais do que algo apenas biológico (sexo/corpo), ela envolve afeto, amizade, amor, intimidade e respeito ao corpo e à vida (BRASIL, 1998).

Para Figueiró (2014, p. 48-49),

Sexualidade é uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. A sexualidade não pode, pois, ser restringida à sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como uma “parte” do corpo. Ela é, pelo contrário, uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais.

Ou seja, sexualidade abrange sexo, identidades e papéis de gênero, orientação afetiva e sexual, prazer, respeito, afetividade, envolvimento emocional, intimidade, sendo influenciada por diferentes fatores, tais como: biológicos, psicológicos, sociais, históricos, culturais, políticos, econômicos e religiosos. Assim, a vivência da sexualidade é única; cada pessoa experimenta de uma maneira diferente, e ela pode mudar ao longo do tempo.

Assim, compartilhamos da visão de Paulo Freire:

A sexualidade, enquanto possibilidade e caminho de alongamento de nós mesmos, de produção de vida e de existência, de gozo e de boniteza, exige de nós esta volta crítico-amorosa, essa busca de saber de nosso corpo. Não podemos estar sendo, autenticamente, no mundo e com o mundo, se nos fechamos medrosos e hipócritas aos mistérios de nosso corpo ou se os tratamos, aos mistérios, cínica e irresponsavelmente (Paulo FREIRE *apud* Marcos RIBEIRO, 1993, p. 2)

1.2.2 História da Educação Sexual no Brasil

Conforme Sara Sfair *et al.* (2015, p. 621), “a compreensão dos caminhos da construção social, cultural e histórica da sexualidade e do sexo é importante por se refletir no modo como os documentos públicos os enfocam”. Diante disso, nesta seção, trataremos alguns acontecimentos significativos que influenciaram os rumos da Educação Sexual no Brasil, cuja história está documentada desde a época da Colônia, demonstrando a forte influência europeia nos modos de viver e cuidar da sexualidade (RIBEIRO, 2004).

De acordo com Michel Foucault (1999), o século XVII marca o início da repressão à sexualidade, coincidindo com o surgimento do modo de produção capitalista. Assim, “como parte desse processo, as crianças passaram a ser consideradas assexuadas, símbolos da pureza, impedidas de falar, ouvir e questionar sobre sexo” (SFAIR *et al.*, 2015, p. 621). No final do século, o discurso gira em torno do padrão heteronormativo, patologizando e medicalizando sujeitos considerados desviantes (FOUCAULT, 1999).

Em meados do século XVIII, a sexualidade de crianças e adolescentes tornou-se um problema de saúde pública, sendo uma preocupação do Estado e, em especial, da escola. Segundo Foucault (1999, p. 32), “o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas”. Para o autor, a sexualidade é um dispositivo histórico, ou seja, “ela é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem “verdades”” (Guacira Lopes LOURO, 2000, p. 9). Nesse sentido, a Educação Sexual desse período era informal e pautada nos costumes da época, com a liberdade sexual para o homem e a submissão e repressão da mulher; sendo fortemente regrados por um discurso religioso.

Com a Independência do país, no final do século XIX, e a crescente urbanização, ocorreram mudanças nos costumes, mas permaneceu o sentimento patriarcal. Nesse momento, ocorreu a substituição do discurso religioso pelo discurso médico, e a sexualidade passou a ser tratada como caso de higiene e saúde. Houve, então, um expressivo “controle da sexualidade e das práticas sexuais licenciosas (originadas na Colônia) sob a normatização da moral médica”. Além disso, a Educação Sexual “passa a ser documentada em teses, livros e manuais” (RIBEIRO, 2004, p. 17-18). Em meados do século, emergiu uma preocupação mundial com o aumento populacional, resultando em um discurso demográfico que influenciaria fortemente o século seguinte (Jimena FURLANI, 2009).

No entanto, as primeiras ideias sobre Educação Sexual surgiram no início do século XX. Influenciadas pelas correntes médico-higienistas francesas, visavam o combate à masturbação e às ISTs (em especial, a sífilis), além de preparar a mulher para o papel de esposa e mãe (Yara SAYÃO, 1997).

As décadas de 1920 e 1930 são marcantes na história da Educação Sexual brasileira. Nesse período, “a relação da medicina com a sexualidade se torna cada

vez mais intensa, culminando com o surgimento da sexologia enquanto campo oficial do saber médico” (RIBEIRO, 2004, p. 18). Também foram realizados os primeiros trabalhos sobre Educação Sexual no país. Ainda, o movimento feminista da década de 1920, liderado por Berta Lutz, buscava implementar a Educação Sexual nas escolas com no intuito de proteção da infância e da maternidade (SAYÃO, 1997). Além disso, ocorreram as primeiras experiências de Educação Sexual formal na escola, ainda com viés médico-higienista e “destinadas, principalmente, ao papel feminino como responsável pela higienização e pelo processo reprodutivo” (Marilys BARRETO, 2007, p. 51).

Em 1928, durante o Congresso Nacional de Educadores, foi aprovada a proposta de um programa de Educação Sexual nas escolas para crianças acima de 11 anos de idade (Silvani ARRUDA *et al.*, 2015). A primeira tentativa de inclusão curricular ocorreu em uma escola do Rio de Janeiro, em 1930. No entanto, tais tentativas foram reprimidas, principalmente, pela Igreja Católica.

A segunda metade do século XX “foi determinante na discussão na inclusão da Educação Sexual nos âmbitos social e educacional, no Brasil” (FURLANI, 2009, p. 283). A partir da década de 1960, “mudanças culturais, políticas e sociais significativas na sociedade brasileira refletirão nos padrões de comportamento sexual com desdobramentos até nossos dias” (RIBEIRO, 2004, p. 19). Este é um importante momento de avanços e retrocessos, com forte influência dos movimentos feministas e dos estudos de gênero (ARRUDA *et al.*, 2015). Nesse período, ocorreu a implementação da Educação Sexual em diversas instituições de ensino, sendo curricularizada em escolas do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, porém ainda com viés biológico (RIBEIRO, 2004). Conforme Furlani (2009, p. 291), “a educação adquiriu centralidade nas estratégias de controle populacional”, tendo a Educação Sexual como uma das peças-chave. Além disso, em 1962, é lançada nos EUA a primeira pílula anticoncepcional.

Porém, em 1964, instaura-se a Ditadura Militar, iniciando um longo período de repressão. Apesar disso, em 1968, houve a primeira tentativa de introduzir obrigatoriamente o assunto em escolas do país através de um projeto de lei apresentado pela deputada Júlia Steimbruck. No entanto, o projeto foi recusado e engavetado. Conforme Ribeiro (2004, p. 20),

O período não é propício, pois o regime militar imposto pelo Golpe de Estado de 1964 reprime não só as manifestações políticas, reduzindo liberdades

individuais, mas também as manifestações da sexualidade e as implicações nos padrões de comportamento delas decorrentes.

A partir das décadas de 1970 e 1980, diversos Movimentos Sociais contribuíram para que a Educação Sexual adentrasse nas escolas, como os movimentos feministas, que “explicitaram a trama social, histórica e política, que legitima/legitimou o patriarcado, o sexismo, o machismo, a misoginia” (FURLANI, 2008, s/p).

Com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (LDB, Lei nº 5.692/71), tornou-se obrigatória a inclusão de Programas de Saúde nos currículos escolares dos estabelecimentos de 1º e 2º graus – atualmente denominados, respectivamente, de Ensinos Fundamental e Médio. Pouco depois, em 1974, o Conselho Federal de Educação aprovou um parecer que dizia respeito ao programa da Educação e Saúde (Parecer 2.264/1974), possibilitando as primeiras abordagens da sexualidade em escolas para estudantes do Segundo Grau (atual Ensino Médio) (SAYÃO, 1997). Apesar disso, dois anos depois, em 1976, “a posição oficial brasileira afirma ser a família a principal responsável pela educação sexual, podendo as escolas, porém, inserir ou não a educação sexual em programas de saúde” (Helena ALTMANN, 2001, p. 579).

Ainda nesse período, em 1977, foi publicado o primeiro estudo sobre Educação Sexual em escolas brasileiras – uma dissertação de mestrado da UNICAMP. As produções cessam até a década seguinte (Regina SILVA; Jorge NETO, 2006).

Com a abertura política, a partir de 1978, a Educação Sexual volta a ser discutida publicamente. Retoma-se, assim, a implantação de projetos de Educação Sexual em escolas. No mesmo ano, ocorreu o I Congresso sobre Educação Sexual nas Escolas (Fúlvia ROSEMBERG, 1985).

A partir da década de 1980, com o advento da HIV/AIDS, a sociedade é convocada a (re)pensar sobre a Educação Sexual nas escolas. Nesse período, “órgãos públicos – no caso secretarias de educação da esfera municipal e estadual – assumem projetos de orientação sexual³ nas escolas” (RIBEIRO, 2004, p. 21-22), e Educação Sexual assume um papel preventivista. Ainda nessa época, são criadas diversas instituições, tais como a Associação da Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana (SBRASH) e o Grupo de Trabalho de Pesquisa em Orientação Sexual

³ Neste caso, o termo “Orientação Sexual” é entendido como sinônimo de Educação Sexual

(GTPOS) (BARRETO, 2007). Pesquisas sobre o tema voltam a ser publicadas, tornando-se constantes a partir de 1989 (SILVA; NETO, 2006). Surgem, também, experiências nos meios de comunicação de massa, com destaque ao quadro de cinco minutos, apresentado pela sexóloga Marta Suplicy no programa de televisão TV Mulher (ARRUDA *et al.*, 2015).

Somente a partir da década de 1990 é visto um real progresso nas políticas públicas para jovens. Nesse momento, surgem diversos espaços de estudo e pesquisa sobre Sexualidade e Educação Sexual no Brasil. Dentre eles, o Núcleo de Estudos da Sexualidade (NES), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), criado em 1991. Assim, há um aumento expressivo no número de publicações e eventos (ARRUDA *et al.*, 2015; SILVA; NETO, 2006; Rita BUENO; RIBEIRO, 2018). Além disso, a sexualidade adentra de maneira intencional/sistematizada os currículos de diversas escolas municipais em estados como São Paulo e Rio Grande do Sul (RIBEIRO, 2004).

Em setembro de 1994 ocorreu a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento das Nações Unidas (CIPD), na cidade de Cairo, no Egito. A CIPD é considerada um marco histórico, sendo o primeiro documento sobre direitos humanos a abordar sobre a liberdade de expressão e vivência da sexualidade. É, também, “pioneira em utilizar o conceito de gênero em um documento oficial internacional, que foi assinado por centenas de países” (CRUZ *et al.*, 2020, p. 101), incluindo o Brasil. Conforme o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA),

O resultado da Conferência foi um Plano de Ação, uma agenda de compromissos comuns para melhorar a vida de todas as pessoas por meio da promoção dos direitos humanos e da dignidade, apoio ao planejamento familiar, saúde sexual e reprodutiva e direitos, promoção da igualdade de gênero, promoção da igualdade de acesso à educação para as meninas, eliminação da violência contra as mulheres, além de questões relativas à população e proteção do meio ambiente (UNFPA Brasil, 2023).

Assim, o país passa a reconhecer “os direitos sexuais e reprodutivos como direitos humanos, comprometendo-se a fazer esforços para sua implementação na lei e na vida da população” (SFAIR *et al.*, 2015, p. 622).

No final da década, com a aprovação da nova LDB (Lei 9.394/96), em 1996, e com o estabelecimento dos PCN, em 1997, a Educação Sexual é reconhecida oficialmente como campo de atuação das/dos professoras/es, sob a denominação de “Orientação Sexual” (BRASIL, 1996; 1998). Conforme Barreto (2007, p. 52), “a

proposta é que se estabeleçam critérios para o desenvolvimento das práticas educativas envolvendo temáticas da sexualidade”.

O país adentra o século XXI comprometido a apoiar e a incentivar o desenvolvimento de trabalhos de Educação Sexual em instituições de ensino do país (RIBEIRO, 2004). No entanto, através de uma análise de documentos oficiais publicados entre 1990 e 2010, Sfair *et al.* (2015) constataram que a maioria das propostas de Educação Sexual para adolescentes e jovens foram elaboradas pelo Ministério da Saúde (MS) – das 21 publicações federais, 14 são do MS, 3 do Ministério da Educação (MEC) (os PCN), 3 do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e 1 do Ministério do Trabalho e Emprego. Isso vai ao encontro da constatação de que, historicamente, a Educação Sexual é assunto da medicina.

Com relação ao discurso sobre a sexualidade, Barreto (2007, p. 55) aponta que “é possível perceber que este foi elaborado, histórica e culturalmente, como um conjunto de posturas em torno do sexo, surgindo tantas exigências, regras, interdições e permissões que tornaram a atividade sexual, um tabu”.

Diante disso, percebe-se que a Educação Sexual brasileira apresenta uma trajetória marcada por períodos de ascensão e de retrocesso, estando atrelada, desde o princípio, à resolução de “problemas” ligados, direta ou indiretamente, à sexualidade, tendo as disciplinas de Ciências e Biologia como principais mediadoras e, portanto, sob uma concepção médico-higienista.

1.2.3 A Educação Sexual na Escola

Como demonstrado, o debate na esfera educacional sobre questões relacionadas à sexualidade ganhou impulso a partir da década de 1990, com a publicação dos PCN. Como afirma Louro (1997, p. 81), “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir””. Nesse sentido, Marta Suplicy (1983, p. 17 *apud* MELO, 2011, p. 62) destaca: “quer nós queiramos ou não, a educação sexual está ocorrendo nas escolas. Atrás das portas, nos banheiros, nos grafites, na pornografia e através de atitudes de professores que não têm o menor preparo para lidar com esse tipo de solicitação”.

Conforme apontam Ana Cláudia Bortolozzi Maia e Paulo Rennes Marçal Ribeiro (2011), a escola é o espaço mais propício para realizar o trabalho de Educação Sexual

[...] primeiro porque se começa a frequentar a escola já com seis anos de idade, e, idealmente, espera-se que o indivíduo nela permaneça até os dezoito anos, quando termina o Ensino Médio. Segundo porque a escola tem por função social a transmissão do saber historicamente acumulado e de sua dimensão ético-política. É na escola que se espera que os educandos aprendam a questionar, refletir e se posicionar sobre atitudes relacionadas à sociedade, à cidadania, aos direitos humanos, à preservação do meio ambiente; é na escola que se espera que os indivíduos aprendam a adotar práticas preventivas visando à constituição de cidadãos críticos e autônomos, o que inclui uma educação sexual emancipatória. Desta forma, questões de relevância social (como a igualdade de gênero e o combate à homofobia) nela devem ser inseridas e tratadas de maneira crítica e reflexiva, constituindo elementos essenciais de um programa de educação sexual (p. 78).

Nessa lógica, defendem uma Educação Sexual crítica, pautada numa concepção pluralista, possibilitando reflexões e questionamentos sobre a sexualidade e contribuindo para que esta seja vista de uma maneira positiva.

Sendo a sexualidade multidimensional,

A proposta da educação sexual deve conter liberdade, responsabilidade e compromisso, a informação funcionando como instrumento para que adolescentes de ambos os sexos possam ponderar decisões e fazer escolhas mais adequadas (Maria Ignez SAITO; Marta Miranda LEAL, 2000, p. 46)

Para que isso realmente se efetive, o investimento na formação das educadoras e dos educadores é uma peça fundamental.

1.2.4 Modelos de Educação Sexual nas escolas

Diferentes autoras e autores têm chamado a atenção para o fato de que não existe um único modelo de Educação Sexual, pelo contrário, há diversas formas de abordá-la, dependendo dos fundamentos metodológicos e pedagógicos, da concepção de sexualidade adotada, das temáticas trabalhadas, entre outros fatores.

Nesse sentido, os espaços educacionais são atravessados por diferentes representações e visões de Educação Sexual e sexualidade.

Dentre os principais estudos que tratam sobre as maneiras de desenvolver os trabalhos em Educação Sexual, podemos citar: Furlani (2005, 2017), Figueiró (1996a, 2020), Nunes (1996) e Priscila Mugnai Vieira e Thelma Simões Matsukura (2017). Para o presente trabalho, discorreremos sobre esta última, tendo em vista que é a concepção por nós adotada.

Através de uma entrevista sobre as práticas de Educação Sexual desenvolvidas por professoras e professores de dez escolas públicas de um município de São Paulo, Vieira e Matsukura (2017) descrevem dois modelos de Educação Sexual: Modelo Biológico-Centrado e Preventivo e Modelo Biopsicossocial.

No Modelo Biológico-Centrado e Preventivo, a sexualidade está relacionada predominantemente à dimensão biológica. As práticas enfocam questões fisiológicas e preventivas, muitas vezes relacionadas à regulação e disciplina da sexualidade, não abordando ou abordando superficialmente outros aspectos que a envolvem, tais como psicológicos e socioculturais. Assim, busca-se discutir, principalmente, sobre reprodução humana, gravidez não planejada e ISTs. De maneira geral, o objetivo é informar para estimular a prática da prevenção.

No Modelo Biopsicossocial, a sexualidade é entendida de maneira mais abrangente, incluindo as dimensões psicológica e sociocultural, além da biológica. Assim, as práticas incluem questões de gênero e de diversidades sexuais, sentimentos, valores e prazer, no intuito de estimular a autonomia, a autoestima e o autocuidado, numa perspectiva emancipatória. Este é o modelo que adotamos em nosso trabalho.

1.3 O CURRÍCULO ESCOLAR

1.3.1 O que é currículo?

O currículo é um instrumento central na organização do trabalho escolar. A palavra deriva do latim curriculum, que significa correr, e refere-se ao curso ou caminho feito por uma pessoa ou grupo de pessoas.

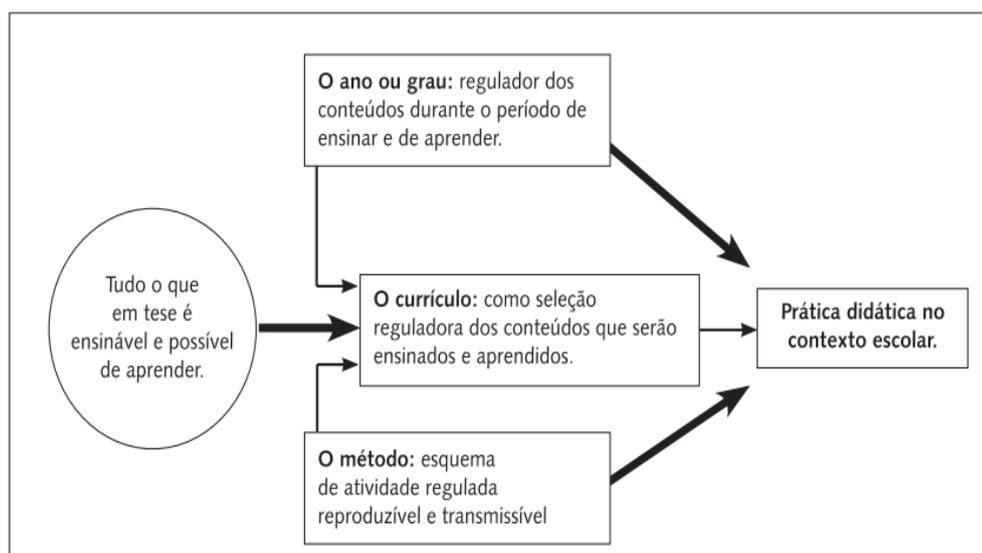
Segundo José Gimeno Sacristán (2013), desde o princípio, o currículo está relacionado à ideia de organização e unificação do ensino-aprendizagem.

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (p. 17).

Para o autor, o currículo tem a função de selecionar, ordenar e organizar o conhecimento a ser ensinado e aprendido. Ao estabelecer o quê, quando e como

ensinar e aprender, o currículo adquire o poder de regular a organização do ensino. Além disso, “ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas” (p. 18). Esse poder regulador influi diretamente na prática didática escolar (Figura 1).

Figura 1 – O poder regulador do currículo

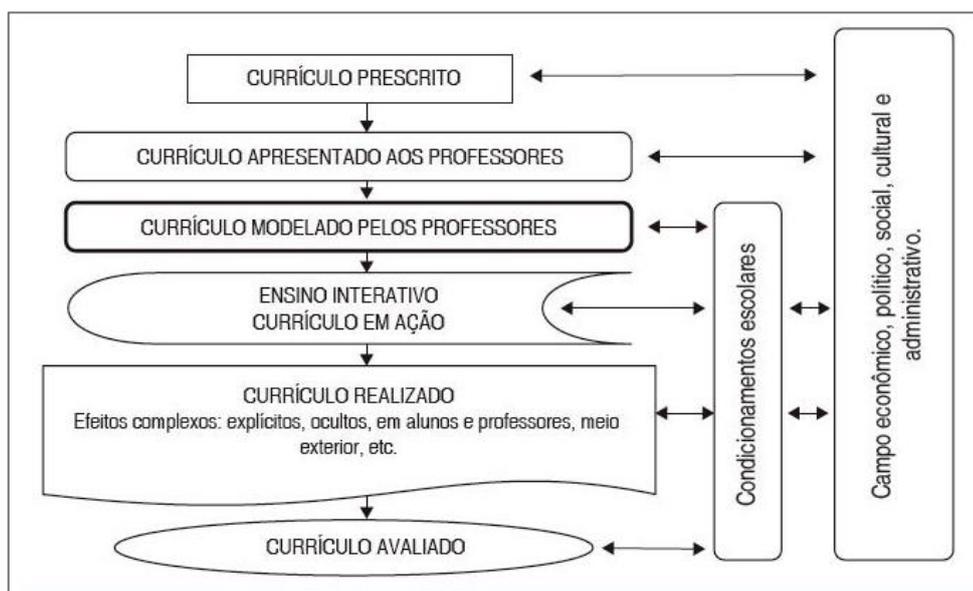


Fonte: Sacristán, 2013, p. 18.

Na mesma linha, Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 16) alerta: “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder”.

Sacristán (2000, 2013) nos convida a pensar o currículo como processo e práxis, ou seja, algo que se desenvolve na prática como resultado de diferentes influências e interações presentes tanto no contexto do sistema educativo (como a infraestrutura, as atividades culturais realizadas e as regras de comportamento), quanto do contexto exterior (como as ideologias dominantes, os sistemas de valores e crenças e as pressões políticas e econômicas). Nesse cenário, o currículo real emerge através do encontro entre um plano e a aplicação desse plano. Tal processo envolve seis níveis ou fases: (1) currículo oficial ou prescrito; (2) currículo apresentado às/aos professoras/es; (3) currículo modelado pelas/os professoras/es; (4) currículo em ação; (5) currículo realizado; e (6) currículo avaliado (Figura 2).

Figura 2 – Níveis de desenvolvimento do currículo escolar.



Fonte: Sacristán, 2000, p. 105.

O primeiro nível (currículo oficial ou prescrito) refere-se aos documentos oficiais que orientam a prática educativa, como os PCN, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as propostas curriculares dos Estados e Municípios. O segundo nível (currículo apresentado) corresponde aos materiais elaborados para traduzir as prescrições, como o livro didático. O terceiro nível (currículo modelado), aos planos de ação elaborados pelas/os professoras/es, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e os planejamentos coletivos e/ou individuais, e aos documentos. O quarto nível (currículo em ação), às práticas pedagógicas realizadas pelas/os professoras/es, com sujeitos concretos e em um contexto determinado. O quinto nível (currículo realizado), aos efeitos educacionais reais subjetivos. O sexto nível (currículo avaliado), aos efeitos educacionais comprováveis e comprovados (SACRISTÁN, 2000, 2013).

Com isso, podemos concluir que o currículo é uma construção cultural e social, um modo, dentre vários, de organizar as diversas práticas educativas, estando diretamente relacionado ao momento histórico de uma determinada sociedade. Dessa forma, o currículo não é estático nem neutro, pelo contrário, ele representa uma determinada ideologia, reflete uma determinada cultura, em um determinado momento. Muito mais do que uma lista de disciplinas e conteúdos, o currículo é a expressão do projeto cultural e educacional (idealizado) que será desenvolvido pela instituição escolar (SACRISTÁN, 2013).

Desse modo,

Uma coisa é a intenção de quem deseja reproduzir e alcançar êxitos guiados por determinados fins, realizando determinadas atividades de ensino, outra coisa são os efeitos provocados (as elaborações subjetivas em quem recebe a influência) nos receptores que aprendem (SACRISTÁN, 2013, p. 25).

1.3.2 O Currículo Oficial Brasileiro

A elaboração de um currículo nacional comum estava prevista desde a Constituição Federal de 1988, que traz, no artigo 210, o seguinte: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). No entanto, até a primeira metade da década de 1990, cada Estado era responsável por elaborar seu próprio currículo base. Nesse período de redemocratização, inspirado na reforma educacional espanhola, o Ministério da Educação (MEC) realizou mudanças na educação brasileira, culminando na criação do Conselho Nacional de Educação (CNE, Lei 9.131/95), na nova LDB (Lei 9.394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Ensinos Fundamental, Médio e Superior e nos PCN. Tanto a LDB quanto as DCNs retomam a ideia de uma base nacional comum.

A LDB (BRASIL, 1996), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, é composta por 92 artigos e tem como principal finalidade orientar e organizar todo o sistema educacional brasileiro, desde a educação infantil até o ensino superior, conforme previsto no artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A organização curricular para a Educação Básica é tratada nos artigos 26, 27 e 28 do documento:

Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Art. 27 Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III – orientação para o trabalho;

IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais

Art. 28 Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Já as DCNs são um conjunto de normas originadas a partir da LDB e que visam orientar o planejamento curricular dos sistemas de ensino de Educação Básica, de modo a garantir a equidade de aprendizagem das e dos estudantes, de acordo com o contexto em que estejam. Ao longo dos anos, o documento foi reformulado, culminando na atual versão, expressa na Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (BRASIL, 2013).

O artigo 13 apresenta o currículo como um “conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos”, sendo que

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

A base nacional comum é abordada nos artigos 14 e 15:

Art. 14 A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

Art. 15 A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola (BRASIL, 2013).

Além destes, há três outros documentos que norteiam o currículo escolar nacional: os PCN, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e a BNCC.

Os PCN são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que visam orientar a prática pedagógica em todo o país, numa perspectiva de formação para a cidadania. Seu objetivo é garantir que cada criança ou jovem possa “ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o

exercício da cidadania para deles poder usufruir” (BRASIL, 1997, p. 28). Tem-se, assim,

[...] o currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva (BRASIL, 1998, p.15).

O documento é composto por uma coleção de textos divididos em oito Áreas Curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira) e seis Temas Transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual⁴, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo).

Os Temas Transversais correspondem a um conjunto de assuntos de caráter social, propostos para toda a escola que atuam como eixo unificador, orientando a organização das disciplinas curriculares. Ou seja, estabelecem uma comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento, devendo ser trabalhado em todas elas. Estes foram escolhidos “por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial” (BRASIL, 1997, p.65). A abordagem desses temas deve se dar de acordo com as demandas e necessidades da comunidade, podendo, ainda, serem incluídos outros temas relevantes (temas locais).

Já o PNE, estabelecido pelo MEC, através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014). O PNE está previsto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, e é regulamentado pela LDB (Lei nº 9.394/96).

O documento atual é composto por quatorze artigos e vinte metas, cada uma delas apresentando suas respectivas estratégias, que abrangem todos os níveis de ensino. Dentre os compromissos assumidos, encontram-se o enfrentamento às “desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população” e o exercício da cidadania (BRASIL, 2014, p. 9). Além disso, alguns princípios norteadores são o respeito aos direitos humanos e a valorização da diversidade e da inclusão.

Enquanto que a BNCC é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todas e todos estudantes devem desenvolver ao longo

⁴ Entendemos o termo “Orientação Sexual” como sinônimo de Educação Sexual.

da Educação Básica, conforme está no Plano Nacional de Educação (PNE). Referência nacional e obrigatória, ela deve orientar a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos municípios, estados e DF e das propostas pedagógicas de todas as instituições escolares, públicas e privadas.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p.8).

As competências gerais, que totalizam dez, correspondem a um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que buscam “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Os anos finais do Ensino Fundamental encontra-se organizado em cinco áreas do conhecimento, com seus respectivos componentes curriculares que, combinadas, contribuem para a formação integral da e do estudante. São elas: Linguagens (Componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa), Matemática (Componente curricular: Matemática), Ciências da Natureza (Componente curricular: Ciências), Ciências Humanas (Componentes curriculares: História e Geografia) e Ensino Religioso (Componente curricular: Ensino Religioso). Cada área apresenta competências específicas próprias que devem ser desenvolvidas ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Tais competências “explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas” (BRASIL, 2018, p. 28). Dessa forma,

As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades (BRASIL, 2018 p. 28).

Para garantir o desenvolvimento destas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades” que “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 28-29). Além disso,

Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (p. 28).

Assim como os PCN, a BNCC traz temáticas de relevância social de forma transversal. Estes são denominados de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) e devem ser abordados de acordo com a realidade da escola. Dessa forma,

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2018, p. 19-20).

Explicitados os cinco documentos norteadores do currículo brasileiro, cabe-nos agora abordar sobre a questão da diversidade.

1.4 A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A diversidade é uma característica inerente, própria do ser humano, que está relacionada à heterogeneidade tendo em vista que todos somos únicos, diferentes e em constantes transformações. Conforme Nilma Lino Gomes (2007),

A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Uma construção que ultrapassa as características biológicas observáveis a olho nu. Neste sentido, as diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação dos seres humanos ao meio social e no contexto das relações de poder. Dessa forma, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa maneira porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (GOMES, 2007, p. 17).

É a partir desta compreensão que a proposta curricular de Santa Catarina parte, apresentando, em 2014, e reafirmando em 2019, a diversidade como princípio formativo (SANTA CATARINA, 2014; 2019).

Segundo o documento (SANTA CATARINA, 2014, p. 54), a diversidade é representada pelos “grupos sociais, de identidades do ser social em sua singularidade

que se constituem em espaços, em ambientes, em tempos históricos com características diversas”. Nesse sentido, entende que o direito à diferença

se fundamenta na ideia de que devem ser consideradas e respeitadas as diferenças que fazem parte do humano e assegurado lugar a sua expressão na sociedade. O direito à diferença, no espaço público, significa não apenas a tolerância com o outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações na sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos. Isso significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos de crianças, mulheres, jovens, idosos, homossexuais, negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros, que, para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos. (SANTA CATARINA, 2014, p. 55).

Nesse cenário, a diversidade se constitui como um princípio formativo que resulta no enfrentamento [...] [aos] discursos dominantes homogeneizadores”, pois “a valorização da diferença não se dá por meio de um discurso harmonioso, inócuo, e pela aceitação de grupos considerados excluídos como uma atitude, apenas, de tolerância”, mas, sim, através do respeito e do reconhecimento (SANTA CATARINA, 2014, p. 56).

Diante disto, nosso trabalho adota a diversidade enquanto princípio formativo.

No próximo capítulo, abordaremos o projeto de extensão *Programa de Educação Sexual nas Escolas Públicas do Município de Florianópolis*, que possibilitou o desenvolvimento da presente pesquisa.

2 PROJETO DE EXTENSÃO PROGRAMA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS

O presente trabalho foi desenvolvido a partir do projeto de extensão *Programa Educação Sexual nas Escolas Públicas do Município de Florianópolis*, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que surgiu em 2012 como uma resposta à constatação de que adolescentes e jovens constituem os grupos mais vulneráveis à infecção por HIV/AIDS, tornando-se urgente a consolidação de estratégias preventivas cada vez mais precoces.

Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME), o Programa busca promover a saúde sexual de crianças e adolescentes de escolas municipais de Florianópolis. Além disso, almeja-se que a Educação em Saúde e, em especial, Educação Sexual, consolide-se formalmente tanto nos currículos das escolas quanto no planejamento das/os professoras/es colaboradoras/es.

O público-alvo do Programa são estudantes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do município (no geral, na faixa-etária dos 10 aos 15 anos de idade), além de seus familiares e das/dos profissionais de educação destas escolas. As unidades escolares são selecionadas pela SME a partir de critérios técnicos, dando prioridade às comunidades com demandas e vulnerabilidades relacionadas ao tema.

O Programa, essencialmente transdisciplinar, estrutura-se em cinco eixos, a saber: Promoção da saúde; Curricularização de atividades universitárias; Formação de professoras/es; Inclusão da saúde sexual no currículo escolar; e Educação inclusiva para deficientes. Para isso, conta com uma equipe multidisciplinar, composta por professoras e professores de diferentes Centros de Ensino da UFSC, como o Centro de Ciências da Saúde (CCS), o Centro de Ciências Biológicas (CCB) e o Centro de Ciências da Educação (CED), além de estudantes de graduação de diversos cursos, como ciências biológicas, medicina, enfermagem, psicologia e geografia, que atuam diretamente nas escolas.

A partir de ações educativas permanentes e contínuas, o Programa busca contemplar aspectos básicos de Educação em Saúde numa perspectiva de Promoção de Saúde. Tais ações são elaboradas de maneira interdisciplinar, em conjunto com as/os professoras/es da(s) escola(s) parceira(s) e vinculadas às necessidades e demandas da comunidade escolar.

3 METODOLOGIA

Trataremos, neste capítulo, sobre os procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa a partir das seguintes seções: (1) Caracterização da pesquisa; (2) Contexto da pesquisa-ação; e (3) A pesquisa-ação nas escolas.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa que alia teoria e prática através de uma ação, tendo em vista a transformação de uma determinada realidade (Magda Santos KOERICH *et al.*, 2009). Segundo Michel Thiollent (2008),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p.14).

Visto que adolescentes constituem um grupo particularmente vulnerável e majoritariamente escolarizado, e que as escolas carecem de Educação Sexual formal/intencional, buscamos desenvolver ações de Educação Sexual com base no currículo de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

3.2.1 Público-alvo

O público-alvo foi composto por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6° ao 9° ano), na faixa-etária dos 11 aos 15 anos de idade, pertencentes a duas escolas públicas de Florianópolis: a Escola A e a Escola B. Na Escola A, atendemos as turmas 6A, 7A e 9A, contemplando cerca de 75 estudantes, no período de abril a dezembro de 2022; enquanto que, na Escola B, trabalhamos com as turmas 6B, 7B, 8B1 e 8B2, atingindo cerca de 110 estudantes, no período de junho a novembro de 2022⁵.

⁵ Para preservar a identidade das e dos participantes, nome das escolas e turmas são fictícios.

3.2.2 “Ferramentas” utilizadas

As “ferramentas” utilizadas para realizar os trabalhos de Educação Sexual foram o planejamento do professor de Ciências e a BNCC, pois são os documentos nos quais o Programa se baseia. O Quadro 1 apresenta os conteúdos que trabalhados nas turmas pelo professor de Ciências ao longo do ano:

Quadro 1 – Planejamento do professor de Ciências para a disciplina em 2022.

Ano/Turma	Conteúdo
6º ano	A Terra e os seres vivos; Relações ecológicas; Constituição do planeta Terra; Água e o ciclo da água; A crosta terrestre e os tipos de rocha e de solo; Astronomia e o sistema solar; A Terra no espaço e os movimentos da Terra; Os materiais e suas características gerais; Estados físicos da matéria; Níveis de organização do corpo humano (células, tecidos, órgãos e sistemas) e seu funcionamento; Os cinco sentidos do corpo humano; Sistemas nervoso, muscular e esquelético.
7º ano	A vida no planeta Terra e os seres vivos; Teorias sobre a origem da vida; A classificação e os diferentes grupos de seres vivos; O grupo das plantas e a classificação dos vegetais; O grupo dos animais e a classificação zoológica; As relações ecológicas e os ecossistemas existentes no Brasil; O ar e os gases da atmosfera; Características do ar atmosférico; Calor, temperatura e fenômenos naturais relacionados à transferência de calor.
8º ano	Nutrição e sistema digestório; Nutrientes dos alimentos e as etapas da digestão; Sistema cardiovascular e o sangue; O coração e a circulação do sangue; Sistemas linfático e imunitário;

Ano/Turma	Conteúdo
	Sistemas respiratório, urinário e endócrino; Adolescência e reprodução humanas; Sistemas genital masculino e feminino; Métodos anticoncepcionais e Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs); Força e movimento; As leis de Newton; Fontes e formas de energia; Transformações de energia; Fenômenos elétricos e magnéticos; Energia elétrica e consumo; Sistema Sol-Terra-Lua e movimentos da Terra; Clima e tempo.
9º ano	Introdução aos conhecimentos básicos em Física e Química Matéria, suas propriedades e seus estados físicos; O átomo e os modelos atômicos; Elementos Químicos e a tabela periódica; Ligações químicas; Transformações, reações e substâncias químicas; Ácidos, bases, sais e óxidos; Evolução biológica e os seres vivos; Genética da célula e o material genético; Núcleo e divisão celular; Ondas mecânicas e eletromagnéticas; Astronomia e o universo.

Fonte: adaptado do planejamento do professor de Ciências (2023).

Com relação à BNCC, a partir do conceito amplo de saúde, nos amparamos em habilidades e competências preconizadas no documento para inserir a sexualidade nos conteúdos das turmas.

3.3 A PESQUISA-AÇÃO NAS ESCOLAS

Nesta seção, descreveremos os caminhos percorridos em nossa pesquisa-ação. Para isso, podemos dividi-la em três momentos, que se relacionam entre si e podem se sobrepor, a saber: (1) Período de Imersão, (2) Planejamento das ações de Educação Sexual e (3) Realização das ações de Educação Sexual. Os trabalhos nas escolas ocorreram semanalmente e foram denominadas de encontros. Cada encontro

foi registrado em diário de campo, onde foi incluída a quantidade de estudantes presente, as relações interpessoais existentes, o conteúdo trabalhado, a didática escolhida, os conflitos e dúvidas que surgiram, entre outras questões relevantes.

A seguir, descreveremos os dois primeiros momentos da pesquisa-ação.

3.3.1 Período de Imersão

O Período de Imersão é o momento inicial para conhecer o público-alvo, cujos objetivos são: (1) traçar o perfil das turmas, (2) levantar as problemáticas específicas nas escolas e (3) identificar as necessidades de conhecimento das e dos estudantes. A duração do Período variou em cada turma.

Ressalto que toda e qualquer ação educativa desenvolvida no presente trabalho somente foi realizada após as e os estudantes terem estabelecido uma relação de confiança e afetividade comigo, a pesquisadora.

3.3.2 Planejamento das Ações de Educação Sexual nas Escolas

As ações de Educação Sexual são desenvolvidas através de intervenções e de oficinas. Cada uma das ações apresenta características próprias que devem ser levadas em consideração e que serão exploradas na sequência.

3.3.2.1 *Intervenções de Educação Sexual*

As intervenções são ações educativas com o propósito de abordar brevemente temáticas pontuais (em até uma aula). Algumas foram previamente planejadas, a partir da identificação das problemáticas específicas da turma e/ou demandas do professor; outras foram determinadas por acontecimentos do dia a dia, tais como assuntos repercutidos na mídia, relatos pessoais, acontecimentos na escola, planejamento de aula do professor, entre outros. A metodologia consiste em apresentar um material visual (imagens, gráficos, reportagens, vídeos) que estimule um debate crítico e construtivo.

3.3.2.2 *Oficina de Educação Sexual*

As oficinas são ações educativas desenvolvida no intuito de abordar determinado assunto de maneira articulada ao conteúdo trabalhado pelo professor, inserindo-os dentro de seu planejamento. No geral, têm duração de, pelo menos, duas aulas. Segundo Vera Maria Candau (1999), “as oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências”.

A base teórica para a elaboração é o currículo de Ciências da Natureza da turma a ser trabalhada (BNCC e planejamento do professor). Através do planejamento do professor, observamos os conteúdos abordados; enquanto que, pela BNCC, definimos as habilidades e competências a serem desenvolvidas. Com isso, estudamos de que maneira poderíamos inserir a Educação Sexual no planejamento da disciplina, de acordo com o conteúdo vigente no período de aplicação da oficina.

Oficina: Uso de Plantas Medicinais como ponte para o diálogo sobre ISTs – o caso da Sífilis

Para identificar o conhecimento das e dos estudantes acerca de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) – em especial, a Sífilis –, elaboramos um questionário simples, de caráter anônimo e individual, que foi aplicado antes e após a oficina. Desse modo, foi possível aferir os conhecimentos prévios e o ganho de conhecimento, além de traçar estratégias específicas para a elaboração da oficina. As perguntas escolhidas foram as seguintes: (1) “Você conhece alguma IST? Qual?”; (2) “Você conhece o que é sífilis?”; e (3) “Você sabe quais as formas de prevenção contra ISTs?”. As respostas obtidas foram apenas para o uso deste trabalho.

Identificadas as necessidades de conhecimento, elaboramos uma oficina que teve como objetivo abordar ISTs – em especial, a sífilis – em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental. Para isso, selecionamos a habilidade (EF07CI09) da BNCC:

Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde (BNCC, 2018, p. 347).

Verificamos que o conteúdo vigente nas turmas de 7º ano seria “O grupo das plantas e a classificação dos vegetais”. Dessa forma, utilizamos as plantas medicinais como ponte para a abordagem de ISTs. No entanto, ressalto que também é possível trabalhar esta temática a partir de Vírus, Bactérias e Fungos.

A escolha metodológica ocorreu após a análise das observações realizadas no Período de Imersão. Conforme nos ensina Aggleton & Kapila (1992), é essencial considerar as características específicas da população atendida para o planejamento de ações educativas que visem a promoção da saúde. Dessa forma, optamos pela construção de um mapa-mental sobre ISTs através de rodas de conversa.

4 RESULTADOS

Os achados com a nossa pesquisa-ação estão organizados nas seguintes seções: (1) Período de Imersão; (2) Planejamento das ações de Educação Sexual e (3) Ações de Educação Sexual nas escolas.

4.1 PERÍODO DE IMERSÃO

A partir de observações e dos registros no diário de campo, foi possível (1) traçar o perfil das turmas atendidas. Já as (2) problemáticas específicas nas escolas foram determinadas através da participação no Colegiado de Classe das turmas 7A e 9A e nos depoimentos do professor de Ciências. Enquanto que a (3) identificação das necessidades de conhecimento das e dos estudantes foi realizada através do questionário avaliativo, que tinha como temáticas as ISTs e foi respondido pelas turmas 7A, 8B1, 8B2 e 9A, totalizando 79 estudantes. Cada uma destas etapas será descrita a seguir.

4.1.1 Perfil das Turmas

A turma 6A era agitada, curiosa e conversadora. Assim que entrei na sala de aula pela primeira vez, ficaram curiosas e curiosos querendo saber quem eu era, minha idade, meu signo, o que eu iria fazer, entre outros questionamentos. Sempre que o professor anunciava que fariam atividade no laboratório de Ciências ou no de Informática, a turma ficava animada e empolgada, demonstrando haver interesse em atividades práticas e coletivas.

Na 6B, houve poucos encontros. Desse modo, boa parte da identificação ocorreu por meio de relatos do professor de Ciências. Devido à quantidade de estudantes (33), a sala de aula escolhida pela escola era grande, com uma boa iluminação natural e vista para uma área verde. A turma era bastante agitada, dispersando facilmente e tendo dificuldades em manter o foco e a atenção na aula. No geral, não aceitavam regras impostas de maneira vertical, questionando-as criticamente, expondo suas opiniões e argumentando sobre seus pontos de vista.

A 7A era bastante animada, participativa e receptiva. Gostavam de trazer relatos e histórias pessoais para a discussão, o que possibilitou o desenvolvimento de

diversas intervenções. Além disso, não tinham problemas em ditar dúvidas e expor as próprias opiniões. Desde o primeiro encontro, buscaram me acolher e sempre contribuíam com as discussões propostas. Inclusive, ao longo do ano, recebi alguns “presentes”, como cartinhas, bilhetinhos, desenhos e caricaturas. Além disso, durante o recreio, costumavam me procurar para conversar e tirar dúvidas.

A 7B era uma turma grande, agitada, curiosa e participativa. Gostavam de expor suas opiniões abertamente e de realizar atividades em grupos. Devido à quantidade de estudantes (33), muitas vezes dispersavam durante a aula. Além disso, boa parte da turma demonstrava preocupação com a aparência física. Frequentemente, algumas estudantes me procuravam no recreio ou final da aula para conversar e tirar dúvidas.

A 8B1 era uma turma animada, curiosa e participativa. Gostavam de discutir sobre os assuntos da aula, trazendo curiosidades, tirando dúvidas e expondo suas opiniões. Devido a quantidade de estudantes (33), costumavam sentar em duplas pré-estabelecidas pelo professor regente da turma.

A 8B2 era uma turma mais quieta e menos participativa. Frequentemente demonstravam desinteresse pela aula. Sentavam-se em grupinhos, de acordo com a afinidade. Havia bastante preocupação com a aparência física.

A 9A era agitada, animada e participativa. Gostavam de ouvir relatos e histórias pessoais, fazendo perguntas e expondo suas opiniões, contribuindo para a discussão. Boa parte da turma demonstrava preocupação com a aparência física.

Quadro 2 – Características principais das turmas atendidas.

TURMA	Nº MATRÍCULAS	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
6A	25	<ul style="list-style-type: none"> • Agitada • Curiosa • Conversadora • Interesse em atividades práticas e coletivas • Dificuldades em manter a atenção na aula
6B	33	<ul style="list-style-type: none"> • Agitada • Dispersa • Dificuldades em manter a atenção na aula • Interesse em discutir e expor opiniões
7A	24	<ul style="list-style-type: none"> • Animada • Participativa • Receptiva • Interesse em discutir sobre experiências pessoais

TURMA	Nº MATRÍCULAS	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
7B	33	<ul style="list-style-type: none"> • Agitada • Curiosa • Participativa • Interesse em expor opinião e atividades em grupo • Preocupação com a aparência física
8B1	33	<ul style="list-style-type: none"> • Animada • Curiosa • Participativa • Interesse em discutir assuntos da aula e expor opinião
8B2	25	<ul style="list-style-type: none"> • Quieta • Pouco participativa • Aparente desinteresse pela aula • Maturidade
9A	25	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhedora • Agitada • Animada • Participativa • Interesse por relatos e histórias pessoais • Preocupação com a aparência física

Fonte: elaborado pela autora (2023).

4.1.2 Levantamento das problemáticas específicas

4.1.2.1 Escola A

Para determinar as problemáticas específicas da Escola A, mergulhei nas discussões realizadas durante o Conselho de Classe das turmas 7A e 9A, realizado na manhã do dia 29 de abril. Esse foi um momento-chave de nosso trabalho, pois conseguimos conhecer melhor cada estudante, a partir da visão das professoras e dos professores.

O Conselho de Classe é uma reunião de cunho pedagógico realizada periodicamente na escola. Nela, estão presentes toda a equipe pedagógica (professoras/es, coordenação, direção e conselho participativo), no intuito de discutir, refletir e avaliar as/os estudantes, o processo de ensino-aprendizagem e a prática docente, buscando garantir a efetivação do processo educativo.

Inicialmente, o conselho participativo (neste caso, estudantes) foi convidado a contribuir e expor suas críticas e demandas. Após saírem da sala, as professoras e os professores discutiram a situação de cada estudante individualmente.

Com relação à turma 7A, foram apontadas algumas preocupações, tais como: baixa autoestima, problemas de sociabilidade, machismo, dificuldade de expressão,

necessidade de autoafirmação e questões sobre sexualidade. Logo, percebi que há necessidade de trabalhar o respeito e a empatia.

Já na turma 9A, as problemáticas apontadas foram relacionadas à autoestima, personalidade, imagem corporal e dificuldades de socialização e/ou relacionamento. Além disso, a autocrítica realizada foi em relação à baixa participação, à dispersão e à falta de disciplina durante as aulas. Assim, percebi a importância de trabalhar com o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança.

4.1.2.2 *Escola B*

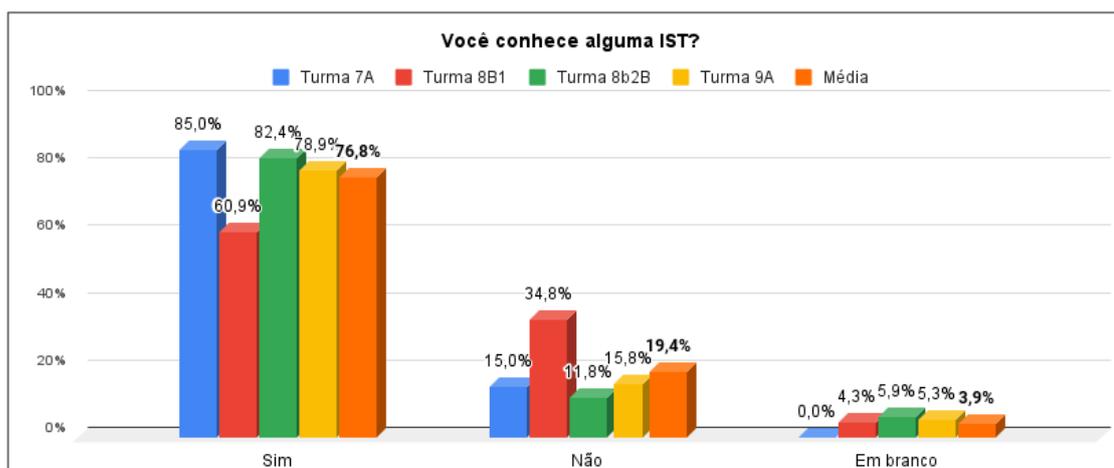
As problemáticas específicas da Escola B o foram identificadas pelo professor de Ciências, que sugeriu algumas temáticas a serem desenvolvidas, como: abuso sexual, comportamento, direitos humanos, empatia, questões de gênero, métodos contraceptivos, respeito e violência.

4.1.3 Identificação das necessidades de conhecimento

A identificação das necessidades de conhecimento das e dos estudantes acerca das ISTs foi realizada através do questionário avaliativo já discutido na seção de Metodologia. Esse questionário foi respondido por 79 estudantes, sendo 20 da turma 7A, 23 da turma 8B1, 17 da turma 8B2 e 19 da turma 9A. Considerando o número total de matrículas, o questionário contemplou, respectivamente, 83,3%, 69,7%, 68% e 76% das turmas.

No Gráfico 1, é possível verificar o percentual de estudantes, em cada turma, que têm conhecimento sobre ISTs. A maioria das/dos estudantes conhece pelo menos alguma IST. HIV/AIDS foi a IST mais lembrada, sendo citada por 51 estudantes (15 na turma 7A, 12 na turma 8B1, 12 na turma 8B2 e 12 na turma 9A), seguida por sífilis (8 citações, sendo três na turma 7A, uma na turma 8B1, uma na turma 8B2 e três na turma 9A), gonorreia (três citações, na turma 9A) e herpes genital (uma citação, na turma 7A).

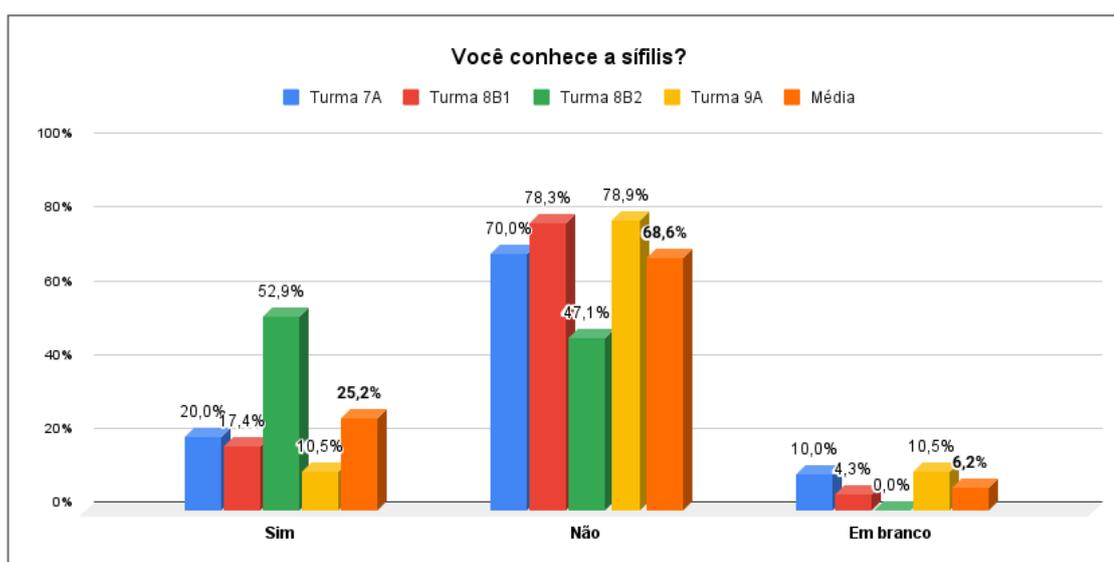
Gráfico 1 – Conhecimento das e dos estudantes sobre ISTs.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com relação à sífilis, a maioria não sabe o que é (Gráfico 2). Este é um dado que merece atenção, visto que o país vive uma epidemia de sífilis há anos. Segundo o MS (BRASIL, 2021b), somente em 2021, foram diagnosticados mais de 167 mil novos casos de Sífilis adquirida (taxa de detecção de 78,5 casos/100.000 habitantes), sendo que Santa Catarina é o estado com a maior taxa de detecção, muito acima da média nacional: 162,7 casos/100.000 habitantes. Outro dado preocupante é que, entre adolescentes (13 a 19 anos), os casos de sífilis adquirida aumentaram 2,2 vezes em comparação à 2015.

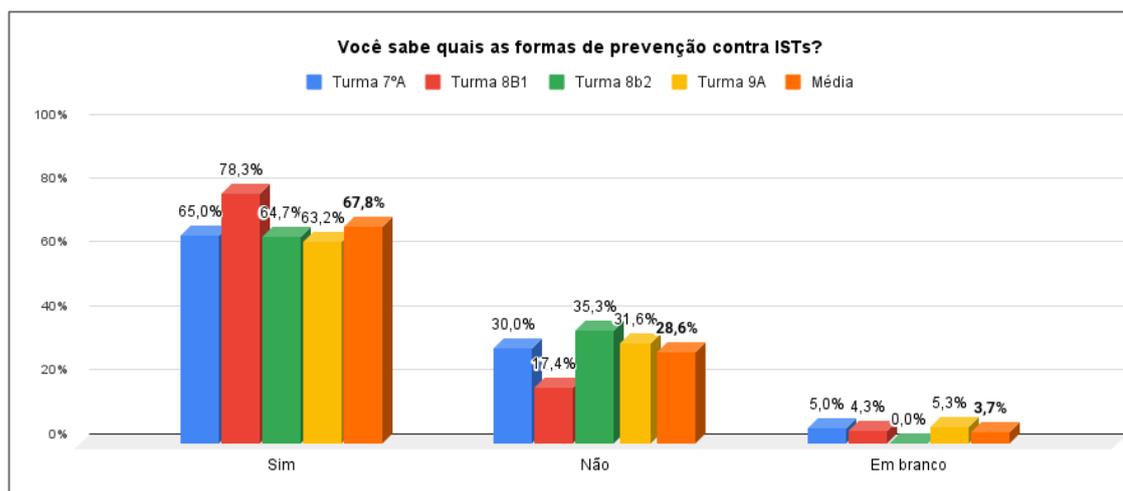
Gráfico 2 – Conhecimento das e dos estudantes sobre sífilis



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Apesar da maioria mencionar o uso da camisinha, uma parcela significativa (32,2%, ou 25 estudantes) desconhece as formas de prevenção contra ISTs (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Conhecimento das e dos estudantes sobre prevenção contra ISTs.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Considerando que a média de idade da primeira relação sexual em Florianópolis é 12 anos (61,11%), mesma faixa-etária da turma 71, e que 14,8% destas/destes jovens não usa ou usa ocasionalmente camisinha (COFRE *et al.*, 2018), 32,2% das/dos adolescentes não ter conhecimento adequado quanto às formas de prevenção é algo alarmante. Soma-se ainda o fato de que a preocupação com a prática do sexo seguro reduz com o passar dos anos – de acordo com o PeNSE 2019, em Santa Catarina, o uso de camisinha na primeira e na última relação sexual correspondem a 69,6% e 59,9%, respectivamente (IBGE, 2021). Ressalta-se, também, que, além da epidemia de Sífilis, o país também vive uma epidemia de HIV/AIDS. Apenas em 2021, foram notificados mais de 40 mil novos casos de infecção pelo HIV, sendo quase 7 mil (16,9%) na região Sul. Do total de casos notificados desde 2007, 23,7% compreendem jovens entre 15 e 24 anos (BRASIL, 2021a). Desse modo, percebe-se que há urgência em desenvolver políticas públicas direcionadas à saúde e Educação Sexual de adolescentes e jovens.

4.2 PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS

Com base no reconhecimento do baixo nível de conhecimento sobre ISTs e da necessidade de incentivar o desenvolvimento do respeito, da autoconfiança e da autoestima, foram planejadas dezoito intervenções e uma oficina (a construção da oficina está detalhada na *Metodologia*), conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 2 – Ações de Educação Sexual realizadas em 2022.

Tipo de Ação	Temática Abordada
Intervenções com base no levantamento das problemáticas específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Conflitos e Respeito; • Direitos Humanos, Discriminação e Violências; • Diversidades e Sexualidades; • Educação Sexual; • Respeito e Empatia;
Intervenções com base no planejamento e nas demandas do professor	<ul style="list-style-type: none"> • Abuso sexual; • Comportamentos e Sexualidade; • Dia da Consciência Negra; • Direitos Humanos; • Drogas e comportamentos de risco; • Métodos contraceptivos; • Mulheres na Ciência; • Puberdade; • Violência doméstica; • Violência sexual;
Intervenções com base em relatos pessoais durante a aula	<ul style="list-style-type: none"> • Assédio e Respeito; • Relações de Gênero; • Violência na escola.
Oficina	<ul style="list-style-type: none"> • ISTs

Fonte: elaborado pela autora (2023).

4.3 AÇÕES DE EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS

4.3.1 As Intervenções de Educação Sexual

Através da identificação das problemáticas específicas das turmas, foram desenvolvidas intervenções que visavam empoderar as e os estudantes para além do aspecto preventivo. Nestas, não foram aplicados questionários para aferir o ganho de

conhecimento devido a questões de organização do Programa, à organização do tempo disponibilizado durante as aulas e à espontaneidade para tratar dos assuntos. Os quadros das ações de Educação Sexual realizadas em todas as turmas estão detalhados no Material Complementar (Apêndice A).

4.3.1.1 *Relato de experiência com base em intervenções de Educação Sexual*

Nesta seção, serão descritos esforços feitos durante o ano para inserir as temáticas de diversidade, relações de gênero, violência e respeito, que não estão explícitas diretamente neste documento, mas que são encontradas, indiretamente, nas competências específicas 5 e 7 da área de Ciências da Natureza:

5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza [...]. 7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias (BRASIL, 2018, p. 324).

Tal achado só foi constatado durante reflexões feitas para este TCC, ou seja, após a realização das intervenções.

Como exemplo, selecionamos três intervenções que consideramos significativas e relevantes para fazermos um breve relato.

Intervenção: Relações de Gênero

Esta intervenção teve como objetivo trabalhar as relações de gênero existentes em nossa sociedade a partir do relato feito por uma estudante da turma 7A, que estava incomodada com o fato de terem julgado a amizade dela com um colega do sexo masculino como namoro. Assim, identifiquei que havia uma oportunidade para discutir sobre relações de gênero com a turma. Neste dia, o professor de Ciências havia planejado uma aula sobre o Reino Animal (“O grupo dos animais e a classificação zoológica”). No entanto, ele percebeu a relevância do assunto e cedeu sua aula para debatermos.

Comecei perguntando à turma se alguém já havia sido julgado de namorar apenas por ter uma amizade do sexo oposto. Na sequência, questionei quem já havia agido dessa forma ao ver uma/um amiga/o com uma pessoa do sexo oposto. A

esmagadora maioria afirmou ter vivenciado ambas situações. Por fim, indaguei a idade que isso começou a acontecer, e a turma relatou que foi a partir dos 11 anos de idade. A discussão foi levada, também, às turmas 6A e 9A desta escola, com respostas semelhantes. Na 6A, ocorreu no final da aula, após realizarem uma atividade sobre Terraplanismo e Fake News; enquanto que, na 9A, desenrolou-se durante toda a aula, que seria sobre Evolução. No total, esta intervenção contemplou cerca de 74 estudantes.

Intervenção: Respeito e Empatia

Em um encontro realizado na turma 9A, após o Colegiado de Classe, o professor de Ciências questionou o que as/os estudantes não gostavam na escola. A grande maioria manifestou-se, fazendo críticas à algumas/alguns professoras/es, às regras da escola (proibido mascar chiclete e usar o celular no recreio), ao tempo de recreio e ao lanche oferecido. Aproveitei a oportunidade para realizar uma dinâmica. Liste tudo o que foi mencionado no quadro e pedi para que, uma/um por vez, viesse à frente da sala e sentasse na cadeira destinada à/ao professora/professor. Algumas/alguns foram animadas/os, mostrando-se confortáveis; outras/os (maioria) demonstraram desconforto. Após, solicitei que dissessem como se sentiram, listando tudo no quadro novamente. Todos os relatos foram negativos (tristeza, pressão, repúdio, julgamento, desconforto, ansiedade). Na sequência, encaminhamos a conversa para questões sobre respeito e empatia, reforçando que professoras e professores também são pessoas e, como tais, trazem uma bagagem, uma história de vida, mas que, independentemente disso, devem ser respeitadas e respeitados, assim como as e os estudantes. Tal dinâmica ocupou quase toda a aula, que tinha como planejamento inicial abordar sobre Evolução biológica e os seres vivos, e contemplou cerca de 25 estudantes.

Intervenção: Violência Doméstica

Considerando que agosto é o mês de conscientização sobre o combate à violência contra a mulher, propus ao professor de Ciências trabalharmos sobre violência doméstica. Para isso, elaborei uma intervenção denominada “Agosto Lilás e os 16 anos da Lei Maria da Penha”, que foi aplicada nas turmas 7A, 7B e 9A.

Inicialmente, através da exibição de um vídeo⁶, apresentei a história da Maria da Penha. Em seguida, projetei algumas imagens ilustrando os diferentes tipos de violência e também mostrando dados sobre violência contra a mulher no Brasil e no mundo. Nesse momento, a turma era incentivada a participar, questionar e debater.

A turma 7A demonstrou bastante interesse, compartilhando relatos pessoais e tirando dúvidas. Tanto é que a professora de português cedeu parte de sua aula para que a discussão pudesse se estender. Ao final, fui convidada por ela a realizar esta discussão também em sua aula na turma 9A. Porém, nesta, houve pouco engajamento e contribuição das/dos estudantes. Já na turma 7B, o tempo para discussão foi menor. Porém, percebemos que o assunto tocou algumas/alguns estudantes, que, ao final da aula, agradeceram pelo encontro.

Percebemos que nossas intervenções adentraram as salas de aula e o planejamento do professor, modificando o currículo enquanto aconteciam. Por ora, deixaremos para aprofundar nossas reflexões no capítulo de Discussão.

4.3.2 O desenrolar da oficina

Tendo em vista as necessidades de informação identificadas através do questionário avaliativo, buscamos desenvolvê-la de maneira gradual.

A oficina aplicada nas turmas 7A e 9A se desenrolou ao longo de seis encontros. Durante todo o percurso, as e os estudantes foram estimuladas/os a participar das discussões e também a contribuir e/ou tirar dúvidas, inclusive, sobre outros assuntos. Para iniciar a conversa e sensibilizar sobre a importância do assunto, apresentei o vídeo da UNESCO sobre Educação em Sexualidade⁷. Por meio do diálogo aberto e franco e da escuta ativa e sensível, fomos construindo, ao longo dos encontros, um mapa-mental sobre ISTs. Ao final, apresentei um material em PDF que elaborei sintetizando os achados da nossa jornada (Apêndice B). Nesse momento de revisão, abordamos sobre a sífilis em específico, chamando a atenção para a necessidade de encontrar soluções e alternativas de controle e tratamento. Por fim,

⁶ AzMina. Lei Maria da Penha: a história de uma lei revolucionária. Youtube, 6 de agosto de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/0KkYoKK8TMk>. Acesso em: 10 jun. 2023.

⁷ UNESCO. Ser jovem hoje: educação em sexualidade. Youtube, 23 set. 2016. Disponível em: <https://youtu.be/qtKfDolDfPs>. Acesso em: 10 jun. 2023.

no último encontro, apliquei o questionário avaliativo para aferir o ganho de conhecimento. Este foi respondido por 22 estudantes da turma 7A e 21 estudantes da turma 9A, contemplando 91,7% e 84% das turmas, respectivamente.

Nas turmas 8B1 e 8B2, a oficina teve duração de quatro encontros. Nesta, o propósito foi abordar os diferentes tipos de ISTs. Nossa jornada começou com a apresentação do material em PDF elaborado em conjunto com a turma 7A, conforme relatado anteriormente (disponível no Material Complementar). Após a exposição, a turma foi dividida em pequenos grupos. Cada grupo deveria pesquisar sobre uma IST e apresentá-la à turma no encontro seguinte. Durante as apresentações, que durou dois encontros, fomos construindo no quadro uma tabela com os seguintes dados: Nome da IST, Tratamento, Principais sintomas, Diagnóstico, Agente Patológico, Curiosidades e Se há vacina disponível. No último encontro, apliquei o questionário avaliativo, que foi respondido por 25 estudantes na turma 8B1 e 18 estudantes na turma 8B2, contemplando 75,8% e 72% das turmas, respectivamente.

4.3.2.1 Resultado do questionário avaliativo pós-oficina

Como os questionários aplicados eram anônimos, não é possível aferir com fidelidade o ganho de conhecimento. No entanto, os resultados indicam que, de maneira geral, as turmas obtiveram um ganho significativo.

Com relação à primeira questão, o leque de ISTs mencionadas aumentou tanto em diversidade quanto em quantidade. A maioria lembrou de pelo menos duas ISTs, com destaque ao HIV/AIDS e à sífilis, e citou o uso da camisinha como forma de prevenção. Os gráficos de cada turma estão disponíveis no Material Complementar (Apêndice C).

5 DISCUSSÃO

Neste capítulo, traremos nossas reflexões sobre alguns achados desta pesquisa, através das seguintes seções: (1) Reflexões sobre as ações de Educação Sexual; (2) Abordagem Temática Freireana (ATF) como ponto de partida para as ações de Educação Sexual; (3) A Educação Sexual no currículo: o que dizem os documentos educacionais; e (4) A formação de professoras e professores de Ciências e de Biologia em Educação Sexual.

5.1 REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DE EDUCAÇÃO SEXUAL

Percebemos que nossas ações adentraram as salas de aula e o planejamento do professor, modificando o currículo enquanto aconteciam.

Abraçamos as brechas, muitas vezes discretas e singelas, que nos atravessavam quase que sem querer, e embarcamos, juntas e juntos, em pequenas aventuras cujos caminhos não estão nos mapas e o destino final é a própria trajetória, pois entendemos, como nos diz Paulo Freire (2018), que “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Assim, viajamos, dispostas e dispostos a arriscar e nos permitir, rumo ao desconhecido-conhecido, alimentando alma, mente e coração.

Tudo isso só foi possível devido à prática da escuta ativa e do diálogo, princípios estes defendidos por Freire. Para ele, ensinar exige saber escutar e exige disponibilidade para o diálogo, pois “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar *a ele*” (FREIRE, 2018, p. 111, grifos no original). Ensinar também exige: respeito aos saberes dos educandos; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; apreensão da realidade; a convicção de que a mudança é possível; saber escutar; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos; entre outros (FREIRE, 2018).

Também só foi possível devido à parceria e confiança do professor de Ciências, que aceitou embarcar nessa viagem e modificar seu planejamento para

contemplar, de maneira multi/transdisciplinar, temáticas relevantes e que eram uma demanda estudantil.

Houve uma transformação do currículo em algo vivo, fluido, flexível, reflexivo, dialógico, coerente com a realidade experienciada pelas e pelos estudantes, cujos frutos estão apenas começando a aparecer.

5.2 ABORDAGEM TEMÁTICA FREIRIANA (ATF) COMO PONTO DE PARTIDA PARA AS AÇÕES DE EDUCAÇÃO SEXUAL

Outro aspecto que queremos discutir é a forma como nosso Programa desenvolve suas ações e que acreditamos estar fundamentada na pedagogia freireana.

Freire (1987, 2018) defende uma educação emancipatória, libertadora, pautada no diálogo e na problematização da realidade e das contradições sociais vivenciadas pelas/pelos estudantes, as quais se encontram representadas nos temas geradores. Tais temas são obtidos através de uma investigação temática, a qual foi sistematizada em cinco etapas:

- 1) Levantamento preliminar: levantamento de informações acerca das condições da realidade local, por meio de fontes secundárias, tais como documentos oficiais (PPP, currículo), visitas, entrevistas e conversas informais;
- 2) Codificação: consiste na análise das informações levantadas anteriormente e na seleção de situações significativas, ou seja, contradições vivenciadas pelas/pelos estudantes, realizada em conjunto com uma equipe interdisciplinar;
- 3) Diálogos decodificadores ou Círculo de investigação temática: corresponde ao processo em que as situações significativas percebidas podem tornar-se temas geradores;
- 4) Redução temática: etapa em que são selecionados os conteúdos fundamentais para a compreensão dos temas geradores e realizado o planejamento de ensino;
- 5) Desenvolvimento em sala de aula: é o desenvolvimento dos temas geradores, em sala de aula, ou seja, a implementação das atividades pedagógicas planejadas, com base nos Três Momentos Pedagógicos (3MP).

Os 3MP são uma dinâmica didático-pedagógica que consiste nas seguintes etapas: Problematização inicial, Organização do conhecimento e Aplicação do conhecimento:

Problematização Inicial: apresentam-se questões ou situações reais que os alunos conhecem e presenciam e que estão envolvidas nos temas. Nesse momento pedagógico, os alunos são desafiados a expor o que pensam sobre as situações, a fim de que o professor possa ir conhecendo o que eles pensam. Para os autores, a finalidade desse momento é propiciar um distanciamento crítico do aluno ao se defrontar com as interpretações das situações propostas para discussão e fazer com que ele sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém. **Organização do Conhecimento:** momento em que, sob a orientação do professor, os conhecimentos necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são estudados; **Aplicação do Conhecimento:** momento que se destina a abordar sistematicamente o conhecimento incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo quanto outras que, embora não estejam diretamente ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2012, p. 200, grifos nossos).

Ou seja, inicialmente, é feita uma problematização das situações significativas que as/os estudantes conhecem e que estão contidas no tema. Em seguida, a/o professora/professor sistematiza os conhecimentos das/dos estudantes através de conceitos científicos. Por fim, são retomadas as questões trabalhadas durante a problematização inicial e apresentadas novas situações.

Entendemos que há uma aproximação entre esta abordagem investigativa e a forma como o Programa e, conseqüentemente, este trabalho, se desenvolvem. No Período de Imersão, há uma investigação da realidade da escola. As observações significativas são compartilhadas e discutidas com a equipe, podendo transformar-se em assuntos com potencial para a elaboração de ações educativas. Os assuntos selecionados que são desenvolvidos dão origem às oficinas. Tais oficinas são aplicadas em sala de aula, sendo iniciadas a partir de pequenas provocações, como um vídeo, uma pergunta, uma imagem ou uma notícia, que levam a um debate inicial. A educadora ou o educador do Programa presente conduz este debate de maneira a alcançar os objetivos preconizados pela oficina.

5.3 A EDUCAÇÃO SEXUAL NO CURRÍCULO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

Buscando identificar possibilidades de abordagem da sexualidade nas escolas, fizemos uma análise dos documentos oficiais norteadores do currículo da

Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Tais documentos estão expostos no quadro abaixo:

Quadro 3 – Documentos oficiais norteadores do currículo da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Documento	Ano	Abrangência
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Orientação Sexual	1998	Nacional
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNs)	2013	Nacional
Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024	2014	Nacional
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2018	Nacional
Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH)	2012	Nacional
Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – Temas Multidisciplinares	1998	Estadual
Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica	2014	Estadual
Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense	2019	Estadual
Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (PCRMEF)	2016	Municipal
Plano Municipal de Educação de Florianópolis (2015-2025)	2015	Municipal

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ressalto que os documentos foco de nosso trabalho são os PCN e a BNCC. A seguir, a nossa análise e discussão sobre os documentos acima citados.

5.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Orientação Sexual

A partir da proposta do Tema Transversal Orientação Sexual nos PCN, torna-se evidente o interesse do Estado brasileiro pela sexualidade da população. Há, pela primeira vez, explicitamente, espaço para discutir questões sobre relações de gênero e sexualidade. A proposta de transversalidade traz o entendimento de que “tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual

encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 307).

No entanto, como nos aponta Andreia Zompero (2018), este é um documento datado, devendo ser levado em consideração o contexto de sua produção. Nota-se, pois, que há uma preocupação com a prevenção de HIV/AIDS e de gravidez não planejada na adolescência. Porém, apesar de serem questões tratadas, no geral, pela área biomédica, observou-se que há uma intenção de abordar a sexualidade a partir de uma visão abrangente. Isso fica explícito ao defender a ideia de que a sexualidade é composta por diferentes dimensões, de acordo com a proposta da Organização Mundial da Saúde:

A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso, é a energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico (OMS, 1975 *apud* BRASIL, 1998, p. 295).

Dessa forma, que houve um avanço na compreensão da sexualidade humana, como também foi observado do por Jeizi Back e Francis Nogueira (2021), tendo em vista a seguinte afirmação:

Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade, entendida de forma bem mais ampla, é expressão cultural. Cada sociedade desenvolve regras que se constituem em parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas [...]. A proposta de Orientação Sexual procura considerar todas as dimensões da sexualidade: a biológica, a psíquica e a sociocultural, além de suas implicações políticas (BRASIL, 1998, p. 295).

Nesse sentido, o documento aponta que “a finalidade do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade” (BRASIL, 1998, p. 311).

Assim, a escola deve trabalhar a sexualidade como parte fundamental da vida de todos os seres humanos, independentemente da idade, e estando intimamente associada à qualidade de vida.

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista.

Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1998, p. 287).

Em vista disso, espera-se que, ao fim do Ensino Fundamental, as/os estudantes sejam capazes de:

Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano; compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana; conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual; identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos; reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas; identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro; reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois; proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores; agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/Aids; conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids; evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos; consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade (BRASIL, 19987b, p. 311-312).

Com isso, fica evidente que o documento tem uma boa intenção, porém, na prática, percebe-se que há falta de preparo formativo e de capacitação profissional que possibilitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes com o que preconiza o documento. Mas, apesar das dificuldades, nosso trabalho demonstrou que é possível abordar a sexualidade de forma ampla e transversal.

5.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNs)

As DCN estabelecem que

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção 'transgressora', porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p. 25).

Segundo as DCNs, temas como saúde, sexualidade e gênero devem permear o desenvolvimento de todo o currículo escolar do Ensino Fundamental, tanto dos conteúdos da base nacional comum quanto da parte diversificada. O documento reafirma a proposta de trabalho transdisciplinar apresentada pelos PCN como “uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integrada” (BRASIL, 2013. p.115).

Notamos que há inúmeras referências às questões de gênero e diversidade no documento, o que também é apontado por Nathany Ribeiro Lima dos Santos *et al.* (2021). Em especial, o tópico “As múltiplas infâncias e adolescências” reconhece as transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais que ocorrem na puberdade e adolescência e que, atreladas à sexualidade e às relações de gênero, influenciam na construção de valores próprios nessa faixa-etária. Porém, como este documento não é foco do nosso trabalho, não iremos nos aprofundar na discussão.

5.3.3 Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024

A elaboração do PNE teve uma trajetória que durou três anos e meio, sendo iniciada em meados de 2010, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), e sancionada em 2014, no governo Dilma Rousseff (PT). Além disso, a aprovação ocorreu em meio à forte repercussão do discurso de “ideologia de gênero” e da atuação do movimento *Escola Sem Partido* e teve grande participação de grupos religiosos conservadores (em especial, católicos e evangélicos). Dessa forma, parece-nos que tais situações influenciaram profundamente na construção do texto, refletindo no retrocesso observado por Santos *et al.* (2021) no que diz respeito à alteração do artigo 2º, inciso III:

antes da modificação dispunha que uma das diretrizes do PNE era promover a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. No entanto, o trecho foi substituído por “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 43 *apud* SANTOS, 2021, p.1177).

Ou seja, não há referência explícita às diversidades, tais como de gênero e de orientação sexual. Novamente, nosso trabalho não está alçado neste documento e, portanto, não iremos nos aprofundar na análise.

5.3.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Ao realizar uma busca no documento, verifica-se que a palavra “gênero” aparece apenas para se referir a gênero textual/literário; “sexualidade” aparece três vezes, na área do conhecimento Ciências da Natureza; e “diversidade” aparece 13 vezes na área de Ciências da Natureza, no entanto, sem relação com diversidade sexual. Além disso, não há menção às expressões “orientação sexual” e “identidade de gênero”.

A sexualidade aparece no 8º ano do Ensino Fundamental, no objeto de conhecimento “Mecanismos Reprodutivos e Sexualidade” da unidade temática “Vida e Evolução”. As habilidades que devem ser desenvolvidas nesta unidade são:

(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos. (EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso. (EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção. (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (BRASIL, 2018, p. 349).

Verifica-se que a abordagem da sexualidade está centrada na dimensão biológica. Embora a última habilidade mencione “as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)”, enfatiza anteriormente aspectos biológicos, tais como a anatomia e a fisiologia da reprodução humana. Ainda, é apresentada associada à gravidez e ISTs (estas, denominadas de DSTs, terminologia não recomendada pelo MS⁸). E apesar de reconhecer as mudanças ocorridas na puberdade, nega as possibilidades de discutir questões que envolvam gênero, diversidade sexual e orientação sexual (ZOMPERO, 2018). Além do mais, ela foi incluída apenas na área de Ciências, contrariando documentos e pesquisas que demonstram a importância de discuti-la transversal e multi/transdisciplinarmente.

Observando os TCTs, verificamos que houve a exclusão dos temas “sexualidade e gênero” da Resolução CNE/CEB nº 7/201. A BNCC traz como TCT o

⁸ MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Infecções Sexualmente Transmissíveis**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/i/ist>. Acesso em: 28 jun. 2023.

seguinte: “saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural” (BRASIL, 2018, p. 19-20). Já a Resolução, no artigo 16, aponta que:

Temas como saúde, **sexualidade e gênero**, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2013, p. 134, grifos meus).

Apesar das limitações mencionadas, é possível chegar à sexualidade através de outros caminhos e brechas. Na sequência, traremos algumas possibilidades utilizando-se da diversidade e da Educação em Direitos Humanos (EDH).

Competências gerais

Conforme apontado por Nayane Pinheiro (2019, p. 21), algumas competências gerais “possibilitam trabalhar temas voltados para a sexualidade, pois permitem abordar, além do cuidado ao corpo, a saúde emocional e o respeito à diversidade”. Dentre elas, podemos destacar quatro:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade [...]. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas [...]. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 9-10).

A primeira competência trata sobre o conhecimento da realidade para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A sexta competência fala sobre a valorização das diversidades que influenciam nas escolhas pessoais e no mundo do trabalho. A oitava competência diz respeito ao autoconhecimento e autocuidado. Já a nona competência aborda sobre empatia, cooperação, respeito e valorização das diversidades. Ou seja, há uma abertura que possibilita abordar a

sexualidade. Isso vai de encontro com a afirmação de Zompero (2018, p. 111) de que “nessas competências são mencionadas a valorização dos direitos humanos, da inclusão e o respeito, de maneira geral, à diversidade”.

Competências específicas das Ciências da Natureza

Há três competências específicas da área de Ciências da Natureza que dão brechas para trabalhar com a sexualidade, a saber:

2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]. 5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza [...]. 7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias (BRASIL, 2018, p. 324).

Nas entrelinhas da segunda competência específica, é possível vislumbrar um enorme potencial para trabalhar conceitos de diversidade, pluralidade, respeito às minorias, tendo em vista o objetivo de construir “uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Já as competências específicas 5 e 7 demonstram explicitamente a possibilidade de trabalhar a sexualidade através da diversidade. Dessa forma, acreditamos que o discurso e a prática das Ciências da Natureza deveriam “voar” e desenvolver o conceito amplo de sexualidade a partir destas competências.

Habilidades

As possibilidades de entrelaçar habilidades e questões ligadas à sexualidade, em especial, à diversidade, são enormes. Um exemplo disso pode ser encontrado na seção *Oficina de Educação Sexual*, na Metodologia.

TCT EDH

Por fim, outra possibilidade é a partir do TCT EDH. Para isto, o documento orienta que se ampare nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos

Humanos (DNEHD). Tais Diretrizes foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 (BRASIL, 2012). Os Direitos Humanos constituem-se como princípios fundadores da sociedade moderna. Segundo o documento,

A ideia de Direitos Humanos diz respeito a um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos, como os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, que se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana (BRASIL, 2012, p. 3).

As diretrizes reconhecem a EDH como um eixo fundamental do direito à educação, tendo como um de seus princípios o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades. Segundo o documento, “o sentido do termo diversidade está ligado a todas as possibilidades humanas de ser, viver e expressar-se” (BRASIL, 2012 p. 2). Para que esta se consolide, é necessário que haja uma participação coletiva. Desse modo,

[...] todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (BRASIL, 2012, p. 2).

Além disso, entende a escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da Educação Sexual:

A escola de educação básica é um espaço privilegiado de formação pelas contribuições que possibilitam o desenvolvimento do ser humano. A socialização e a apreensão de determinados conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade podem ser efetivados na ambiência da educação básica por meio de suas diferentes modalidades e múltiplas dimensionalidades, tais como a educação de jovens e adultos, educação no campo, educação indígena, educação quilombola, educação étnico-racial, **educação em sexualidade**, educação ambiental, educação especial, dentre outras (BRASIL, 2012, p. 12-13, grifos nossos).

Assim, apesar das limitações, a BNCC permite que a sexualidade seja abordada a partir de outras temáticas, tais como a diversidade. Esta se encontra dispersa, implícita e/ou explicitamente, por todo documento, através das competências gerais, das competências específicas da área de conhecimento, das habilidades específicas da área de conhecimento e do TCT EDH, conforme mostrado anteriormente neste item.

5.3.5 Currículo Base do Território Catarinense (CBTC)

A proposta curricular de Santa Catarina encontra-se no documento intitulado “Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense” (CBTC), que foi elaborado a partir da BNCC (SANTA CATARINA, 2019). Neste, há ênfase à valorização das diversidades, com destaque à

[...] a necessidade do **respeito à diversidade humana** em todas as suas múltiplas dimensões. [...] para que todos os sujeitos que integram as comunidades, escolares ou não, tenham respeitadas sua dignidade e direito de opção, seja ela voluntária ou ditada pela própria natureza humana (SANTA CATARINA, 2014, p. 172, grifos meus).

Assim, defende

Uma formação que reconheça e ensine a reconhecer o direito a diferença, a diversidade cultural e identitária; que contemple as dimensões ética, estética, política, espiritual, socioambiental, técnica e profissional (SANTA CATARINA, 2014, p. 27).

Dessa forma,

A Proposta Curricular de Santa Catarina centra-se no pressuposto de que o direito à educação para todos deve ser garantido por meio da efetivação de políticas contra formas associadas de exclusão, em especial aquelas motivadas por preconceito e discriminação de natureza étnico-racial, de orientação sexual ou de identidade de gênero, bem como, qualquer outra decorrente de conteúdos ou condutas incompatíveis com a dignidade humana (SANTA CATARINA, 2014, p. 60)

Nesse sentido, percebe-se que há um interesse em abordar sobre sexualidade e diversidade. Isso fica nítido quando se verifica que a Educação Sexual é uma preocupação antiga do governo estadual, estando presente como Tema Multidisciplinar já no documento de 1998. Nesse sentido, ela é “entendida como um conteúdo transversal trabalhado de forma interdisciplinar [que] deve ser pensada como temática integrante do PPP das escolas e dos sistemas de ensino”, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (SANTA CATARINA, 1998, p. 29).

A concepção de educação sexual defendida neste documento considera que o conhecimento científico e a linguagem afetiva devam ser trabalhadas/consideradas a partir do ingresso da criança na escola, como uma das possibilidades de conquista da autonomia afetiva, da liberdade de escolha e de uma vida mais prazerosa. Neste sentido, defende-se que as intervenções pedagógicas devam ser planejadas e desenvolvidas pelo educador, independente das crianças terem manifestado interesse, ou não, pelo tema. (SANTA CATARINA, 1998, p. 23)

Já a proposta de 2014 traz, dentre outros temas, a Educação para as Relações de Gênero, Educação para a Diversidade Sexual (orientação sexual e identidade de gênero) e Educação e Prevenção (SANTA CATARINA, 2014). Enquanto

que, na proposta de 2019, não há menção explícita à Educação Sexual. Isso demonstra que o padrão observado de descontinuidade nas ações educativas envolvendo sexualidade também influencia a esfera estadual.

5.3.6 Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (PCRMEF)

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (PCRMEF) foi publicada em 2016 e segue as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (DCRMEF), de 2015. A PCRMEF visa uma formação humana integral, pautada no respeito à diferença e, para isso, “as DCRMEF propõem a construção de um currículo pautado em Áreas do Conhecimento que trabalhem de forma integrada e transversal, rompendo as fronteiras disciplinares” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 21). Com isso,

[...] a educação impõe o compromisso com as diferenças [...] tendo por referência o princípio da formação humana integral, o fortalecimento da autonomia, da cidadania e da capacidade de criação de cada estudante. Sob essa perspectiva o respeito à diferença deve ser constantemente pautado na sala de aula, visando reduzir as desigualdades no percurso educacional entre todos os segmentos sociais. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 188).

Para isso, o Ensino Fundamental está organizado em quatro Áreas do Conhecimento, com seus respectivos Componentes Curriculares: Linguagens (Componente Curricular: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras/Adicionais, Artes e Educação Física), Matemática (Componente Curricular: Matemática), Ciências da Natureza (Componente Curricular: Ciências) e Ciências Humanas (Componente Curricular: Geografia e História).

Com relação às Ciências da Natureza, o documento propõe que os conhecimentos sejam abordados a partir de cinco eixos: Ambiente e Sustentabilidade; O Planeta Terra e o Universo; Biodiversidade; Saúde e Bem-Estar e; Materiais, Substâncias e Processos. Há possibilidade de trabalhar com sexualidade a partir do eixo “Saúde e Bem-Estar”:

Enfatizam-se, neste eixo, as questões relacionadas com saúde, cidadania e bem-estar, bem como o estudo e o entendimento do corpo e suas relações com o ambiente. Este eixo focaliza o bem-estar e a saúde humana, sendo abordados temas, como higiene pessoal, convívio saudável, hábitos saudáveis (atividades físicas e recreativas), alimentação, sexualidade, formas de contágio de doenças e prevenções. [...] O conhecimento sobre os órgãos e as funções do corpo humano também serão objeto deste eixo (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 192).

Sobre os objetivos deste eixo, tem-se:

[1] Compreender que a saúde é um direito de todos e que sua manutenção se interrelaciona com os meios social, econômico e ambiental para garantia da qualidade de vida. [2] Conhecer a anatomia, a morfologia e a fisiologia humanas e os cuidados necessários para proporcionar qualidade de vida e segurança coletiva à sociedade (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 194).

Assim, percebe-se uma preocupação na esfera municipal em tratar de questões sobre sexualidade. No entanto, o documento apenas cita a temática, sem aprofundar a discussão. Na sequência, enfatiza a necessidade de tratar sobre “formas de contágio de doenças e prevenções”, o que remete a uma abordagem mais de cunho biomédico e preventivo. Além disso, verifica-se ênfase na dimensão biológica do corpo (anatomia, morfologia e fisiologia humanas), o que reforça o indicativo de que a visão de Educação Sexual utilizada tende ao que Vieira e Matsukura (2017) denominam de Modelo Biológico-Centrado e Preventivo.

5.3.7 Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025

O Plano Municipal de Educação (PME) de Florianópolis, sancionado pela Lei Complementar nº 546, de 16 de janeiro de 2016, trata do conjunto de diretrizes, metas e estratégias que expressam a política educacional do município para todos os níveis e modalidades de ensino dos Sistemas de Educação Municipal. O Plano é composto por dez artigos e vinte metas, com suas respectivas estratégias, que abrangem todos os níveis de ensino (FLORIANÓPOLIS, 2022).

No documento, percebe-se a preocupação com questões relacionadas à Educação Sexual. Dentre as metas (05, 06 e 16, respectivamente), três delas apontam como estratégia a formação continuada para profissionais da educação, sendo duas delas relacionadas à orientação sexual e diversidade étnico-racial e uma à detecção de sinais de violência doméstica e sexual (FLORIANÓPOLIS, 2022). Nesse sentido, nota-se o interesse do município em atender demandas relacionadas à Educação Sexual. Porém, não é o que ocorre na prática, como será visto na sequência, na seção 5.2.2.

Percebe-se, através da nossa análise, que inicialmente houve um avanço significativo no âmbito dos documentos e de políticas públicas envolvendo a sexualidade no contexto educacional. No entanto, tal avanço veio seguido de diversos retrocessos, principalmente, com a BNCC. Como destacado por Santos *et al.* (2021),

embora sejam os documentos menos recentes, os PCN são os que melhor abordam sobre sexualidade.

5.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE CIÊNCIAS E DE BIOLOGIA EM EDUCAÇÃO SEXUAL

Embora a Educação Sexual esteja prevista como tema transversal, na prática, esta ainda se encontra, majoritariamente, atrelada às disciplinas de Ciências e de Biologia, demonstrando a não efetivação da transversalidade (ALTMANN, 2007; Milene FURLANETTO *et al.*, 2018). No entanto, diversos estudos apontam para uma precariedade nas formações (inicial e continuada) destas e destes profissionais (SILVA; NETO, 2006; Bruna DINIZ; Marcelo CIRINO; Eladio HEREDERO, 2015):

No Brasil, a carga de responsabilidade para tratar dos temas relacionados à Educação Sexual em sala de aula é usualmente delegada aos professores de ciências e biologia [...]. Entretanto, esses profissionais não possuem, em sua formação, a carga de conhecimentos necessária para discutir a sexualidade com seus alunos fora do discurso médico-biológico (DINIZ; CIRINO; HEREDERO, 2015, p. 4).

Convêm, assim, analisar como vem ocorrendo a formação destas e destes em Florianópolis.

5.4.1 Formação Inicial no curso de Ciências Biológicas da UFSC

Em sua dissertação de mestrado, Larissa Zanella (2018) investiga a compreensão sobre os sentidos de gênero e sexualidade presentes nas Licenciaturas em Ciências Biológicas da UFSC. Ao analisar os documentos que balizam tais cursos, constatou

[...] um silêncio fundador nos documentos curriculares das Licenciaturas sobre gênero e sexualidade [...]. As discussões sobre sexualidades, previstas e sinalizadas nos documentos norteadores da educação, sequer são mencionadas no Projeto Político Pedagógico e nas ementas das disciplinas obrigatórias e optativas do curso de Biologia (p. 60-61).

Além disso, “os documentos normativos dos cursos de Licenciatura trazem sentidos alinhados a conceituações higienistas, essencialistas e estereotipadas de gênero e sexo” (ZANELLA, 2018, p. 81). Tal silêncio reflete na formação das/dos estudantes. Apesar de todas/os concordarem sobre a importância de discutir questões de gênero e sexualidade durante a graduação, apenas metade das/dos estudantes

das fases finais do curso que participaram da pesquisa relataram ter tido alguma discussão durante a graduação.

Quanto à participação em debates sobre gênero e sexualidade, é importante pontuar que somente metade dos discentes relataram ter participado de discussões durante a graduação. Tal dado é preocupante quando 90% dos discentes participantes da pesquisa pretendem lecionar em algum nível de ensino. Assim, é importante perguntar: que sentidos de gênero e sexualidade que atravessam estes futuros professores? Como os espaços das Licenciaturas têm promovido as discussões de gênero? (p. 63).

Assim, percebe-se que há uma carência na formação inicial de professoras e professores de Ciências e Biologia em Educação Sexual pela UFSC.

Isso vai de encontro com o que ocorreu no meu processo formativo. Ao longo de toda a graduação, não tive nenhuma disciplina do curso de Ciências Biológicas que tratasse sobre sexualidade, gênero e diversidades. Com exceção de uma ou outra Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC) desenvolvida por colegas de disciplina, o mesmo silêncio ensurdecedor. Para suprir essa carência, embarquei em espaços extradisciplinares, como o PET/Biologia/UFSC e a Coletiva Feminista Mítia Bonita. Outras pesquisas também demonstram a potencialidade formativa destes espaços (ZANELLA, 2018; Bruno TAVARES, 2019).

Esta situação não é exclusiva da UFSC. Diversos estudos apontam para essa mesma problemática: Bruna Diniz (2012) – sobre o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM) –; Ana Paula Oliveira; Maria Gleiciane Barbosa; Mário César de Oliveira (2017) – sobre o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública estadual localizada no município de Itapipoca, CE –; Eula Corbagi e Taitiâny Bonzanini (2021) – sobre o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de São Paulo (USP), *campus* ESALQ.

Cabe destacar que esse “silêncio [...] em relação ao tratamento dos temas sexualidade e relações de gênero também ensina, neste caso, a indiferença para com estes temas” (Ana Paula COSTA, 2009, p. 125). Ou seja, a carência formativa impacta diretamente no desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras da realidade. Visto que nas escolas as disciplinas mais apontadas para trabalhar sobre sexualidade são Ciências e Biologia, cabe perguntar: que futuras professoras e futuros professores estamos formando?

5.4.2 Formação Continuada na Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC

Conforme Figueiró (2006, p. 5-6), “formação continuada refere-se às propostas ou ações, tais como cursos, estudos e reflexões voltados, em primeira instância, para aprimorar a prática profissional do professor”, devendo “ter ligação com problemas que os professores enfrentam em sua sala de aula”. Tendo em vista a carência formativa anteriormente discutida, esperamos que haja uma necessidade e uma demanda de capacitação profissional. Nesse sentido, cabe-nos compreender como (e se) isso vêm ocorrendo na prática.

Ao investigar como a Educação Sexual vem se apresentando na formação continuada de professores/as de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, Laura Veiga Bosco (2019) constatou que, nos últimos anos, há um predomínio da abordagem médica. Com relação à sexualidade, esta vem sendo tratada a partir de uma visão reducionista, priorizando a dimensão biológica. Além disso, a autora demonstra que houve um declínio na oferta de atividades formativas referentes à Educação Sexual no período entre 1993 e 2016. Entre 1997 e 2004, houve 19 atividades (16 cursos, 2 seminários e 1 projeto), totalizando mais de 400 horas. Já entre 2005 e 2012, foram realizados 5 cursos e 1 seminário, totalizando 202 horas. Enquanto que entre 2013 e 2016, foi desenvolvido apenas um curso de 10 horas.

Buscando entender se as professoras e os professores da Rede Municipal de Florianópolis compreendem que a Educação Sexual é mais do que apenas transmitir informações, Marilys Barreto (2007) constatou que há intenção e vontade em incluir a sexualidade nas aulas, porém, falta preparo e segurança.

Assim, percebemos que, na prática, o PME não está sendo aplicado conforme preconizado. Em outras palavras, as estratégias de formação continuada, previstas nas metas 05, 06 e 16, não estão sendo realizadas.

Apesar disso, há esforços que buscam atender essas carências formativas, como o nosso Programa, que se propõe a auxiliar professoras e professoras a desenvolverem práticas pedagógicas contemplando questões relacionadas à sexualidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a realização de ações educativas de promoção de saúde no ambiente escolar é uma boa maneira de discutir questões sobre Educação Sexual com adolescentes, tendo em vista que é um espaço de reflexão e acolhimento que estas/estes frequentam. A Educação Sexual na escola está diretamente associada ao atraso do início da atividade sexual e à redução do comportamento sexual de risco e do contágio de ISTs no início da idade adulta (VIVANCOS *et al.*, 2013). Além disso, a implementação desta na escola é uma fonte de empoderamento para adolescentes e jovens (Maryane OLIVEIRA-CAMPO *et al.*, 2013).

Ações de Educação Sexual que incentivem a valorização da diversidade, da igualdade e da equidade de gênero e do respeito, articuladas ao planejamento docente, como demonstrado neste trabalho, são possíveis. Porém, reconhecemos que o alcance do nosso Programa é muito limitado caso não seja inserido em uma ação política mais ampla. Nossa intenção é demonstrar que é possível trabalhar com a sexualidade de forma ampla e transversal no contexto escolar do Ensino de Ciências, a partir da BNCC, mas sem abrir mão dos PCN.

No entanto, entendemos que apenas a inserção da Educação Sexual ou de ações de promoção de saúde no currículo escolar não será efetivo. É preciso que todas as instituições envolvidas assumam sua responsabilidade. Nesse sentido, acreditamos que deva ser estabelecida uma relação interinstitucional efetiva entre escolas (MEC), Centros de Saúde (MS) e Universidades, estimulando o desenvolvimento da Educação Sexual no currículo enquanto política de estado.

Acreditamos que uma Educação Sexual crítica e libertadora é a chave para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, plural e inclusiva, livre de preconceitos, discriminação e violência. Nas palavras de Paulo Freire (2018, p.76), “o mundo não é. O mundo está sendo”.

REFERÊNCIAS

AGGLETON, Peter; KAPILA, Mukesh. Young people, HIV/AIDS and the promotion of sexual health. **Health Promotion International**, v. 7, n. 1, p. 45-51, 1992.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, p. 575-585, 2001.

ALTMANN, Helena. Sobre a Educação Sexual como um problema escolar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 7, n. 1, 2007.

ARRUDA, Silvani *et al.* **Guia Adolescentes, jovens e educação em sexualidade**. Promundo, 2015. Disponível em: <https://promundo.org.br/recursos/guia-adolescentes-jovens-e-educacao-em-sexualidade/>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BACKES, Marli Terezinha Stein. *et al.* Conceitos de saúde e doença ao longo da história sob o olhar epidemiológico e antropológico. **Rev. Enferm. UERJ**, p. 111-117, 2009.

BARRETO, Marilyn de Souza. **Educação sexual**: um desafio, uma conquista. Florianópolis: Pandion, 2007.

BEZERRA, Italla Maria Pinheiro; SORPRESO, Isabel Cristina Esposito. Conceitos de saúde e movimentos de promoção da saúde em busca da reorientação de práticas. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 26, n. 1, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, p. 514, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 28 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico de HIV/AIDS**. Brasília, 2021a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico de sífilis**. Brasília, 2021b.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes para implementação do projeto saúde e prevenção nas escolas**. Brasília: MS, 2006. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_prevencao_escolas.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

BOSCO, Laura Veiga. **Educação sexual e formação continuada de professores e professoras na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214920>. Acesso em: 28 mai. 2023.

BUENO, Rita Cássia Pereira; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 29, n. 1, p. 49-56, 2018.

BUENO, Samira *et al.* **Visível e invisível**: a vitimização de mulheres no Brasil. 4ª ed., 2023.

CANDAU, Vera Maria. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. **Educação em Direitos Humanos**: uma proposta de trabalho. Novameria/PUC-Rio. 1999. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

COFRE, Jaime *et al.* Using Mathematics Lessons in Adolescents' Sex Education. **Open Journal of Social Sciences**, v. 6, n. 07, p. 204, 2018.

CORBAGI, Eula Raissa Chaves de Almeida; BONZANINI, Taitiâny Karita. A formação inicial do licenciado em Ciências Biológicas e o tema sexualidade. **Rev. de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 14, n. 1, p. 12-31, 2021.

COSTA, Ana Paula (2009). **As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de Pedagogia**: uma análise a partir do recorte de gênero. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara, Araraquara, 2009.

CRUZ, Thalles do Amaral de Souza; DA SILVA, Marlon Silveira; DOS SANTOS, João Paulo Lopes. Da educação sexual à “ideologia de gênero”: disputas em torno das sexualidades e dos gêneros na escola. **Revista Pró-Discente**, v. 26, n. 1, p. 91-107, 2020.

DALMOLIN, Bárbara Brezolin *et al.* Significados do conceito de saúde na perspectiva de docentes da área da saúde. **Escola Anna Nery**, v. 15, p. 389-394, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/NJb3hzFmZwKrnqnBDGnLv3L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2023.

DINIZ, Bruna Larissa Ramalho. **Formação de educadores sexuais no Curso de Ciências Biológicas da UEM**: a concepção dos graduandos sobre a atuação do professor de Ciências e Biologia na Educação Sexual. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Maringá, 2016.

DINIZ, Bruna Larissa Ramalho; CIRINO, Marcelo Maia; HEREDERO, Eladio Sebastian. Formação inicial em educação sexual: percepções de professores de Biologia de um Instituto de Educação Secundária de Guadalajara (Espanha). *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação de Ciências-ENPEC, 2015. **Anais do X ENPEC**, Águas de Lindóia, 2015.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **A formação de educadores sexuais**: possibilidades e limites. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2001.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual. **Cadernos de Pesquisa**, n. 98, p. 50-63, 1996a.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: Problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmico-científica brasileira. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 17, n. 3, p. 286-293, 1996b.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de Educadores Sexuais** [livro eletrônico]: adiar não é mais possível. Eduel, 2006.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Londrina: Eduel, 2014.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Londrina: Eduel, 2020.

FLORIANÓPOLIS. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025**. 2ª ed., Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=plano+municipal+de+educacao&>. Acesso em: 22 jun. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: SME, 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FURLANETTO, Milene Fontana *et al.* Educação Sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n.168, p. 550-571, 2018.

FURLANI, Jimena (Org.). **Educação sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Florianópolis: UDESC (Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina); SECAD/Ministério da Educação, 2008.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Autêntica, 2017.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular. **Perspectiva**, v. 26 n. 1, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p283>. Acesso em: 19 abr. 2023.

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar!: um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/13259>. Acesso em: 18 mai. 2023.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-31, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/sausoc/v13n2/03.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre Currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar** – PeNSE: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – PNAD Contínua: educação: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

KOERICH, Magda Santos *et al.* Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 11, n. 3, 2009.

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

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação Sexual: princípios para ação. **Doxa**, v. 15, n. 1, p. 75-84, 2011.

MELO, Sônia Maria Martins de. **Educação e sexualidade**. 2. ed. rev. – Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/cead/documentos/Caderno_Pedag_gico_Educa_o_e_Sexualidade_CEAD_UDESC_15508548474075_1217.pdf. Acesso em: 5 jun. 2023.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 14, p. 199-215, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172012140313>. Acesso em: 14 mai. 2023.

NUNES, Cesar Aparecido. **Filosofia, sexualidade e educação**: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1996. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1583285>. Acesso em: 14 mai. 2023.

OLIVEIRA, Ana Paula S.; BARBOSA, Maria Gleiciane; OLIVEIRA, Mário César A. A configuração curricular para educação sexual na formação de professores de Ciências e Biologia. *In*: Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino de Ciências, 3, 2017, Campina Grande. **Anais...** . Campina Grande: CONAPESC, 2017.

OLIVEIRA-CAMPOS, Maryane *et al.* Contextual factors associated with sexual behavior among Brazilian adolescents. **Annals of epidemiology**, v. 23, n. 10, p. 629-635, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Carta de Ottawa**, 1986.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Constituição da Organização Mundial da Saúde** (OMS/WHO), 1948.

PINHEIRO, Nayane. **Avaliação da Transversalidade na educação sexual em escolas públicas de Pinheiro-MA**. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Humanas, Naturais Saúde e Tecnologia, Curso de Licenciatura Ciências Naturais, Pinheiro, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/4181>. Acesso em: 28 mai. 2023.

RIBEIRO, Marcos. **Educação Sexual**: novas ideias, novas conquistas. São Paulo: Editora Gente, 1993.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 53, p. 11-19, 1985.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Penso Editora, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. *In*: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, p. 16-35, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero violência patriarcado**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015

SAITO, Maria Ignez; LEAL, Marta Miranda. Educação sexual na escola. **Pediatria**, v. 22, n. 1, p. 44-48, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio - Temas Multidisciplinares. Estado de Santa Catarina: SEE/SC, 1998. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1j2r0S5Vrxzm7qomiNnnHmvqJlxxKmpV5/view?usp=sharing>. Acesso em: 14 mai. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina: SEE/SC, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1GefEwP8YllewSXziAtOvYGOU67I6UjBD/view?usp=sharing>. Acesso em: 14 mai. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Estado de Santa Catarina: SEE/SC, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1jDrgVos9yXXdhPEeIWfSIVBEEEd-aSKI9/view>. Acesso em: 14 mai. 2023.

SANTOS, Vera Márcia Marques *et al.* **Dicionário de educação sexual, sexualidade, gênero e interseccionalidades**. 1. ed. – Florianópolis: UDESC, 2019.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual nas escolas: os territórios possíveis e necessários. *In:* AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, p. 107-117, 1997.

SFAIR, Sara Caram; BITTAR, Marisa; LOPES, Roseli Esquerdo. Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais. **Saúde e Sociedade**, v. 24, p. 620-632, 2015.

SILVA, Regina Célia Pinheiro da; NETO, Jorge Megid. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. Bauru, **Ciência & Educação**, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TAVARES, Bruno. Educação Sexual no Programa de Educação Tutorial dos cursos de Ciências Biológicas da UFSC. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Biológicas, Graduação em Ciências Biológicas, Florianópolis, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

UNFPA Brasil. Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Conferência do Cairo). **UNFPA Brasil**, 2023. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/relat%C3%B3rio-da-confer%C3%Aancia-internacional-sobre-popula%C3%A7%C3%A3o-e-desenvolvimento-confer%C3%Aancia-do>. Acesso em: 23 abr. 2023.

VENTURI, Tiago. **Educação em Saúde sob uma Perspectiva Pedagógica e Formação de Professores**: contribuições das Ilhotas Interdisciplinares de Racionalidade para o desenvolvimento profissional docente. 2018.

VIEIRA, Priscila Mugnai; MATSUKURA, Thelma Simões. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 453-474, 2017.

VITIELLO, Nelson. A educação sexual necessária. **Revista brasileira de sexualidade humana**, v. 6, n. 1, 1995.

VIVANCOS, Roberto *et al.* School-based sex education is associated with reduced risky sexual behaviour and sexually transmitted infections in young adults. **Public Health**, v. 127, n. 1, p. 53-57, 2013.

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

ZANELLA, Larissa. **Entre silêncios e resistências**: sentidos sobre gênero e sexualidade nas licenciaturas em ciências biológicas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194189>. Acesso em: 30 mai. 2023.

ZOMPERO, Andreia Freitas *et al.* A temática sexualidade nas propostas curriculares no Brasil. **Revista Ciência & Ideias**, v. 9, n. 1, p. 101-114, 2018.

APÊNDICE A – Síntese dos encontros nas escolas

Quadro 3 – Síntese dos encontros realizados na turma 6A.

Encontro	Conteúdo trabalhado	Atividade do Programa
Encontro 1 (27/04)	Aula no laboratório de Ciências	Apresentação do Programa e observação
Encontro 2 (04/05)	Aula no laboratório de Ciências	Observação
Encontro 3 (11/05)	Água e o ciclo da água	Observação
Encontro 4 (18/05)	Vacinas Aula no laboratório de Ciências	Observação
Encontro 5 (25/05)	A crosta terrestre e os tipos de rocha e de solo	Observação e dúvidas individuais
Encontro 6 (01/06)	Aula no laboratório de Ciências	Observação e dúvidas individuais
Encontro 7 (08/06)	Água e o ciclo da água	Observação e dúvidas individuais
Encontro 8 (15/06)	Confecção de cartazes para o Dia do Meio Ambiente	Observação e dúvidas individuais
Encontro 9 (29/06)	Aula no laboratório de Ciências	Observação e dúvidas individuais
Encontro 10 (06/07)	A Terra no espaço e os movimentos da Terra	Observação e dúvidas individuais
Encontro 11 (13/07)	A Terra no espaço e os movimentos da Terra	Observação e dúvidas individuais
Encontro 12 (17/08)	Astronomia e o sistema solar	Observação e dúvidas individuais
Encontro 13 (24/08)	Terraplanismo e Fake News	Intervenção: Relações de Gênero
Encontro 14 (30/08)	Astronomia e o sistema solar	Observação e dúvidas individuais
Encontro 15 (21/09)	Atividade no laboratório de Ciências	Observação e dúvidas individuais

Encontro	Conteúdo trabalhado	Atividade do Programa
Encontro 16 (05/10)	Atividade no laboratório de Ciências	Observação e dúvidas individuais
Encontro 17 (26/10)	Atividade no laboratório de informática sobre drogas lícitas	Observação e dúvidas individuais
Encontro 18 (09/11)	Intervenção: Diversidades e Sexualidades	
Encontro 19 (16/11)	Intervenção: Dia da Consciência Negra	
Encontro 20 (30/11)	Sistemas nervoso, muscular e esquelético	Observação e dúvidas individuais
Encontro 21 (07/12)	Atividade do curso de Enfermagem da UFSC sobre diversidades	Observação e dúvidas individuais

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 4 – Síntese dos encontros realizados na turma 6B.

Encontro	Conteúdo trabalhado	Atividade do Programa
Encontro 1 (11/08)	A Terra no espaço e os movimentos da Terra	Apresentação do Programa e observação Intervenção: Direitos Humanos
Encontro 2 (25/08)	Terraplanismo e Fake News	Observação e dúvidas individuais
Encontro 3 (02/09)	Astronomia e o sistema solar	Intervenção: Mulheres na Ciência
Encontro 4 (21/10)	Sistemas nervoso, muscular e esquelético	Observação e dúvidas individuais

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 5 – Síntese dos encontros realizados na turma 7A.

Encontro	Conteúdo trabalhado	Atividade do Programa
Encontro 1 (27/04)	A classificação e os diferentes grupos de seres vivos – Protistas	Apresentação do Programa e observação
Encontro 2 (04/05)	A classificação e os diferentes grupos de seres vivos – Protistas	Observação

Encontro	Conteúdo trabalhado	Atividade do Programa
Encontro 3 (11/05)	A classificação e os diferentes grupos de seres vivos – Fungos	Observação
Encontro 4 (18/05)	O grupo das plantas e a classificação dos vegetais	Observação
Encontro 5 (25/05)	O grupo das plantas e a classificação dos vegetais	Observação e dúvidas individuais
Encontro 6 (01/06)	Oficina de ISTs <ul style="list-style-type: none"> • Aplicação questionário • Exibição de vídeo sobre Educação Sexual 	
Encontro 7 (08/06)	Oficina de ISTs <ul style="list-style-type: none"> • Introdução às ISTs 	
Encontro 8 (15/06)	Oficina de ISTs <ul style="list-style-type: none"> • Exibição de vídeo sobre HIV e AIDS • Prevenção e Sintomas das ISTs 	
Encontro 9 (29/06)	Oficina de ISTs <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico, Tratamento e Transmissão das ISTs 	
Encontro 10 (06/07)	Oficina de ISTs <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do mapa mental (PDF) • Sífilis e as Plantas Medicinais 	
Encontro 11 (13/07)	Oficina de ISTs <ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do questionário Intervenção: Direitos Humanos, Discriminação e Violências	
Encontro 12 (10/08)	Intervenção: Violência Doméstica	
Encontro 13 (17/08)	Intervenção: Conflitos e Respeito	
Encontro 14 (24/08)	Intervenção: Relações de Gênero	
Encontro 15 (30/08)	O grupo dos animais e a classificação zoológica	Observação e dúvidas individuais
Encontro 16 (21/09)	Intervenção: Métodos Contraceptivos	
Encontro 17 (26/10)	As relações ecológicas e os ecossistemas existentes no Brasil	Observação e dúvidas individuais

Encontro	Conteúdo trabalhado	Atividade do Programa
Encontro 18 (09/11)	O grupo dos animais e a classificação zoológica	Observação e dúvidas individuais
Encontro 19 (16/11)	Intervenção: Dia da Consciência Negra	
Encontro 20 (30/11)	O grupo dos animais e a classificação zoológica	Observação e dúvidas individuais
Encontro 21 (07/12)	Atividade do curso de Enfermagem da UFSC sobre diversidades	Observação e dúvidas individuais

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 6 – Síntese dos encontros realizados na turma 7B.

Encontro	Conteúdo trabalhado	Atividade do Programa
Encontro 1 (30/06)	O grupo das plantas e a classificação dos vegetais	Apresentação do Programa Intervenção: Violência Sexual
Encontro 2 (08/07)	O grupo das plantas e a classificação dos vegetais	Observação e dúvidas individuais
Encontro 3 (15/07)	O grupo das plantas e a classificação dos vegetais	Observação e dúvidas individuais
Encontro 4 (04/08)	O grupo dos animais e a classificação zoológica	Intervenção: Abuso sexual
Encontro 5 (11/08)	O grupo dos animais e a classificação zoológica	Intervenção: Violência Doméstica
Encontro 6 (18/08)	O grupo dos animais e a classificação zoológica	Observação e dúvidas individuais
Encontro 7 (25/08)	O grupo dos animais e a classificação zoológica Puberdade	Intervenção: Diversidades e Sexualidades
Encontro 8 (02/09)	O grupo dos animais e a classificação zoológica	Observação e dúvidas individuais
Encontro 9 (15/09)	As relações ecológicas e os ecossistemas existentes no Brasil	Observação e dúvidas individuais
Encontro 10 (21/10)	As relações ecológicas e os ecossistemas existentes no Brasil	Observação e dúvidas individuais

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 7 – Síntese dos encontros realizados na turma 8B1.

Encontro	Conteúdo trabalhado	Atividade do Programa
Encontro 1 (02/06)	Sistema Urinário	Observação, Apresentação do Programa e discussão sobre Educação Sexual
Encontro 2 (30/06)	Adolescência e reprodução humanas	Intervenção: Puberdade
Encontro 3 (08/07)	Adolescência e reprodução humanas	Intervenção: Violência Sexual
Encontro 4 (15/07)	Oficina de ISTs <ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do questionário • Apresentação do material sobre ISTs 	
Encontro 5 (04/08)	Oficina de ISTs <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos trabalhos sobre ISTs 	
Encontro 6 (11/08)	Oficina de ISTs <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos trabalhos sobre ISTs 	
Encontro 7 (18/08)	Sistemas genital* masculino e feminino	Oficina de ISTs <ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do questionário Observação e dúvidas individuais
Encontro 8 (25/08)	Sistemas genital* masculino e feminino	Observação e dúvidas individuais
Encontro 9 (02/09)	Atividade no Laboratório de Informática	Observação e dúvidas individuais
Encontro 10 (15/09)	Intervenção: Métodos Contraceptivos	
Encontro 11 (21/10)	Apresentação de trabalho: Descarte de óleo	Intervenção: Drogas e Comportamentos de risco

Fonte: elaborado pela autora (2023).
*Nomenclatura utilizada pelo professor de Ciências.

Quadro 8 – Síntese dos encontros realizados na turma 8B2.

Encontro	Conteúdo trabalhado	Atividade do Programa
Encontro 1 (02/06)	Sistema urinário	Observação, Apresentação do Programa e discussão sobre Educação Sexual
Encontro 2 (24/06)	Sistema endócrino	Observação e dúvidas individuais

Encontro	Conteúdo trabalhado	Atividade do Programa
Encontro 3 (30/06)	Apresentação de trabalho Adolescência e reprodução humanas	Intervenção: Puberdade
Encontro 4 (15/07)	Oficina de ISTs <ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do questionário • Apresentação do material sobre ISTs 	
Encontro 5 (04/08)	Oficina de ISTs <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos trabalhos sobre ISTs 	
Encontro 6 (11/08)	Oficina de ISTs <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos trabalhos sobre ISTs 	
Encontro 7 (18/08)	Sistemas genital* masculino e feminino	Oficina de ISTs <ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do questionário Observação e dúvidas individuais
Encontro 8 (25/08)	Sistemas genital* masculino e feminino	Intervenção: Diversidades e Sexualidades
Encontro 9 (02/09)	Atividade no Laboratório de Informática	Observação e dúvidas individuais
Encontro 10 (15/09)	Intervenção: Métodos Contraceptivos	
Encontro 11 (21/10)	Energia elétrica e consumo	Observação e dúvidas individuais

Fonte: elaborado pela autora (2023).
*Nomenclatura utilizada pelo professor de Ciências.

Quadro 9 – Síntese dos encontros realizados na turma 9A.

Encontro	Conteúdo trabalhado	Atividade do Programa
Encontro 1 (27/04)	Avaliação crítica conjunta para o Conselho de Classe	Apresentação do Programa e observação
Encontro 2 (04/05)	Elementos Químicos e a tabela periódica	Observação
Encontro 3 (11/05)	Ligações químicas	Observação
Encontro 4 (18/05)	Vacinas	Observação
Encontro 5 (25/05)	Intervenção: Comportamentos e Sexualidade	

Encontro	Conteúdo trabalhado	Atividade do Programa
Encontro 6 (01/06)	Transformações, reações e substâncias químicas	Intervenção: Conversa sobre ISTs
Encontro 7 (08/06)	Oficina de ISTs <ul style="list-style-type: none"> • Aplicação questionário <ul style="list-style-type: none"> • DST x IST • Sífilis 	
Encontro 8 (15/06)	Oficina de ISTs <ul style="list-style-type: none"> • Exibição de vídeo sobre HIV e AIDS 	
Encontro 9 (29/06)	Aula no laboratório de Ciências	Observação e dúvidas individuais
Encontro 10 (06/07)	Oficina de ISTs <ul style="list-style-type: none"> • ISTs • Diagnóstico, Tratamento, Sintomas e Transmissão das ISTs 	
Encontro 11 (13/07)	Oficina de ISTs <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do mapa mental (PDF) 	
Encontro 12 (10/08)	Intervenção: Violência Doméstica	
Encontro 13 (17/08)	Oficina de ISTs <ul style="list-style-type: none"> • Sífilis e as Plantas Medicinais 	
Encontro 14 (24/08)	Oficina de ISTs <ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do questionário Intervenção: Relações de Gênero	
Encontro 15 (30/08)	Confecção de cartazes sobre Charles Darwin	Observação e dúvidas individuais
Encontro 16 (14/09)	Saída de campo - QUIMIDEX/UFSC	
Encontro 17 (21/09)	Evolução biológica e os seres vivos	Observação e dúvidas individuais
Encontro 18 (05/10)	Intervenção: Violência na escola Intervenção: Respeito e Empatia	
Encontro 19 (26/10)	Genética da célula e o material genético	Observação e dúvidas individuais
Encontro 20 (09/11)	Intervenção: Diversidades e Sexualidades	

Encontro	Conteúdo trabalhado	Atividade do Programa
Encontro 21 (16/11)	Intervenção: Dia da Consciência Negra	
Encontro 22 (30/11)	Ondas mecânicas e eletromagnéticas	Observação e dúvidas individuais
Encontro 23 (07/12)	Intervenção: Assédio e Respeito	

Fonte: elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE B – Mapa-mental sobre ISTs

Figura 3 – Capa de apresentação do mapa-mental sobre ISTs.



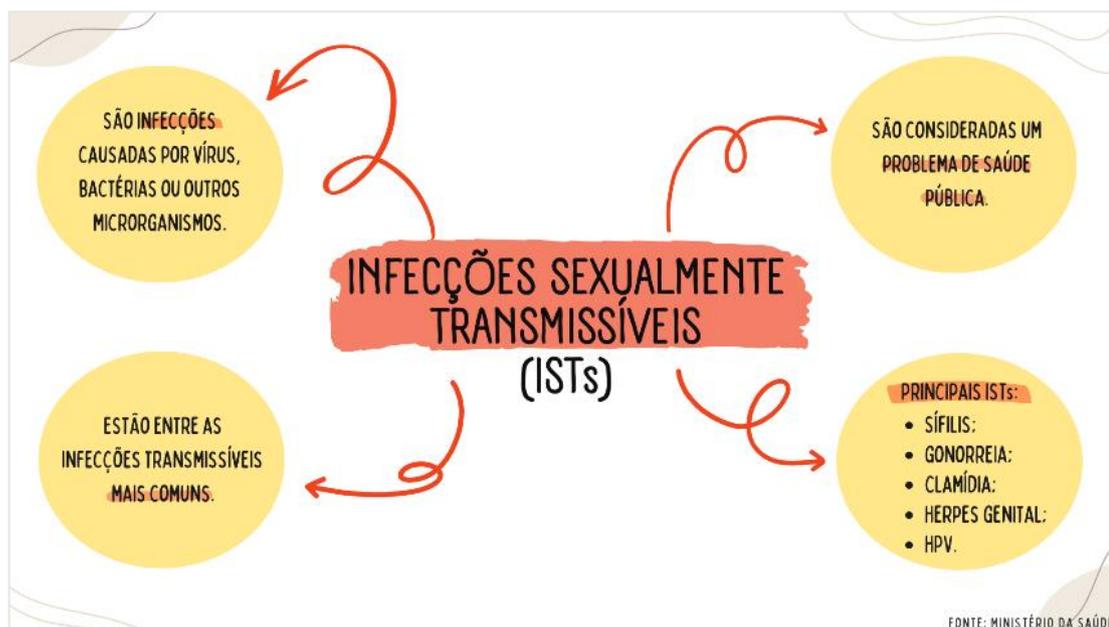
Fonte: elaborado pela autora (2022).

Figura 4 – Diferença entre ISTs e DSTs.



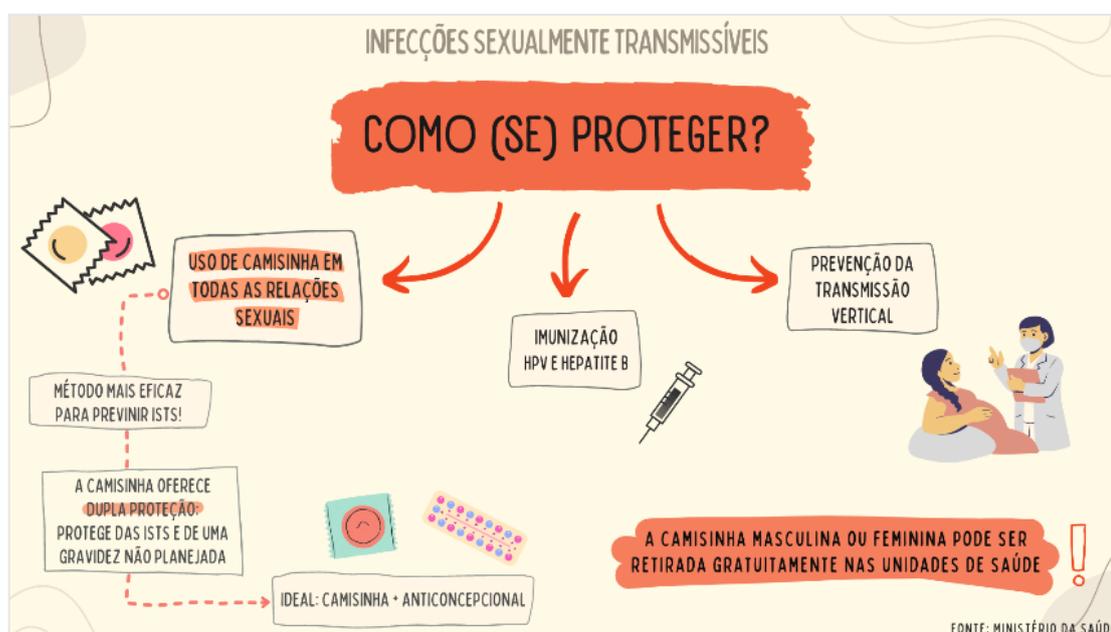
Fonte: elaborado pela autora (2022).

Figura 5 – Principais características e exemplos de ISTs.



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Figura 6 – Formas de proteção contra ISTs.

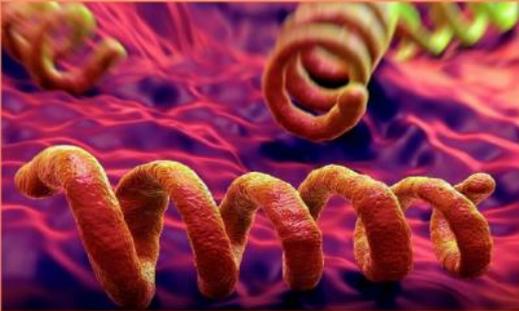


Fonte: elaborado pela autora (2022).

Figura 7 – Principais características da sífilis.

SÍFILIS

IST CURÁVEL E EXCLUSIVA DO SER HUMANO
CAUSADA PELA BACTÉRIA TREPONEMA PALLIDUM



FONTE: SOCIEDADE BRASILEIRA DE MEDICINA TROPICAL, 2022.

TRANSMISSÃO:

- CONTATO SEXUAL - SÍFILIS ADQUIRIDA
- MÃE-CRIANÇA (VIA VERTICAL) - SÍFILIS CONGÊNITA

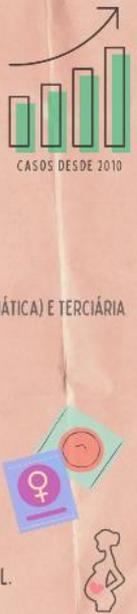
SINTOMAS: VARIAM DE ACORDO COM O ESTÁGIO

ESTÁGIOS: PRIMÁRIA, SECUNDÁRIA, LATENTE (ASSINTOMÁTICA) E TERCIÁRIA

TRATAMENTO: USO DE ANTIBIÓTICOS - PENICILINA

CUIDADOS:

- USO CORRETO E REGULAR DE CAMISINHA:
- TESTAGEM:
- COMPANHAMENTO DE GESTANTES NO PRÉ-NATAL.



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Figura 8 – Tratamento para sífilis.

SÍFILIS

IST CURÁVEL E EXCLUSIVA DO SER HUMANO
CAUSADA PELA BACTÉRIA TREPONEMA PALLIDUM



FONTE: SOCIEDADE BRASILEIRA DE MEDICINA TROPICAL, 2022.

PENICILINA

UM DOS PRIMEIROS E MAIS IMPORTANTES
ANTIBIÓTICOS JÁ DESCOBERTOS

SINTETIZADO PELO FUNGO PENICILLIUM CHRYSOGENUM

DESAFIOS: ALERGIA/HIPERSENSIBILIDADE
MATÉRIA-PRIMA É IMPORTADA

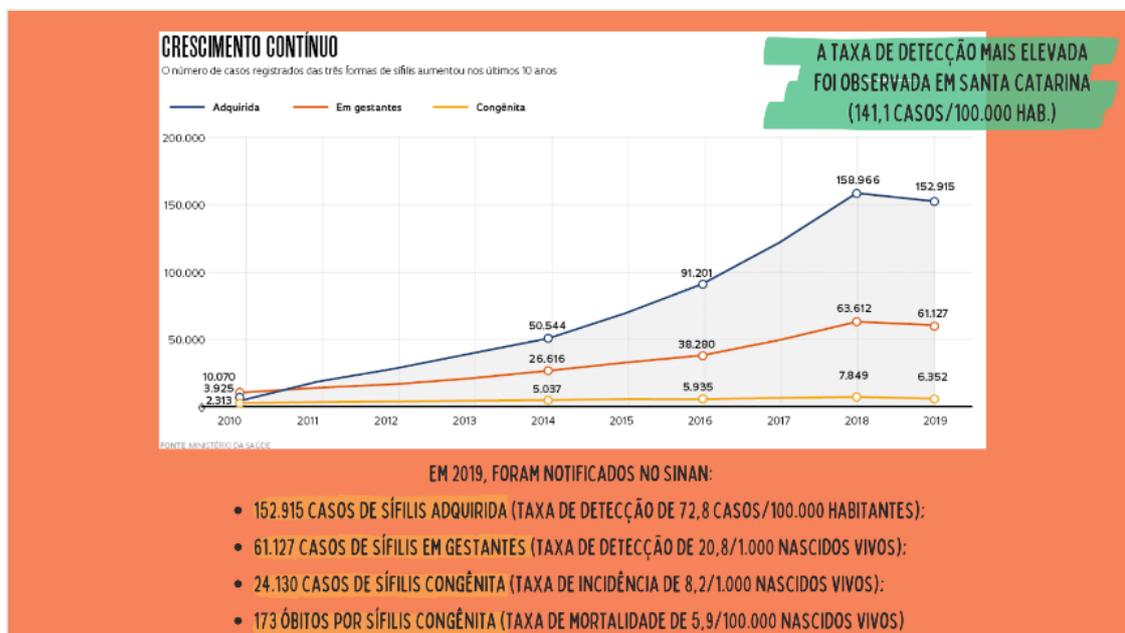
SOLUÇÃO: DESENVOLVER ALTERNATIVAS DE
MEDICAMENTOS ORAIS E VACINAS

POSSIBILIDADE: USO DE PLANTAS MEDICINAIS



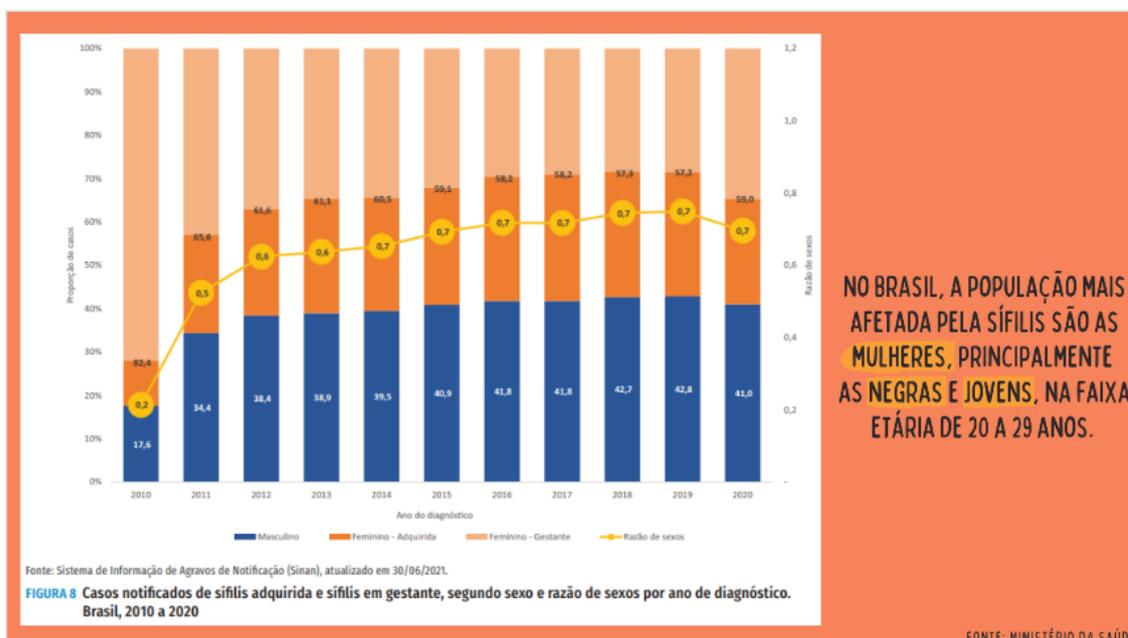
Fonte: elaborado pela autora (2022).

Figura 9 – Taxa de detecção de sífilis no Brasil e em Santa Catarina.



Fonte: elaborado pela autora (2022).

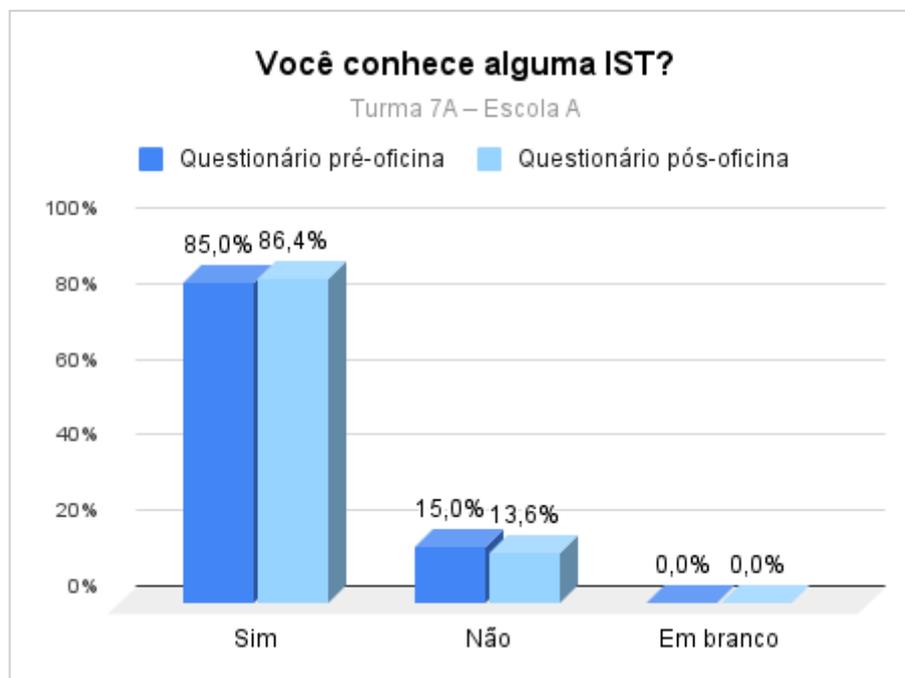
Figura 10 – Perfil da população afetada pela sífilis no Brasil.



Fonte: elaborado pela autora (2022).

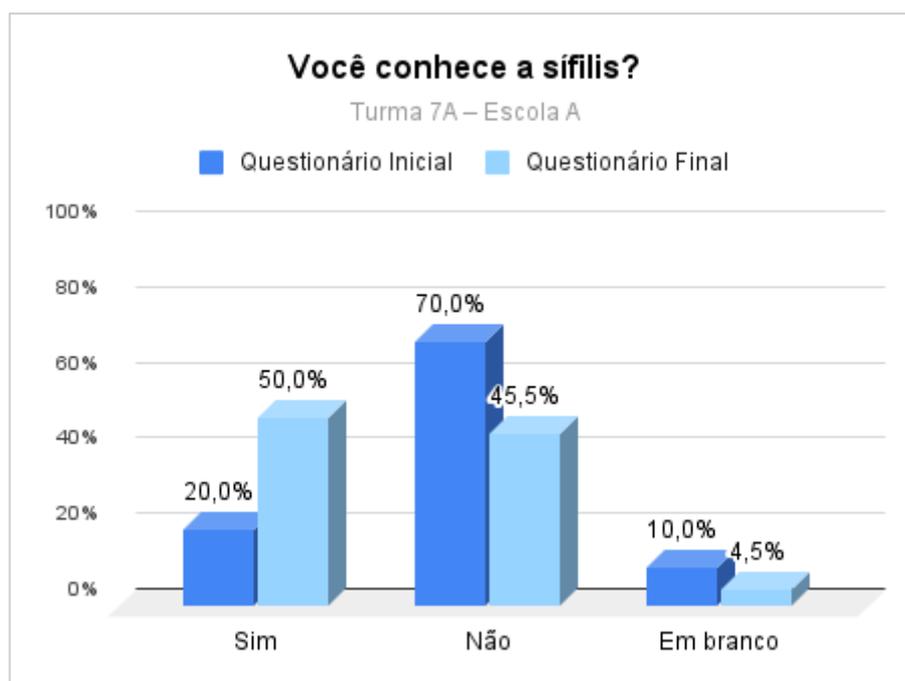
APÊNDICE C – Respostas dos questionários pré e pós-oficina

Gráfico 4 – Conhecimento da turma 7A sobre ISTs.



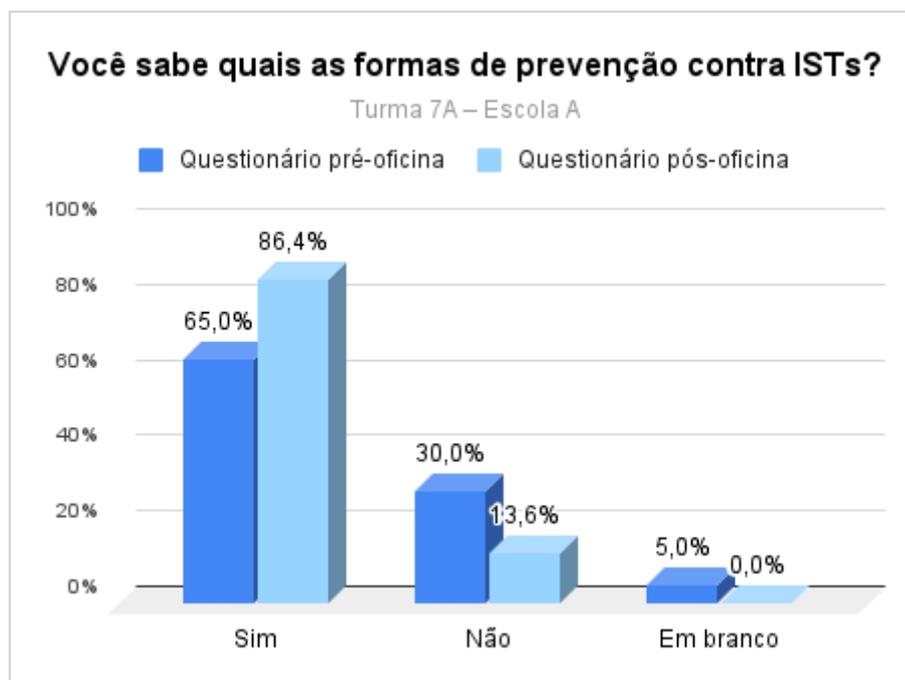
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Gráfico 5 – Conhecimento da turma 7A sobre sífilis.



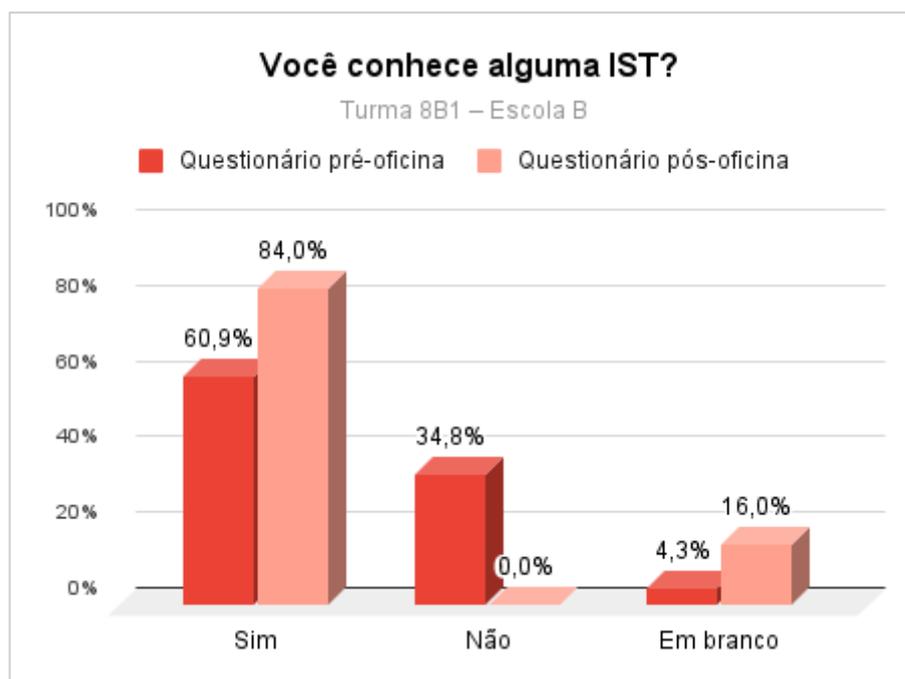
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Gráfico 6 – Conhecimento da turma 7A sobre formas de prevenção contra ISTs.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Gráfico 7 – Conhecimento da turma 8B1 sobre ISTs.



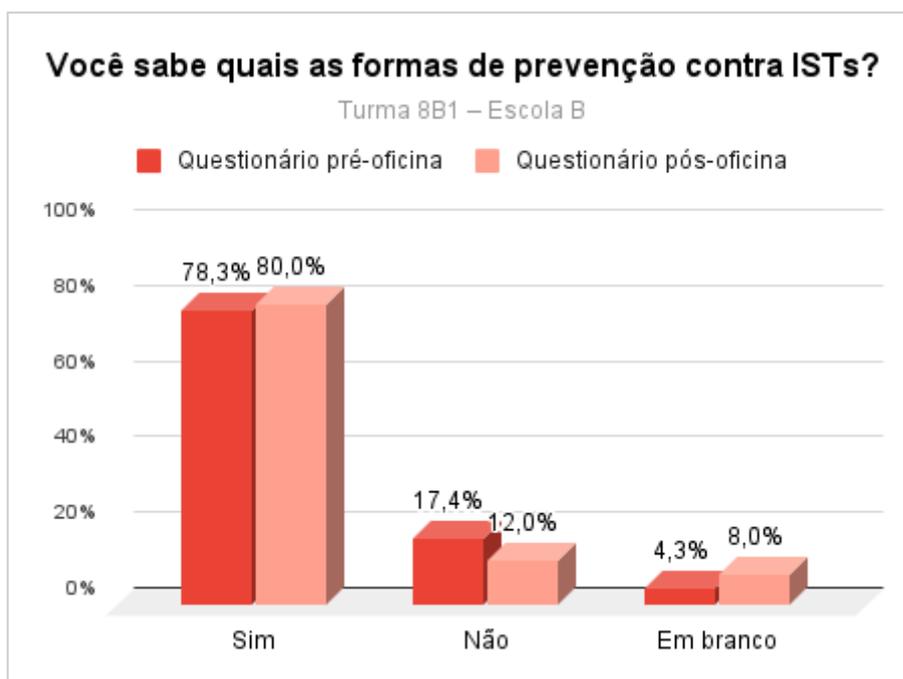
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Gráfico 8 – Conhecimento da turma 8B1 sobre sífilis.



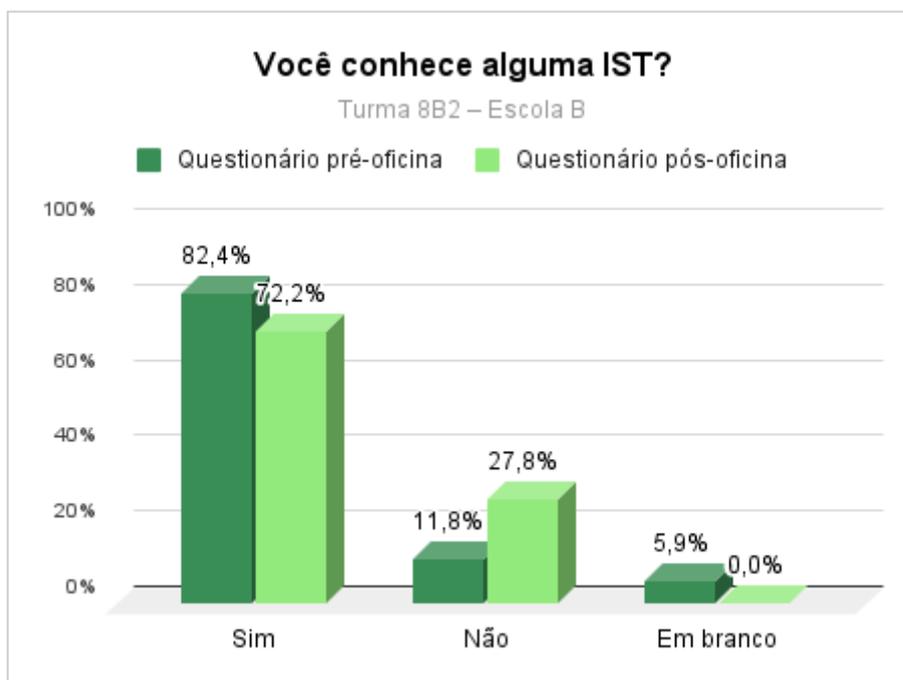
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Gráfico 9 – Conhecimento da turma 8B1 sobre formas de prevenção contra ISTs.



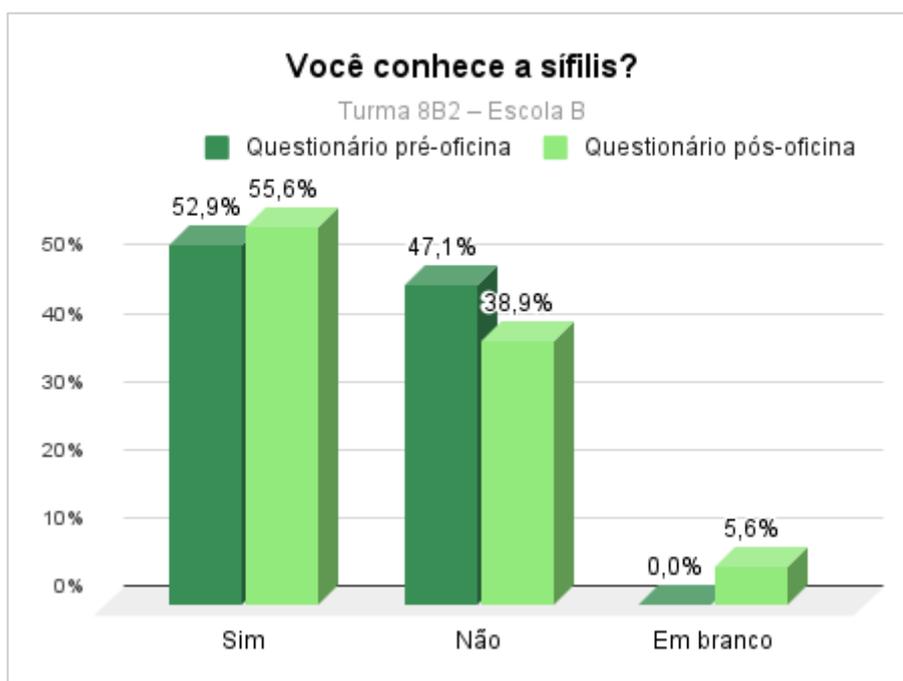
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Gráfico 10 – Conhecimento da turma 8B2 sobre ISTs.



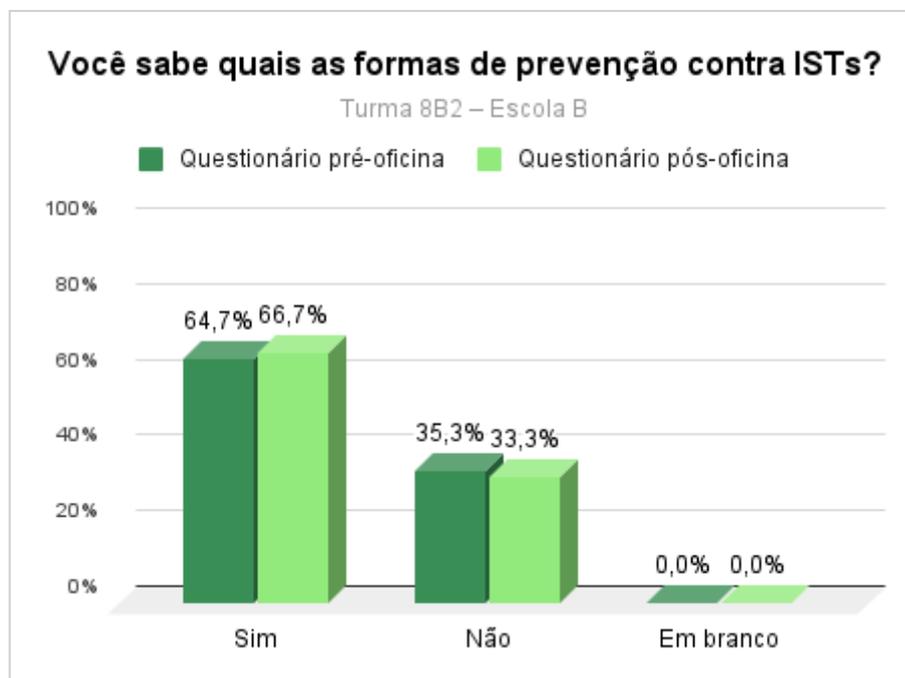
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Gráfico 11 – Conhecimento da turma 8B2 sobre sífilis.



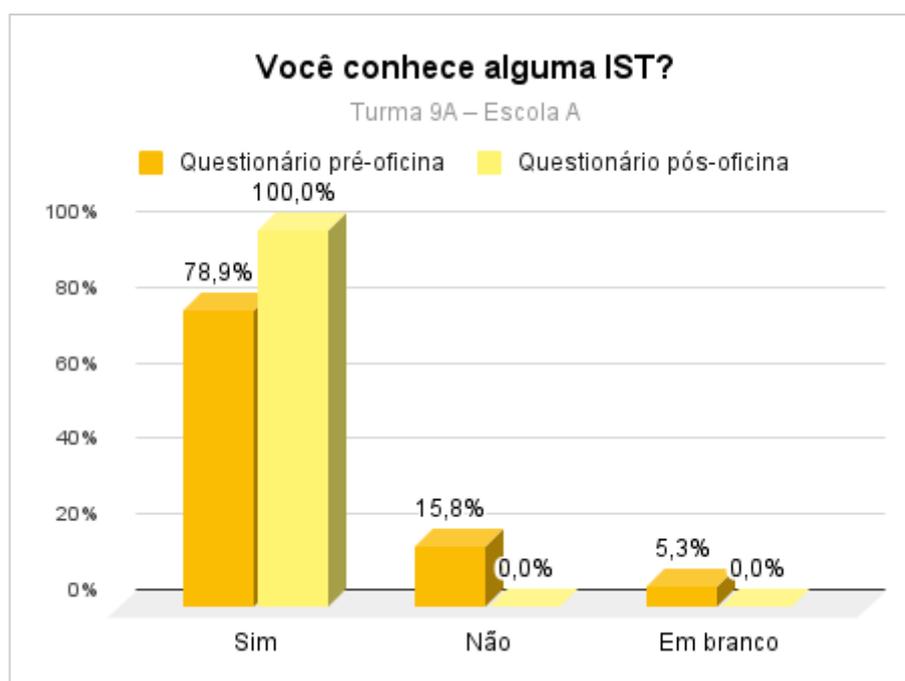
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Gráfico 12 – Conhecimento da turma 8B2 sobre formas de prevenção contra ISTs.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Gráfico 13 – Conhecimento da turma 9A sobre ISTs.



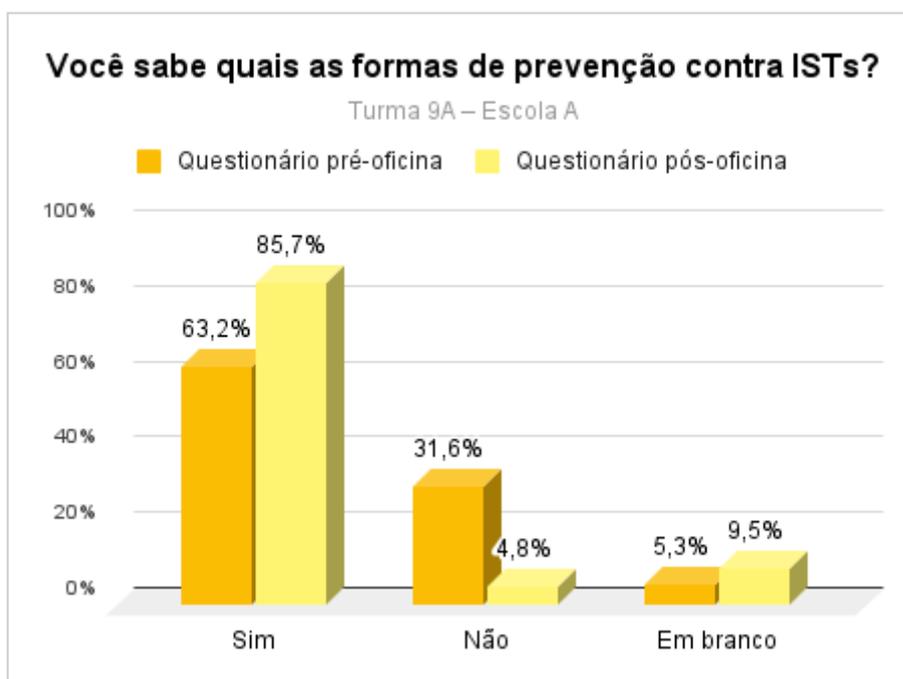
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Gráfico 14 – Conhecimento da turma 9A sobre sífilis.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Gráfico 15 – Conhecimento da turma 9A sobre formas de prevenção contra ISTs.



Fonte: elaborado pela autora (2023).