

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

DANIELLY FERREIRA DIAS

**EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

UBERLÂNDIA - MG

2019

DANIELLY FERREIRA DIAS

EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação no Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional da Universidade Federal de Uberlândia.

Linha de Pesquisa: a) Formação de Professores em Ciências e Matemática.

Orientadora: Professora Dra. Neusa Elisa Carignato Sposito

UBERLÂNDIA - MG

2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

D541 2019	<p>Dias, Danielly Ferreira, 1990- Educação sexual [recurso eletrônico] : uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental II / Danielly Ferreira Dias. - 2019.</p> <p>Orientadora: Neusa Elisa Carignato Sposito. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.33 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Ciência - Estudo ensino. I. Sposito, Neusa Elisa Carignato, 1950-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Ensino de Ciências e Matemática. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 50:37</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1A, Sala 207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3230-9419 - www.ppgecm.ufu.br - secretaria@ppgecm.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de Ciências e Matemática				
Defesa de:	dissertação de Mestrado				
Data:	19/11/2019	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	11:30
Matrícula do Discente:	11712ECM005				
Nome do Discente:	DANIELLY FERREIRA DIAS				
Título do Trabalho:	Educação Sexual: uma Proposta para a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental II				
Área de concentração:	Ensino de Ciências e Matemática				
Linha de pesquisa:	Formação de Professores em Ciências e Matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se na Sala 319 - Bloco D, Campus do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, assim composta: Professores Doutores: Ana Cláudia Bortolozzi Maia - UNESP; Sandro Prado Santos - UFU e Neusa Elisa Carignato Sposito - UFU orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dra. Neusa Elisa Carignato Sposito, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Neusa Elisa Carignato Sposito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/12/2019, às 17:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandro Prado Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/12/2019, às 23:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANA CLAUDIA BORTOLOZZI MAIA, Usuário Externo**, em 19/12/2019, às 17:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1771329** e o código CRC **693AEBD6**.

Dedico este trabalho à minha mãe, Maurita.

AGRADECIMENTOS

A Deus;

aos meus pais, Maurita e José Humberto, à minha irmã Dayane, e a todos os meus familiares pelo amparo e confiança na concretização deste objetivo;

à professora Dra. Neusa Elisa Carignato Sposito, minha orientadora, pelo tempo e dedicação a mim confiados;

aos professores doutores titulares, Sandro Prado Santos e Ana Cláudia Bortolozzi Maia, pelas contribuições no aperfeiçoamento deste estudo;

à Universidade Federal de Uberlândia;

ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática por esta oportunidade;

aos demais professores e colegas de curso por todas as vivências durante as disciplinas ministradas, aprendizados e conhecimentos;

à Escola Estadual Eufrausina da Costa Araújo, na qual fui professora de Ciências, pela realização da pesquisa, à Diretora Fátima Regina de Freitas Vidigal pela autorização da pesquisa e à Supervisora Pedagógica Fabíola Cássia Tosta da Cunha pelo apoio na realização de todas as etapas;

aos alunos da unidade escolar rural sediada no assentamento Roseli Nunes III por concordarem e participarem da pesquisa, sendo possível a realização deste propósito.

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a efetivação deste estudo.

-A educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem o educador dialógico para atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Porém, alguma coisa fundamental pode ser feita: dialogar sobre a negação do próprio diálogo.¶

(Paulo Freire)

RESUMO

O tema desta pesquisa no Ensino de Ciências é a Educação Sexual (ES) voltada para os(as) alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental (EF) II, dentro da abordagem qualitativa de intervenção pedagógica. Seu objetivo de estudo foi investigar as concepções de sexualidade de alunos(as) da EJA, bem como propor e desenvolver uma intervenção pedagógica formativa com a ES em uma escola provisoriamente alocada em um assentamento, no município de Monte Alegre de Minas/MG. Justifica-se a realização desta pesquisa devido à ausência de discussões sobre a temática, falta de material específico para o processo de ensino e aprendizagem para este público na abordagem dos conteúdos da sexualidade, ficando este restrito aos(as) professores(as) de Ciências. O público alvo era composto por um total de 26 alunos(as), sendo 8 homens e 18 mulheres, com faixa etária entre 27 a 82 anos. A coleta de dados foi realizada em 3 fases: Questionário Inicial (QI), Sequência Didática (SD) e Questionário Final (QF). A SD, produto educacional deste estudo, foi composta por textos, dinâmicas e oficinas. Os resultados apresentaram possibilidades de discussão das diferentes temáticas da sexualidade, inclusive de gênero, a partir das vivências e conhecimentos destes(as) alunos(as). Sugere-se a elaboração de SD que adequa a transversalidade das temáticas da sexualidade à realidade dos(as) educandos(as). Da mesma forma, considera-se que a SD foi uma via de mão dupla na formação da professora e dos(as) alunos(as) no que tange à compreensão de temáticas da sexualidade sem preconceito.

Palavras-chave: Educação Sexual; Sexualidade; EJA; Ensino Fundamental II; Escola de assentamento.

ABSTRACT

The theme of this research in Science Education is Sexual Education (SE) aimed at students of Youth and Adult Education (YAE) of Elementary Education (EE) II, within the qualitative approach of pedagogical intervention. Its study objective was to investigate the sexuality conceptions of students from YEA, as well as to propose and develop a pedagogical training intervention with ES in a school provisionally allocated in a settlement, in the municipality of Monte Alegre de Minas / MG. This research is justified due to the absence of discussions on the theme, lack of specific material for the teaching and learning process for this audience in addressing the contents of sexuality, which is restricted to Science teachers. The target audience was composed of a total of 26 students, 8 men and 18 women, with ages ranging from 27 to 82 years. Data collection was carried out in 3 phases: Initial Questionnaire (IQ), Didactic Sequence (DS) and Final Questionnaire (FQ). The DS, the educational product of this study, was composed of texts, dynamics and workshops. The results presented possibilities for discussing the different themes of sexuality, including gender, based on the experiences and knowledge of these students. It is suggested the development of DS that adapts the transversality of the themes of sexuality to the reality of the students. Likewise, it is considered that SD was a two-way street in the education of the teacher and the students regarding the understanding of sexuality themes without prejudice.

Key-words: Sex Education; Sexuality; YAE; Elementary School II; Settlement school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 OBJETIVO	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 Sexualidade e educação sexual	15
2.2 Educação sexual na escola	18
2.3 A Educação de jovens e adultos e a discussão em torno da sexualidade	22
2.4 Escola de assentamento.....	25
3 METODOLOGIA	29
3.1 A pesquisa no campo educacional.....	29
3.2 Local da pesquisa: caracterização da escola	31
3.3 Público alvo: estudantes da EJA	32
3.4 Coleta dos dados	32
3.5 A análise dos dados	33
3.6 Organização da sequência didática	34
3.7 Os recursos da pesquisa	36
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	37
4.1 Perfil dos(as) estudantes da EJA da escola no assentamento.....	37
4.1.1 Características pessoais dos(as) participantes da pesquisa	37
4.1.2 Motivos para o abandono da escola	38
4.1.3 Tempo de evasão escolar.....	39
4.1.4 Motivos que levaram os(as) alunos(as) retornarem à escola	41
4.2 Sexualidade: conceito, fontes de informação, dúvidas e interesses.....	43
4.2.1 Concepções sobre sexualidade.....	43
4.2.2 Fontes de informações sobre sexualidade	45
4.2.3 Dúvidas e interesses sobre sexualidade	46
4.3 Desenvolvimento da sequência didática (Produto educacional).....	48
4.3.1 Texto I: O que é sexualidade?	48
4.3.2 Dinâmica I: Respeitando as diferenças e entendendo gênero	51

4.3.3 Oficina I: Direitos sexuais e reprodutivos.....	53
4.3.4 Texto II: Que postura tomar?.....	56
4.3.5 Dinâmica II: Estereótipos e papéis de gênero.....	58
4.3.6 Oficina II: Os métodos contraceptivos	59
4.4 Avaliando a sequência didática	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES.....	78

LISTA DE SIGLAS

AIDS – Acquired Immune Deficiency Syndrome (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – SIDA)
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEB – Câmara de Educação Básica
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DSR – Direitos Sexuais e Reprodutivos
DSTs – Doenças Sexualmente Transmissíveis
EaD – Educação à Distância
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ES – Educação Sexual
GT – Grupo de Trabalho
HIV – Human Immunodeficiency Virus (Vírus da Imunodeficiência Humana – VIH)
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
ISTs – Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDBEN – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
MS – Ministério da Saúde
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OMS – Organização Mundial de Saúde
QI – Questionário Inicial
QF – Questionário Final
SD – Sequência Didática
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP – Projeto Político Pedagógico
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFU – Universidade Federal de Uberlândia

INTRODUÇÃO

A Educação Sexual (ES) é um tema educativo que deve ser discutido no Ensino de Ciências, nos Anos Finais do Ensino Fundamental (EF), estando amparado em referenciais educacionais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), que em 1998 publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Temas Transversais e divulgou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2016.

Neste contexto, a ES deve ser realizada com responsabilidade pelos(as) professores(as) a fim de promover o esclarecimento e a reflexão dos(as) discentes sobre as questões relacionadas à sexualidade, aos direitos humanos e aos direitos sexuais e reprodutivos (DSR), à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), etc.

Nos dias atuais, como professora de Ciências designada deparei-me com diferentes manifestações de cunho sexual no ambiente escolar, as quais são polemizadas e omissas das discussões e reflexões em salas de aula. No entanto, estas situações carecem de conhecimento e de reflexões que devem ser promovidas pelos(as) docentes ao considerar que na escola permeiam não só um tipo de sexualidade, mas várias, já que é constituída por diferentes sujeitos e realidades.

O que dizer, então, quanto aos questionamentos sobre temas que atravessam a sexualidade de educandos(as) das turmas do EF II, na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA), em uma escola de assentamento, da rede pública estadual mineira?

Na tentativa de satisfazer a tais questionamentos desta modalidade de ensino, surgiu a oportunidade de realizar a presente pesquisa considerando que estes sujeitos possuem conhecimentos aprendidos no dia-a-dia, os quais são compartilhados na forma de vivenciar seus corpos, educar os(as) filhos(as) e lidar com o outro cultural e socialmente. Conhecimentos estes que colaboraram para a elaboração de um material pedagógico considerando as reais necessidades do grupo social, já que não existe a oferta de um material específico que ampare a particularidade deste estudo.

Neste grupo, enquadram-se pessoas adultas e idosas, que dentre vários motivos como falta de oportunidades de estudo, ingresso ainda jovem no mercado de trabalho para auxílio na renda familiar e entre outros, tiveram suas vivências escolares interrompidas na infância e na adolescência em decorrência das circunstâncias da vida. Anos mais tarde, ao retornarem à escola a fim de completarem seus estudos, vieram imbuídos(as) dos seguintes objetivos: alfabetização, qualificação do currículo para o mercado de trabalho, ingressar em cursos futuros, melhoria das condições de vida (social, profissional e financeira), etc.

A EJA torna-se um espaço com características diferenciadas e por isso os(as) professores(as) devem disponibilizar conteúdos acessíveis à realidade cotidiana dos(as) alunos(as). Assim, os(as) docentes devem proporcionar aos(as) estudantes a qualidade necessária para que eles(elas) acessem o conhecimento que correspondam às suas perspectivas e motivações que os(as) levaram ao retorno escolar.

O desafio consiste em realizar uma intervenção pedagógica envolvendo os(as) estudantes da EJA com a temática da sexualidade, a partir do conhecimento teórico na luz da emancipação freiriana, que tem por base a educação dialógica e humanista ao considerar a realidade do(a) aluno(a).

A justificativa desta pesquisa com a temática sexualidade ocorreu devido à demanda sobre o assunto existente no espaço escolar, manifestada nas falas, nos termos pejorativos, no modo de vestir, no modo de viver, etc. dos(as) discentes. No entanto, tais demandas não são respondidas, esclarecidas ou discutidas nas salas de aula. Quando presentes, como conteúdos curriculares, restringem-se aos assuntos da medicalização e da prevenção constantes nos livros didáticos abordados pelos(as) professores(as) de Ciências e Biologia.

Essa ausência de discussões e reflexões é, ainda, notável quando se pensam nos(as) alunos(as) da EJA, em que a preocupação com a ES parece ser esquecida. Neste sentido, esta pesquisa considerou a pertinência de reconhecer a demanda dos(as) alunos(as) da EJA sobre a ES, os(as) quais frequentavam uma escola localizada em um assentamento rural proveniente do movimento social da reforma agrária.

A pesquisa baseou-se nos referenciais teóricos de Louro (2007; 2016) e Foucault (1988), dentre outros(as) autores(as) como Furlani (2007), Rael (2007), Weeks (2016) e Silva (2015; 2018), que abordam questões pertinentes à sexualidade e gênero na educação. Também buscou a temática nos documentos educacionais como a LDBEN (1996), e no que tange ao Ensino de Ciências, nos PCN (BRASIL, 1998) e na BNCC (BRASIL, 2016; 2017; 2018). Da mesma forma, amparou-se em autores(as) que fazem suas críticas a estes últimos, tais como Altmann (2001), Julião, Beiral e Ferrari (2017), Costa (2017), Machado (2017), Silva e Arantes (2017) e Souza Júnior (2018).

A abordagem da ES na escola em questão foi relacionada à *Pedagogia do Oprimido* de Freire (1987) e aos princípios da educação no Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

No que tange a este aporte teórico foi realizada uma revisão sistemática e aprofundada da literatura na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no Grupo de Trabalho (GT) – 23 Gênero, Sexualidade e Educação ao considerar as expressões

-educação sexual na EJA em escolas de assentamento, -educação sexual na EJA e a abordagem freirianall e por -gênero e sexualidade em EJA de assentamentosl. Porém, não houve resultados para esta busca. A seguir, foram realizadas pesquisas na internet pelas mesmas expressões e encontrou-se o trabalho de autores(as) como Prado e Reis (2012), Soares e Gastal (2012), Santiago (2014) e Zanatta *et al* (2016), os(as) quais fundamentam a pesquisa.

A mesma foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sendo aprovada em 23/10/2018 sob o número 83997318.0.0000.5152.

A presente dissertação organiza-se na seguinte forma: 1. Objetivo: contém o propósito deste estudo; 2. Fundamentação Teórica: compreende o referencial teórico da pesquisa; 3. Metodologia: delinea o desenvolvimento das fases da pesquisa, a partir do Questionário Inicial (QI), da Sequência Didática (SD) e do Questionário Final (QF); 4. Resultados e Discussões: analisa e compara os dados iniciais coletados via QI e QF, bem como apresenta e discute a intervenção pedagógica. Por fim, as Considerações Finais, acerca dos objetivos propostos e os resultados obtidos, fazendo um desfecho quanto às contribuições de um produto educativo (sequência didática) na promoção da educação sexual e o processo de ensino e aprendizagem na EJA em uma escola de assentamento, na formação da professora e dos(as) alunos(as) participantes.

1 OBJETIVO

Investigar as concepções de sexualidade de alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Fundamental II, em uma escola de assentamento na zona rural, da rede pública estadual, do município de Monte Alegre de Minas/MG, e a partir desta investigação propor e desenvolver uma Sequência Didática (SD).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Sexualidade e educação sexual

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a sexualidade é definida como

[...] um aspecto central do ser humano ao longo da vida [que] engloba o sexo, identidades e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é experimentada e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas essas dimensões, nem todas elas são sempre experimentadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais. (OMS, 2015, p. 16).

A definição internacional da sexualidade acima se faz de forma abrangente e de múltiplos sentidos. Nela, podemos compreender a menção, ao sexo, ao prazer, à educação sexual (ES), aos direitos sexuais e reprodutivos (DSR), que permeiam o corpo do sujeito que a vivencia ou não. Estes corpos, por sua vez encontram-se demarcados por referências sociais, tais como a família, a religião, a mídia, passando as diferentes fases do desenvolvimento humano independente da idade, sexo, escolarização, cor, religião, estado civil, profissão, condição social, etc., sendo notórios nos diferentes grupos sociais, inclusive na idade adulta e na velhice (BRASIL, 1998).

Estudos de Lobo e Cândido (2017) indicam que na idade adulta e na velhice, a sexualidade de homens e mulheres é influenciada pelas modificações fisiológicas da idade como distúrbios hormonais, falta de libido, menopausa e andropausa, acarretando sentimentos de impotência.

Estando o corpo biológico envelhecido e associado ao sentimento de incapacidade pelos sujeitos, os(as) idosos(as) são vistos(as) culturalmente como seres assexuados(as), cujos corpos são tidos como frágeis desprovidos de desejos e incapazes de fazer sexo (MARQUES *et al*, 2015). No entanto, como explica Uchôa *et al* (2016), os(as) idosos(as), assim como os demais sujeitos, são demarcados pela sexualidade, vivenciam seus romances, possuem desejos e ilusões, fazem sexo, sofrem com mitos, estereótipos e preconceitos, e também possuem a saúde vulnerável as infecções sexualmente transmissíveis (ISTs).

Desta forma, a sexualidade como uma construção a todos os seres humanos pode ser entendida como a identidade social, sexual e de gênero do sujeito modelada por instâncias

sociais e culturais (LOURO, 2016) ao que Foucault (1988), chamou de –dispositivo histórico|. Neste sentido,

[...] não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder. (FOUCAULT, 1988, p. 100).

Justificando a dimensão social, cultural e mesmo política, Louro (2016) argumenta que embora seja uma construção de identidade comum, a sexualidade não é um processo natural vivenciada igualmente pelos corpos, já que uma condição plural emerge do coletivo, de uma construção social, a qual é muito importante sendo refletida por toda a vida do(a) cidadão(ã). Para esta autora, quanto à naturalidade da sexualidade,

[...] aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo –dado| pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente —natural| nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. (LOURO, 2016, p. 11).

Neste contexto, a sexualidade tida como um dispositivo histórico de formação social e cultural atravessa diferentes espaços, entre eles, a família, a escola, a mídia, a religião, grupos de amigos, etc. Dessa forma, as marcas que adquirimos nestas instâncias sociais referem-se a situações cotidianas e experiências, e tem a ver com a construção de nossas identidades sociais, sexuais e de gênero (LOURO, 2016).

Segundo Louro, todos estes espaços sociais realizam o que esta autora denomina de pedagogias da sexualidade. As pedagogias da sexualidade tidas como –disciplinamento dos corpos| (LOURO, 2016, p. 17) reiteram identidades e práticas da — _norma‘ desejada| (LOURO, 2016, p. 18), que ora subordina, ora nega ou recusa outras identidades e práticas, consideradas divergentes, alternativas e contraditórias. Somos além de identidades sociais (raça, nacionalidade, classe, etc.), identidades sexuais e de gênero com o caráter instável, histórico e plural. E no processo de reconhecimento de identidades, inscreve-se, a atribuição de diferenças com seus padrões culturais (LOURO, 2016).

Ao se pensar no Ensino de Ciências, a abordagem da Educação Sexual (ES) é uma intervenção educativa quanto à problematização, à politização e ao compartilhamento de informações, valores e atitudes relacionados às questões da sexualidade (BRASIL, 1998; ZANATTA *et al*, 2016). Como já dita acontece nas mais diferentes instâncias sociais como na família, na escola e nos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

Neste contexto, a família em seu processo de ES é um fator importante na construção de saberes da sexualidade, a qual é estabelecida por laços afetivos de confiança. Ela é a primeira instância social onde a educação sexual ocorre. Nela são ensinados valores morais, atitudes, crenças religiosas e opiniões (BRASIL, 1998). Mesmo aquela família que não fala ou discute ou educa sexualmente seus(as) filhos(as), está realizando uma educação sexual que é silenciada, na qual os membros familiares subtendem que sexualidade é assunto privado e particular que não merece ou deve ser discutida ou falada. No entanto, ainda sim a sexualidade existe e se faz presente nos corpos dos sujeitos que a nega ou a silencia em seus discursos, a qual é compartilhada nos espaços sociais e também modelada pelos meios de comunicação (LOURO, 2016; WEEKS, 2016).

A mídia, em seus diversos meios de comunicação, veicula informações que são atribuídas ao molde de valores e comportamentos repassados pela família, ora reforçando conhecimentos compartilhados, ora com novas informações, ora perpetuando preconceitos (BRASIL, 1998). E até mesmo –os desenho animados, por sua circulação, constituem-se em um importante artefato cultural do século XXI (...), veiculando determinados discursos sobre gênero, sexualidade, raça. (RAEL, 2007, p. 160, 162).

A escola como importante instância social e espaço de vivências e formação de vários tipos de sexualidade, deve possibilitar a discussão e reflexão dos saberes já estabelecido acerca da sexualidade (ZANATTA *et al*, 2016). Sua função é complementar, informar, problematizar e politizar a diversidade de olhares e não substituir ou menosprezar a função da família (BRASIL, 1998). Nesta ótica, Soares e Gastal (2012), afirmam que as aulas de Ciências tornam-se um espaço adequado para a realização da ES de forma transversal.

No que tange à realização de atividades para a ES na escola, Furlani (2007) refere-se à continuidade das atividades como uma estratégia didática permanente de reflexão.

Insisto que a educação sexual, em qualquer nível de ensino, deva se caracterizar pela continuidade. Uma continuidade baseada em princípios claros de um processo permanente – porque o bombardeamento midiático de informações recebidas por crianças e jovens é permanente... porque as situações de exclusão social, decorrentes do sexismo, da homofobia são constantes... porque as representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças estão permanentemente sendo fixadas mesmo com

permanentes resistências... porque a subjetivação da sexualidade (que talvez tenha um papel maior do que, até então, temos considerado nessa dinâmica de mudança comportamental) está sendo permanentemente posta em questão pelos aparatos discursivos de uma cultura e precisa ter o contraponto reflexivo de uma educação sexual sistemática, corajosa, honesta e politicamente interessada com a crítica desses modelos de desigualdade sexual, de gênero, e etnia, de raça, de geração, de classe, de religião, etc. (FURLANI, p. 68-69, 2007).

A esta continuidade de atividades sistemáticas na escola para a realização da ES, compreendemos o planejamento de uma sequência didática a partir do contexto social dos sujeitos envolvidos, no caso, em uma escola de assentamento, a ser pontuado.

Nessa perspectiva, nos PCN, o Ensino de Ciências, –pode contribuir para a formação da integridade pessoal e da autoestima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social, e para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos.‖ (BRASIL, 1998, p. 22).

2.2 Educação sexual na escola

As diretrizes de uma escola que respeita o pluralismo de ideias e a diversidade dos(as) estudantes teve início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394 de 1996. A partir desta legislação, referenciais educacionais para a discussão da Educação Sexual (ES) foram propostos.

A discussão pedagógica quanto à ES na escola tem respaldo legal amparado por documentos curriculares: primeiro pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) desde 1997, e atualmente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017.

Os PCN é um referencial educacional que aborda todas as áreas do conhecimento e temas transversais a elas ligados de forma interdisciplinar. Os temas transversais são temas cotidianos de relevância que perpassam a realidade do(a) aluno(a) e que atravessam as diferentes disciplinas curriculares caracterizando a interdisciplinaridade.

Quanto à transversalidade e interdisciplinaridade, os PCN afirmam que

Ambas — transversalidade e interdisciplinaridade — se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. (BRASIL, 1998, p. 30).

Na atividade pedagógica, transversalidade e interdisciplinaridade percorrem juntas estando imbricadas na produção do conhecimento e na formação do(a) cidadão(ã) a partir de saberes escolares e a inclusão e compreensão de saberes extraescolares pertinentes à realidade do sujeito.

Nesta publicação, a abordagem da ES como tema transversal a ser ofertada nos anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) deve ser entendida como uma proposta de cunho pedagógico, sistemática e contínua realizada nas diferentes temáticas da sexualidade (ZANATTA *et al*, 2016; SILVA; ARANTES, 2017).

A perspectiva pedagógica adotada pelos PCN é que os(as) alunos(as) possam vivenciar a sua –sexualidade com prazer e responsabilidade (BRASIL, 1998, p. 311), sendo a sexualidade um dos temas para a promoção da saúde referenciada neste documento.

No entanto, Altmann (2001) aponta falhas nos PCN ao amparar a sexualidade nos currículos escolares. A autora menciona que a intervenção pedagógica deste tema transversal visa pelo autocuidado e o autodisciplinamento dos corpos por meio da modelagem dos comportamentos, das atitudes preventivas e também curativas ao se proporcionar a uma vivência segura e prazerosa da sexualidade referente à saúde, não fazendo relação histórica para a desconstrução da discriminação de gênero e o preconceito.

Ainda que o documento admita manifestações diversificadas da sexualidade, ele não problematiza a categoria sexualidade sob o ponto de vista de sua constituição histórica, da mesma forma que em relação a outras categorias, como homossexualidade e heterossexualidade. (...) Defender a sexualidade como algo ligado ao prazer e à vida não diz muito e não é suficiente para desvinculá-la de tabus e preconceitos. (ALTMANN, 2001, p. 581).

Em consonância com Altmann (2001), Louro (2007), discorre que quanto à discussão de gênero e sexualidade nos currículos escolares, esta ainda atribui uma visão anti-reflexiva, a norma heterossexual e o afastamento deste padrão significa tornar-se diferente, excêntrico.

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e as sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, torna-se excêntrico. (LOURO, 2007, p. 43-44).

Da mesma forma, para Souza Junior (2018) a discussão da sexualidade nos PCN não induzem a uma reflexão prazerosa ou a uma vivência pluralista, mas sim, a uma solução para

a gravidez indesejada entre os(as) jovens e a contaminação pelo vírus da AIDS que o país vivenciava. Para ele –os debates mencionados sobre a sexualidade tiveram o efeito de aproximá-los a ideias de risco e de ameaça, devido aos problemas que a sociedade vinha apresentando, como o crescimento da epidemia do HIV/Aids, ao invés de proporcionar caminhos ao prazer e à vida (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 19). No entanto, uma –discussão bem pertinente para a época e atualmente (SILVA; ARANTES, 2017, p. 5).

Nos dias atuais, a proposta dos PCN vem sendo substituídas pela da BNCC, a qual já era citada na LDBEN em seu artigo 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. (BRASIL, 1996).

A BNCC é um documento que enfatiza regulamentar a nível nacional as diferentes modalidades de ensino da Educação Básica com o propósito pedagógico de uma formação cidadã integral, levando-se em consideração as características locais, sociais, regionais e socioculturais da comunidade escolar (BRASIL, 2018).

Neste documento coloca-se a necessidade de trabalhar a equidade na educação quanto à –formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, p. 16, 2018), inclusive para indivíduos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada com o período escolar (COSTA, 2017).

Em sua versão inicial, leva em consideração –a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora [...] destacando-se temas como sexualidade, gênero e diversidade cultural (BRASIL, p. 13-14, 2016d).

No entanto, a partir da versão aprovada em dezembro de 2017, exclui questões ligadas ao gênero, restando apenas algumas questões ligadas à sexualidade, tais como diferenças entre o biológico, reprodução, contracepção e medidas preventivas e curativas (SOUZA JUNIOR, 2018).

Assim, neste documento, a sexualidade deve se enquadrar dentro das habilidades sugeridas na área de Ciências para o 8º Ano.

Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso;

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);
Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.
Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética). (BRASIL, 2018, p. 349).

As questões da sexualidade, que consideravam as vivências dos(as) alunos(as), agora ficam apenas relacionadas ao binômio corpo-saúde, no qual as transformações corporais, a reprodução, a gravidez indesejada aos(às) adolescentes e jovens, as infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e suas formas de prevenção e tratamento são colocadas em evidências, desconectando-se das dimensões plurais da sexualidade e das questões de gênero.

Ao que Santos, Pereira e Soares (2018) alerta que essa reformulação ao –suprimir esses temas da BNCC reflete uma visão conservadora, como uma ameaça à chamada ‘família tradicional’, mas acima de tudo desconsidera o acúmulo de debates, pesquisas e conquistas dos movimentos sociais em busca da equidade de direitos. (SANTOS; PEREIRA; SOARES, 2018, p. 11).

Para Souza Junior (2018) –houve um retrocesso quanto à discussão sobre gênero e sexualidades (...) atendendo aos pedidos da bancada fundamentalista / tradicional presente no Congresso Nacional (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 19), o que demonstra o engessamento da temática nos documentos curriculares.

Nota-se nas últimas versões publicadas em 2017 e 2018, que o próprio documento não atende a sua proposta de integrar a educação em suas múltiplas dimensões ao considerar as singularidades sociais e culturais de seus(as) alunos(as). Logo, denota-se uma fragmentação e retrocesso entre a proposta dos PCN e da BNCC referente às questões da sexualidade e de gênero, questões estas que servem como respaldo à continuidade do trabalho do(a) educador(a) sexual nas salas de aulas. Contudo, é indiscutível a importância de um documento que ampare na discussão sobre temas fundamentais que atravessam as escolas pertinentes à sexualidade e gênero, no atual contexto político.

Silva e Arantes (2017) discutem que mesmo a educação sexual estando suprimida na última versão da BNCC, este documento como norteador para os currículos escolares a nível nacional ao se considerar as particularidades regionais, culturais e sociais, subtende-se de forma implícita que cabe as escolas incluir ou não as discussões sobre a temática.

Estes mesmos autores defendem que –faz-se necessário essa discussão, já que, esses temas vinham sendo encarados com um pouco mais de naturalidade e seriedade e se houver

uma retirada, todo o processo construído pode gerar um retrocesso (SILVA; ARANTES, 2017, p. 1).

Esta mesma carência de aporte documental e discussão de se trabalhar a diversidade sexual também atinge as escolas dos assentamentos, a qual tem sua proposta amparada na pedagogia da emancipação freiriana, que prima pelo diálogo, autonomia e libertação dos métodos opressores ao levar em conta a realidade do(a) aluno(a) (ZANATTA *et al*, 2016).

Zanatta *et al* (2016) ao considerar a realidade das escolas dos assentamentos, acredita que a solução pode estar na adoção de uma postura flexível do(a) professor(a), tendo por base o diálogo, evitando-se a postura unilateral, o autoritarismo e o preconceito. Neste cenário, as diferentes abordagens de como o tema sexualidade possa ser discutida, possibilita a sensibilização e motivação do(a) aluno(a), provocando o seu interesse e a reflexão de seu comportamento e, conseqüentemente, a possível interação em atividades, tais como oficinas, dinâmicas, discussões, etc., que proporcione e garanta o entendimento e a compreensão vista de outra dimensão, diferente da forma como são assimilados.

Com um novo olhar sobre como lidar com estes temas, torna-se fácil descobrir a problematização de uma sala de aula em estudo. Através da observação do(a) professor(a) diante do interesse dos(as) alunos(as), situações-problema devem ser discutidas e trabalhadas com os(as) jovens e adultos(as) em questão.

Assim, a escola é um espaço privilegiado para reflexão e formação da consciência dos(as) estudantes visto que os(as) jovens e adultos(as) possuem uma bagagem de conhecimentos (BRASIL, 1998; FREIRE, 1987). Dessa forma, o tratamento de temáticas ligadas à sexualidade na EJA é significativo, porque eles(as) também são educadores(as) do(a) outro(a), contribuindo para o desenvolvimento pessoal, cultural, histórico, social e político.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é válido salientar que ambos os documentos referenciais apresentam a carência de proposta em comum no que tange a sua especificidade de temas da sexualidade nesta modalidade, considerando a presença de jovens, adultos e idosos(as). Então, há a necessidade de se pensar, refletir e capacitar as práticas educativas no âmbito da EJA.

2.3 A Educação de jovens e adultos e a discussão em torno da sexualidade

A educação básica, obrigatória e gratuita é assegurada a todos(as) brasileiros(as) como um direito social e subjetivo conforme o Artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 –visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da

cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016a, p. 123), inclusive para aqueles(as) não tiveram acesso a ela em idade própria. Porém, é somente com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, que o ensino oferecido aos sujeitos que não tiveram acesso os estudos foi reconhecido.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é, então, regulamentada pela LDBEN como a modalidade de ensino –destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (BRASIL, 1996, p. 15), fazendo valer a política pública de educação para todos(as) já expresso na Constituição de 88.

A EJA perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, em curto prazo de tempo, desde a Alfabetização ao Ensino Médio oferecendo um ensino gratuito, noturno e adequado às condições do(a) estudante, nas redes privada e pública preferencialmente, garantindo o seu acesso e permanência na escola.

Para Julião, Beiral e Ferrari (2017)

Com a LDB, a EJA passa a ser concebida como uma modalidade da Educação Básica, o que lhe confere uma dimensão diferente daquela de outrora, na medida em que possibilita a superação da concepção de oferta aligeirada, compensatória e supletiva de escolarização. (JULIÃO, BEIRAL e FERRARI, 2017, p. 3).

Com estes autores, compreende-se que a LDBEN atribui características educacionais próprias do(a) estudante no processo de ensino e aprendizado, adequando-se às suas necessidades, interesses e vivências cotidianas, agregando flexibilidade, qualidade ao ensino e, assim garantindo a dialética entre educação e cidadania fazendo valer o pleno desenvolvimento do educando.

O reconhecimento da EJA como uma modalidade de ensino fez surgir outros três documentos de respaldo nacional: a Resolução CNE/CEB nº. 01/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA; o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, que a reconhece como –um modo de existir com característica própria (BRASIL, 2000a, p. 25); e a Resolução CNE/CEB nº. 03/2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a EJA quanto à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, a certificação nos exames de EJA e a EJA desenvolvida por meio da Educação à Distância (EaD).

Assegurada a nível nacional, a EJA também tem respaldo estadual. No estado de Minas Gerais, a Resolução SEE nº. 2.843, de 13 de janeiro de 2016, estabelece a organização e o funcionamento da EJA em cursos presenciais, nas escolas da rede pública estaduais.

Quanto aos(às) alunos(as) da EJA, estes fazem parte de um grupo escolar específico e dinâmico constituído por jovens, adultos(as) e idosos(as). De acordo com Prado e Reis (2012), Zanatta *et al* (2016) e Costa (2017), geralmente todos(as) são trabalhadores(as), na busca de melhores condições de vida, através dos estudos, satisfazendo-se com a conclusão do ensino fundamental e médio.

No entanto, Santiago (2014) alerta que, -a EJA não existe somente para suprir carências, ela é um direito de indivíduos que trazem trajetórias escolares específicas e histórias de vida singulares (SANTIAGO, 2014, p. 1). Desse modo, Silva (2015, 2018) argumenta que, atender as especificidades de jovens e adultos(as) é adensar reflexões destes sujeitos nas propostas pedagógicas da modalidade EJA.

Quanto aos motivos que levaram estes sujeitos a não concluir os estudos regulares, Prado e Reis (2012), Zanatta *et al* (2016) e Costa (2017), concluem alguns: desde dificuldades financeiras, maternidade, não conciliação entre tempo para estudo e tempo para trabalho, desinteresse pelas aulas, falta de motivação, dificuldades de aprendizagem e de acesso à escola, etc.

Entretanto, é inegável que estes sujeitos mesmo não tendo concluído seus estudos, apresentam saberes e vivências distintas quanto as diferentes identidades que formam e que constituem o espaço escolar (COSTA, 2017). Tais saberes, muitos deles essenciais e inerentes à vida, como as temáticas ligadas à sexualidade são ignorados na modalidade EJA, prejudicando -o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, suas trajetórias de empoderamento e reconhecimento de si (COSTA, 2017, p. 2), no retorno deste público nas salas de aulas. Quando abordadas referem-se apenas a uma dimensão clínica dos corpos tratadas nos livros didáticos da EJA, deixando de lado as dimensões sociais e culturais da sexualidade (ZANATTA *et al*, 2016).

Ao compreender a escola como um espaço sociocultural (COSTA, 2017) e como um espaço de formação de várias identidades de sujeitos (LOURO, 2016; WEEKS, 2016; COSTA, 2017), torna impossível a não discussão da transversalidade em torno dos temas da sexualidade, a qual por sua vez vai além do aspecto biológico (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2018).

Aos(às) professores(as), cabe a abordagem e a discussão de temáticas ligadas à necessidade e vivências do(a) aluno(a), como também da globalização de assuntos pertinentes da atualidade, inclusive nos movimentos sociais, o que culmina para a finalidade da educação expressa no Artigo 1º da LDBEN.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, p. 1).

E no que tange aos fins e princípios da educação para a cidadania, a discussão da educação sexual na escola, se encaixa dentro dos incisos II, III, IV e V, do Artigo 3º da LDBEN.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (BRASIL, 1996, p. 1-2).

Dessa forma, entende-se que as discussões em torno da sexualidade e gênero nos espaços escolares possui respaldo por meio de atividades didáticas realizadas por professores(as). Segundo Barreiro e Martins (2016), esta discussão amparada em fundamentos legais, torna-se uma importante medida educativa para a construção do saber.

Nesta sintonia, Julião, Beiral e Ferrari (2017) acrescentam que –considerar o pleno desenvolvimento da pessoa é fazê-la perceber que o pertencimento sociocultural se constrói em conjunto com os pressupostos escolares articulados com seus anseios e vivências (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 43).

2.4 Escola de assentamento

As escolas de assentamento fazem parte de um processo de democratização da educação na rede pública e gratuita. Elas surgem com o reconhecimento da ocupação dos acampamentos como assentamentos, os quais recebem diretrizes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para a criação de um espaço de educação (MEIRELLES; SALLA, 2014).

Estas escolas, diferentes das tradicionais escolas rurais, surgem no contexto da conquista à educação, o que dá maior garantia e estabilidade na luta por posses de terras. Quando incorporadas à rede pública de ensino, ou seja, quando se tornam regularizadas, estas escolas passam a ser denominadas Escolas do Campo.

A discussão sobre Educação do Campo é pautada pela primeira vez na sociedade brasileira, no último quartel do século XX, como uma demanda dos movimentos sociais de luta pela terra, em especial o MST. De acordo com o Setor de Educação do MST, nas terras conquistadas era necessário construir uma escola que tivesse ligação direta com a realidade dos novos sujeitos históricos forjados a partir da luta pela terra.

A escola reivindicada pelos movimentos sociais busca a promoção e a garantia dos direitos sociais de uma parcela significativa da realidade, que historicamente foi excluída de exercer plenamente a sua cidadania. A Escola do Campo surge em contraposição à lógica educativa capitalista (MOLINA; SÁ, 2010).

Anterior a uma legislação específica, a Escola do Campo apresenta respaldo legal na LDBEN nº. 9.394/96, no que se refere à população rural, conforme consta no art. 28 desta lei.

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).

Para Machado (2017), a LDBEN embora surja no âmbito da democratização da educação do país e oriente para a elaboração de uma proposta pedagógica que se adeque à população rural, não faz relação quanto às práticas pedagógicas considerando as adequações de local, região, povos, etc. E sim, uma padronização, retirando dos(as) alunos(as) capacidades e potencialidades individuais, resultando em um sistema de ensino padrão.

No âmbito da Escola do Campo, denota-se a necessidade de diretrizes considerando suas especificidades, as quais dão uma maior visibilidade para o que já estava exposto na LDBEN. Como conquista e marco legal, primeiro, surge as Diretrizes Operacionais, expedida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB), a Resolução nº. 1 de 2002, que reconhecem a Escola do Campo e a diferenciam da escola rural e também ditam quanto à sua funcionalidade.

De acordo com as diretrizes operacionais, a definição da identidade das Escolas do Campo se faz em seu parágrafo único do artigo 2º.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que

associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

Anos após, surgem as Diretrizes Complementares, pela Resolução CNE/CEB nº. 2 de 2008, que fundamentam quanto as políticas públicas para o atendimento da Educação do Campo.

No ano de 2010, o Decreto nº. 7.352, institui a Política Nacional de Educação do Campo e define o conceito de Escola do Campo em seu artigo primeiro.

Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2o Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1o.

§ 3o As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4o A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2010b).

Em 2015, a Resolução da SEE nº. 2.820, institui as diretrizes para as Escolas do Campo de Minas Gerais. Segundo esta resolução, as Escolas do Campo são escolas de responsabilidades das esferas estaduais e municipais, abrangendo todas as modalidades e etapas de ensino da Educação Básica e técnica profissionalizante, localizadas na área rural ou na zona urbana destinada à população do campo – ribeirinhos(as), quilombolas, assentados(as), acampados(as), movimentos sociais ligados ao campo, extrativistas entre outros(as).

Ainda de acordo com esta resolução, destacam-se como alguns princípios da Educação do Campo: o respeito à diversidade do campo, a valorização da identidade do campo por meio de projetos pedagógicos que vão de encontro às necessidades e realidades dos(as) estudantes, a gestão democrática e o aperfeiçoamento de professores(as) (MST, 1996).

Dessa forma, as Escolas do Campo alocadas em assentamentos da reforma agrária e vinculadas ao MST tem suas propostas políticas pedagógicas pautadas na pedagogia de Freire, na qual o diálogo é o instrumento para o conhecimento, a autonomia e a práxis. Nesta perspectiva, a principal contribuição da abordagem freiriana advém da *Pedagogia do Oprimido*, cuja concepção humanista e libertadora colabora para a transformação social do

sujeito oprimido diante a reflexão dos fatores opressores a que foi imposto, propiciando uma reflexão crítica e ética da sua realidade (MST, 2006).

Portanto, as práticas pedagógicas devem partir do interesse, da necessidade e dos conhecimentos do(a) educando(a) do campo a partir da sua trajetória de luta por seu espaço social, a fim de que sejam capazes de compreender a sua realidade e transformação social. Contudo, as Escolas do Campo são espaços sociais de participação ativa, investigação, ação e reflexão, de teoria e prática, de ensino e pesquisa (ZANATTA *et al*, 2016).

No entanto, a escola localizada no assentamento Roseli Nunes III, embora seja um anexo de uma escola pública estadual, ainda não é reconhecida como Escola do Campo, pois a mesma não possui um Projeto Político Pedagógico (PPP), os(as) profissionais da educação não são capacitados(as) para a realidade do campo e neste espaço social não é considerada a realidade dos(as) educandos(as).

Até o momento, o assentamento Roseli Nunes III encontra-se em processo de integração de terras. Pois, das 29 famílias que o constituem apenas 12 encontram-se regularizadas quanto ao seu lote tendo em mãos o termo de emissão de posse, o que atribui a condição de assentados(as), e as demais 17 famílias permanecem ainda na condição de acampados(as).

3 METODOLOGIA

3.1 A pesquisa no campo educacional

Esta pesquisa assume a forma de intervenção pedagógica, cuja intervenção envolve –o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (DAMIANI *et al*, 2013, p. 58).

Para Damiani *et al* (2013), a intervenção pedagógica assume caráter qualitativo por serem regidas por princípios, procedimentos e critérios, cuja –intenção é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes. (DAMIANI *et al*, 2013, p. 59).

Ainda de acordo com esta autora, as intervenções pedagógicas são pesquisas aplicadas que têm o objetivo de contribuir para a resolução de problemas de ordens práticas. Neste contexto, segundo Fachin (2006) e Bell (2008), os questionários podem ser utilizados como instrumentos auxiliares de pesquisa aplicados no início e no final da investigação.

Em sintonia com Fachin (2006), Bell (2008) e Damiani (2013), Martins (2006) e Carvalho (2006) ressaltam que a metodologia de pesquisa emerge dos questionamentos a serem resolvidos e que os questionários são apenas um instrumento de coleta de dados que visam levantar tópicos a serem solucionados via diálogo. Pois, acredita-se que, as interações discursivas no processo de ensino e aprendizagem, em seu contexto histórico e social trazem consigo reflexões e novos olhares para o problema conhecido (MARTINS, 2006).

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sendo aprovado em 23/10/2018 sob o número 83997318.0.0000.5152.

A apresentação da proposta da pesquisa formalizou-se primeiro por meio do termo de compromisso da equipe executora (Apêndice A) entregue à direção escolar. A realização desta pesquisa deu-se a partir do conhecimento e permissão da direção da escola e dos(as) alunos(as).

Posterior à permissão da pesquisa pela direção escolar, foi entregue à mesma a declaração de instituição coparticipante (Apêndice B) em duas vias, com o projeto anexado.

Diante do conhecimento do projeto de pesquisa, a diretora carimbou e assinou em local específico, devolvendo uma das vias para a pesquisadora com a devida autorização.

Decorrida a autorização da direção escolar para a participação na pesquisa, o público alvo deste estudo tomou conhecimento quanto à mesma. Nesta sequência, as propostas da pesquisa foram divulgadas e esclarecidas para os(as) estudantes alvo.

Para os(as) alunos(as) foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), fundamentado pelas resoluções nº. 466/12 e nº. 510/16, preconizada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS) pertencente ao Ministério da Saúde (MS), na qual o(a) entrevistado(a) consente por escrito sobre sua condição como participante da pesquisa, a fim de contribuir com os dados fornecidos para o presente estudo.

O TCLE foi lido em conjunto com os(as) alunos(as), em voz alta, em cada turma da EJA. Ao se informarem a respeito das suas contribuições para a pesquisa, benefícios e riscos possíveis, os(as) estudantes tiveram o prazo de uma semana para decidir se queriam ou não participar da mesma, conforme previsto no Capítulo III, da Resolução nº. 510/16 para pesquisas em Ciências Humanas, que inclui a área da Educação.

Após, uma semana, todos os(as) alunos(as), conscientes sobre o teor da pesquisa, concordaram em participar e, por isso, assinaram o documento em duas vias, também, assinado pela pesquisadora, ficando uma das vias assinadas com o(a) participante e a outra via com a pesquisadora.

A metodologia contou com três fases: aplicação do Questionário Inicial (QI), elaboração e desenvolvimento da Sequência Didática (SD), como produto educacional deste estudo, e aplicação do Questionário Final (QF).

Na primeira fase, o QI buscou caracterizar os sujeitos da pesquisa quanto à idade, religião, sexo, cor, etc., e também, com relação às concepções deles(as) sobre a sexualidade, como eles(as) adquirem informações e quais dúvidas ou curiosidades que eles(as) têm sobre o tema. Tais informações ajudaram a compor a próxima fase de elaboração das atividades considerando a natureza das vivências na zona rural, suas necessidades e temas de interesse.

A segunda fase contou com o planejamento e execução de uma SD de forma sistemática e embasada em referenciais teóricos, cuja finalidade era trabalhar temas e satisfazer as sugestões dadas pelos(as) alunos(as).

Na terceira fase foi aplicado o QF com a finalidade de avaliar o que foi aprendido pelos(as) alunos(as) em virtude dos temas por eles(as) propostos para a elaboração da SD, como também realizar um retorno às perguntas e respostas fornecidas no QI.

O desenvolvimento da metodologia da pesquisa decorreu no prazo de cinco meses, entre agosto e dezembro de 2018, durante as aulas de Ciências. A mesma não contou com órgão financiador para a sua execução e nem visou quaisquer recursos lucrativos.

3.2 Local da pesquisa: caracterização da escola

A pesquisa foi realizada em uma escola alocada no assentamento, na zona rural, anexo a uma escola da rede pública estadual, na cidade de Monte Alegre de Minas/MG, onde a pesquisadora é professora designada de Ciências, no período noturno. O estudo de caso neste local efetivou-se devido à especificidade da unidade escolar e do público alvo, também do contato, acesso e afinidade já existente com a equipe pedagógica e com os(as) educandos(as).

A extensão escolar no assentamento foi iniciada em fevereiro do ano de 2017, estando sediada na casa de uma fazenda ocupada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) através do Programa da Reforma Agrária, distante a 15 quilômetros da cidade, para satisfazer as necessidades educacionais da comunidade do assentamento intitulado Roseli Nunes III e demais comunidades rurais próximas.

O prédio escolar do assentamento é uma casa, cercada em alambrado, que conta:

6 salas de aula;

3 banheiros, sendo apenas 2 funcionais (1 masculino e 1 feminino) para uso coletivo de todos(as) (estudantes e funcionários(as));

1 biblioteca;

1 cozinha;

1 piscina não funcional;

1 varanda ampla para refeições e recreação dos(as) estudantes e docentes.

A unidade escolar funciona apenas em período noturno, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo turmas seriadas do 1º, 2º, 3º e 4º Períodos, dos anos finais do Ensino Fundamental (EF), totalizando um total de 26 alunos(as).

Os educandos são sujeitos aderidos aos movimentos sociais na luta por terra e educação, pertencentes ao Programa da Reforma Agrária, dos quais a maioria pertence ao MST e uma pequena parcela ao Banco da Terra.

Esta escola no assentamento contava com um quadro de profissionais efetivos(as) e designados(as) em sua maioria. A equipe pedagógica era composta por uma supervisora pedagógica e por oito professores(as) graduados(as) e licenciados(as) em disciplinas

específicas, sendo que um professor designado pertence à comunidade assentada. A unidade escolar conta com uma merendeira designada também assentada.

3.3 Público alvo: estudantes da EJA

Consentiram em participar da pesquisa todos(as) os(as) 26 estudantes da escola do assentamento. Destes, uma aluna pertence ao 1º Período, seis alunos(as) do 2º Período, oito alunos(as) ao 3º Período e onze alunos(as) do 4º Período da modalidade EJA, com idades entre 27 e 82 anos, sendo 8 do sexo masculino e 18 do sexo feminino.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a classificação da população por faixas etárias dá-se da seguinte forma: de 0 a 19 anos, consideram-se os(as) jovens, de 20 a 59 anos correspondem os(as) adultos(as), e idosos(as), as pessoas que têm 60 anos de idade ou mais (IBGE, 2010).

Portanto, os(as) participantes agrupavam-se em duas das categorias de classificação etária do IBGE. Duas alunas foram consideradas idosas e os(as) demais, que representam a maioria, enquadravam-se na classificação de adultos(as).

3.4 Coleta dos dados

A coleta de dados ocorreu por meio de dois questionários, considerados por Fachin (2006) e Bell (2008) como instrumentos de dados, sendo um aplicado no início da investigação, denominado QI (Apêndice D), contendo questões abertas e na forma de listas (com opções para marcar), e outro ao final, denominado QF (Apêndice G), com apenas questões abertas. Também foram utilizadas as observações feitas no Caderno de Campo¹ da pesquisadora e os registros das produções escritas dos(as) educandos(as) nas atividades realizadas como: fotografia, preenchimento de quadro, soluções para os estudos de casos e dramatização teatral.

Ambos os questionários foram elaborados e desenvolvidos pela pesquisadora depois de decorridas leituras sobre o tema e sobre a metodologia de elaborar questionários descritos por Bell (2008).

¹ Refere-se às anotações, observações e registros feitos por escrito pela pesquisadora durante o desenvolvimento das atividades da sequência didática realizadas com os(as) alunos(as) na escola local.

O QI foi elaborado ao considerar três fatores: os sujeitos são estudantes da EJA, pertencem a um movimento social na luta por terras e educação, e vivenciam a sexualidade em seus corpos. A partir de então, foi realizada uma pesquisa bibliográfica considerando estes fatores descritos e o QI foi elaborado, com o objetivo de identificar quem são estes sujeitos, sua trajetória escolar e seus interesses e dúvidas quanto às temáticas da sexualidade.

O QI foi aplicado no mês de agosto em cada uma das turmas do 1º ao 4º Período EJA do EF, nas suas respectivas salas de aula, totalizando os(as) 26 estudantes da escola, após estarem cientes da sua participação neste estudo. Os QI foram todos aplicados no mesmo dia nas aulas de Ciências de cada turma, estando os(as) alunos(as) organizados(as) em filas e a professora presente durante o seu preenchimento. Cada turma preencheu o QI dentro do horário de 45 minutos.

O QF foi elaborado a partir dos dados obtidos no QI, cujo objetivo foi verificar se os(as) alunos(as) obtiveram as respostas quanto às suas dúvidas e curiosidades contidas no QI, após a realização da SD.

O QF foi aplicado, assim como o QI, em um único dia do mês de dezembro nas aulas de Ciências, aos(às) estudantes do 1º ao 4º Período EJA, do EF, nas respectivas salas de aula do assentamento com as carteiras alinhadas em filas, dentro do prazo de 45 minutos. No entanto, apenas 16 alunos(as) responderam ao QF.

A aplicação dos questionários teve o objetivo de colher dados para a sondagem do conhecimento que os(as) discentes possuíam no começo e no final da realização da pesquisa, fases estas que qualificaram os resultados desta pesquisa.

3.5 A análise dos dados

A análise dos dados deu-se com os questionários QI e QF devidamente codificados. Cada participante foi identificado(a) por uma numeração arábica, sexo e período da EJA a que frequentava, ou seja, QI-1, F, 1º EJA, QF-1, F, 1º EJA, QI-2, F, 2º EJA, QF-2, F, 2º EJA, ... e assim, sucessivamente, assegurando-se o anonimato do(a) participante.

Após a codificação dos questionários, as respostas dos(as) participantes, foram transcritas e organizadas de acordo com a identificação em ordem crescente de cada participante para verificação de semelhanças e diferenças de cada uma delas, a fim de criar os tópicos para serem interpretadas de acordo com as referências pertinentes. É válido salientar

que, após a transcrição dos dados, os questionários foram descartados, garantindo a confidencialidade.

Com os dados de ambos os questionários foi feita a análise comparativa entre o início e o término da pesquisa, e daí emergiram os resultados para a apresentação e discussão.

3.6 Organização da sequência didática

Zabala (1998) define que as Sequências Didáticas (SD) são –um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos‖ (ZABALA, 1998, p.18).

Este autor denomina as atividades da SD como unidades didáticas, unidades de programação ou unidades de intervenção pedagógica para se

[...] referir às sequências de atividades estruturadas para a realização de certos objetivos educacionais determinados. Estas unidades têm a virtude de manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo em que são instrumentos que permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, execução e avaliação. (ZABALA, 1998, p.18).

Confirmando a citação acima, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) conceitua que uma SD é composta por uma série de atividades organizadas de um determinado tema dispendo de diferentes estratégias de ensino e ferramentas didáticas ao propiciar de modo gradual a construção do conhecimento do(a) aluno(a) mediada pelo(a) professor(a). (BRASIL, 2012).

Em relação à construção do conhecimento, Brasil (2012) acrescenta que

[...] ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita. (BRASIL, 2012, p. 21).

Para Freire, anterior à realização de qualquer atividade pedagógica é necessário que considere a realidade social e cultural dos sujeitos, os seus saberes e os fatores opressores para que a educação ocorra de forma humanista e emancipatória.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 23).

Nesta concepção, tendo em vista que o(a) aluno(a) carrega consigo algum conhecimento, as atividades da SD foram elaboradas a partir da discussão da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, como também a continuidade da educação sexual como uma estratégia didática permanente de reflexão, como já afirmada por Furlani (2007).

Ao considerar as vivências, a SD, produto educacional desta pesquisa, foi pensado a partir das demandas dos(as) educandos(as), suas vivências, a natureza do trabalho na zona rural, contemplando suas dúvidas, curiosidades e interesses em temáticas da sexualidade. Estas informações fornecidas no QI ancoraram-se como a base para a elaboração, desenvolvimento e aplicação das atividades sequenciais.

A SD elaborada (APÊNDICE F) contém atividades organizadas de forma sequencial e pertinente à realidade dos(as) educandos(as) e dispõe de diferentes modos de ensino e aprendizagem para que os(as) participantes pudessem satisfazer seus questionamentos e empoderassem-se do seu saber.

A mesma foi desenvolvida pela pesquisadora com inserção e adaptação de atividades retiradas de outras fontes (cadernos, guias, livros) que são citadas e por atividades elaboradas pela pesquisadora.

A seguir apresenta-se, em síntese (Quadro 1), a organização e constituição da SD. Ela divide-se em 3 partes organizada entre leituras de textos, dinâmicas e oficinas, a qual compõe-se de 6 atividades realizadas com as turmas da EJA, cujas produções dos(as) participantes deram-se na forma de grupo, duplas e individual.

Quadro 1 – Sequência didática e suas etapas

Sequência Didática (SD)					
	Abordagem temática (aulas)	Duração (tempo)	Metodologia	Ferramentas didáticas	Local
Parte 1 – Textos	<i>O que é sexualidade?</i>	2 aulas (90 minutos).	Aula explicativa dialogada.	Lousa negra, giz, cópias de textos.	Sala de aula.
	<i>Que postura tomar?</i>	2 aulas (90 minutos).	Aula dialogada. Atividade em grupos.	Cópias de textos (estudos de caso), lousa branca, pincel atômico, papel A4 e caneta.	Pátio.
Parte 2 – Dinâmica	<i>Respeitando diferenças e entendendo gênero</i>	2 aulas (90 minutos).	Aula expositiva dialogada.	Fita crepe, vídeos comerciais/propagandas atuais do YouTube que trabalhem a questão do gênero.	Sala de aula.
	<i>Estereótipos e papéis de gênero</i>	2 aulas (90 minutos).	Aula dialogada (análise, discussão e debate). Atividade em duplas.	Imagens de personagens femininas e masculinas da Disney, cópias de textos (estudos de caso).	Sala de aula.
Parte 3 – Oficinas	<i>Direitos sexuais e reprodutivos (DSR)</i>	2 aulas (90 minutos).	Aula explicativa dialogada, textos, teatro. Atividade em grupos.	Recursos áudio visuais, cópias de textos informativos, cartaz em E.V.A., papel craft, cartolina, pincéis atômicos, fita crepe.	Pátio.
	<i>Os métodos contraceptivos</i>	2 aulas (90 minutos).	Aula expositiva dialogada. Atividade individual.	Materiais de informação e divulgação, xerox, lápis e borracha.	Sala de aula.

Fonte: A autora, 2018

3.7 Os recursos da pesquisa

Os recursos utilizados na pesquisa contam com equipamentos audiovisuais (câmera fotográfica, caixa de som, notebook, data show, vídeos do YouTube), materiais de informação (livretos, folders) e divulgação (métodos contraceptivos), cartazes em E.V.A., lousa negra/lousa branca, giz, pincéis atômicos, cópias de textos, papel craft, cartolina, papel A4, caneta e fita crepe.

Para os registros das atividades dos/as alunos/as foram utilizados: papel A4, xerox de atividades (textos de estudos de casos, de imagens e quadro de atividades), cartolina, pincel atômico, caneta, lápis e borracha.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Perfil dos(as) estudantes da EJA da escola no assentamento

4.1.1 Características pessoais dos(as) participantes da pesquisa

Dos sujeitos pesquisados 20 fazem parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), estando seus lotes/propriedades agrícolas instalados no assentamento denominado Roseli Nunes III, e 6 pertencem ao Banco da Terra, ambas organizações fundiárias do programa governamental da Reforma Agrária.

Todos(as) os pesquisados(as) são de origem brasileira, embora de diferentes localidades regionais do país, e já frequentaram a escola antes em alguma fase da vida, na infância, na adolescência ou na juventude.

Apresentam diferentes estados civis, variando em maior número entre casados(as) (10), seguidos(as) de união estável (6) e solteiros(as) (6), divorciados(as) (2) e viúvas (2). Assim, também divergem quanto à religião estando representados(as), respectivamente, por evangélicos(as) (11), católicos(as) (10), espíritas (4) e nenhuma crença (1). Quanto à cor da pele declararam-se como brancos(as) (12), pardos(as) (8) e negros(as) (6). Quanto à profissão, a maioria é produtor(a) rural (24), devido à condição de assentados(as), e outros são artesã (1) e pedreiro (1) locais.

A investigação exploratória quanto ao perfil dos(as) jovens e adultos(as) vão ao encontro dos trabalhos de Prado e Reis (2012) e Silva (2015): todos os sujeitos pesquisados são trabalhadores(as), diversificam-se quanto às crenças religiosas, imigraram de diferentes localidades, exercem diferentes atividades e ainda compartilham a rotina diária do trabalho com os estudos noturnos.

Daí a importância dos(as) profissionais da educação da EJA reconhecerem as singularidades de cada aluno(a) considerando as suas experiências de vida, no processo de ensino aprendizagem, na ministração de conteúdos, programáticos ou complementares, que tenham assimilação e significado na vida deste(a) aluno(a) subornado(a) por uma sociedade dominante (FREIRE, 1987). Dentre estes conteúdos as temáticas da sexualidade se fazem presentes, como atributo inerente a cada sujeito, considerando o seu histórico cultural e social.

Neste contexto, Silva (2018) em seu estudo sobre a Diversidade Sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ressalta que

[...] reconhecer as especificidades dos sujeitos significa legitimar as características pessoais, culturais e sociais, bem como, os desejos, os sonhos, as expectativas e as subjetividades de cada educando/a. Significa ouvi-los sobre suas individualidades e, principalmente, considerar as diferenças, incluindo a orientação sexual e as identidades de gênero. (SILVA, 2018, p. 1).

Corroborando com Prado e Reis (2012) e Silva (2015, 2018), Damiani (2013) salienta que as intervenções pedagógicas desenvolvidas contribuem para a resolução de problemas práticos, proporcionando a ampliação do conhecimento e compreensão da realidade dos(as) estudantes, referente à temática, que dela participam via diálogo. Desta forma, o conhecimento educacional apropria-se do das questões cotidianas deste grupo de educandos(as) ao dar significados aos conhecimentos já existentes.

4.1.2 Motivos para o abandono da escola

Os motivos que levaram os(as) pesquisados(as) a abandonarem os estudos ainda na juventude somam-se a vários fatores, conforme registrados na questão nº 1. As respostas foram analisadas e conforme justificativas (Apêndice E) constantes no QI verificou-se, que a interrupção dos estudos ou a inoportunidade de frequentar a escola na infância e na adolescência esteve vinculada às difíceis condições de vida que os/as pesquisados/as tiveram.

Todos(as) eles(as) já frequentaram a escola em algum momento da vida, o qual por diferentes motivos foi interrompido. Dentre os motivos, os anos de evasão escolar, vincularam-se às dificuldades de conciliar trabalho e estudos, ajuda financeira para o sustento da família, responsabilidades no lar, casamento e filhos precoce, resistência aos estudos, instabilidades de residência fixa, problemas de saúde e morte, obstáculos de transporte e acesso escolar, falta de incentivo e apoio familiar, desestruturação familiar e dificuldades para aprender.

Os diferentes motivos citados vão ao encontro do trabalho de Prado e Reis (2012), desde o pequeno número de estudantes que frequentam a EJA, quanto aos motivos do porque voltaram a estudar e quanto ao histórico escolar de já terem frequentado a escola em algum momento da vida e não desejar perder novamente a oportunidade.

Estas mesmas autoras ressaltam que quanto aos motivos de retorno à escola é necessário pensar quem são estes sujeitos, quais as suas expectativas, que conhecimentos possuem para não adequá-los(as) a um grupo cultural inadequado, pois –esses jovens e

adultos populares fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais (PRADO; REIS, 2012, p. 5).

Neste contexto, Santiago (2014) chama a atenção para um novo olhar com o público da EJA, apelando para as suas trajetórias de vida e necessidades de aprendizagem e deixando de lado uma visão reduzida, excluída e negativa que gira em torno deste grupo escolar. Assim, afirma que

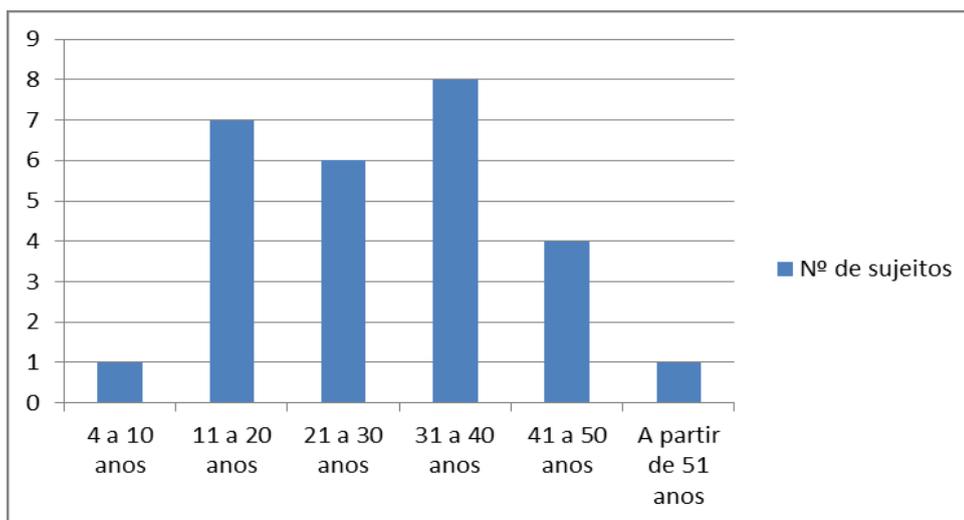
[...] a diversidade da EJA, no entanto, configura também em caminhos férteis para a democratização da escola e isso tem permitido a inserção de políticas, teorias e inovações na Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo novas dimensões para essa modalidade e principalmente um novo olhar: a EJA começa a ser vista como direito e não como favor. (SANTIAGO, 2014, p. 6).

Contudo, de acordo com esta autora, o trabalho pedagógico na EJA não deve ser uma educação compensatória em recompensa aos estudos não concluídos anteriormente, mas sim um espaço de educação social que permita a discussão e reflexão de assuntos do conhecimento dos(as) alunos(as).

4.1.3 Tempo de evasão escolar

Dentro destes períodos de evasão escolar, destaca-se que são estudantes que estiveram muito tempo longe dos entornos escolares, considerando-se que estes(as) alunos(as) concentram-se nas faixas de evasão compreendidas entre 31 a 40 anos, 11 a 21 anos e 21 a 30 anos, respectivamente. A Figura 1 ainda sugere que estes(as) alunos(as) retornam à escola em idades mais maduras, no caso, adultos(as), com maior representatividade, e um pequeno número de idosos(as).

Figura 1 – Anos de evasão escolar dos(as) participantes da pesquisa



Fonte: A autora, 2018

A seguir, destacaram-se alguns registros dos(as) alunos(as), em que é possível analisar os anos fora da sala de aula.

Fui para escola pela primeira vez aos 40 anos de idade. E sai porque não dei conta de trabalhar e estudar. Eu fiquei só 1 mês na escola e sai. Eu tinha que acordar muito cedo para ir trabalhar. (QI-1, F, 1º EJA)

Sempre tentei voltar para a escola, mas por conta do trabalho, dos filhos e mais trabalho eu desanimei, cansei. Já fiquei 5, 17 e por último, 4 anos sem frequentar a escola. Mas, agora eu vou estudar porque tenho uma meta e eu quero cumprir ela. (QI-6, F, 2º EJA)

Eu fiquei 20 anos longe da sala de aula. Hoje eu vejo o quanto atrasei meus conhecimentos. (QI-9, M, 3º EJA)

Parei de estudar aos 9 anos para trabalhar com meu pai. Só voltei a estudar aos 45 anos de novo. (QI-21, M, 4º EJA)

Denota-se que os motivos da impossibilidade aos estudos relacionam-se aos papéis de gênero ditados pela sociedade. Mulheres abandonam a escola para se dedicar aos cuidados do lar e dos(as) filhos(as), enquanto os homens procuraram por trabalho na busca de uma remuneração financeira e o sustento familiar. Ainda de acordo com este estudo, o número de participantes do gênero masculino (8) é o que mais fracassa no contexto da educação escolar, visto que o número de mulheres que retornaram aos estudos é representativamente maior que o número de homens.

Para Costa (2017),

Pensar o gênero no âmbito da educação, no nosso caso mais especificamente na EJA, é de suma importância para a compreensão da identidade dos sujeitos que compõem a escola, a fim de evidenciar caminhos de superação das opressões aos quais são submetidos cotidianamente em diferentes contextos sociais. A escola precisa pensar as questões de gênero, porque os saberes e experiências que os/as estudantes levam e compartilham em sala são atravessadas por representações e pressupostos do que é ser mulher, homem, gay, lésbica, bissexual, transgênero, entre outras identidades. (COSTA, 2017, p. 4).

De acordo com as respostas justificativas, verificou-se também que os anos fora do ambiente escolar não superam a sede de aprender, conforme registrados acima, os quais dão clareza que os(as) alunos(as) reconhecem a importância dos estudos como fonte de conhecimento e aprendizagem.

Nesta perspectiva da pedagogia do oprimido, -a educação é vista enquanto fator de transformação social e crescimento pessoal, possibilitando a todos que tem acesso à escola o conhecimento sistematizado e elaborado, visando à construção do pensamento autônomo (SANTIAGO, 2014, p. 1).

Diante dos anos de evasão escolar e das suas respectivas justificativas, os impedimentos passados de um histórico escolar difícil, tornam-se motivos e ideais de melhores oportunidades no presente e no futuro. Tais impedimentos são vistos por Freire como métodos opressores, ao que ele argumenta que não é a opressão que deve servir de libertação, mas sim com a reflexão -ao descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FREIRE, 1987, p. 5).

Assim, a concepção de educação humanista e libertadora de Freire (1987) é muito acima da simples compensação da carência de estudos, da sua condição social e econômica. Para ele, o sujeito precisa libertar-se da opressão, da sua condição de subordinado(a), e este(a) só adquire esta condição através da práxis, que é o conhecimento via diálogo e reflexão. O homem/a mulher, então, liberto(a), se torna o sujeito ativo(a) no mundo em que vive. Assim, o sujeito, não necessita melhorar a sua condição financeira ou classe social, mas proporcionar condições para se desvencilhar do que o(a) oprime.

4.1.4 Motivos que levaram os(as) alunos(as) retornarem à escola

Na questão nº 3, foram analisados vários fatores motivacionais, entre eles: aprender a ler e escrever, facilidades de acesso à escola local próxima as suas residências, recuperar a oportunidade de estudar, concluir os estudos, melhorar o currículo profissional, almejar melhores empregos e usufruir de melhores condições vida, conforme citadas abaixo.

Voltei para aprender a ler e escrever. (QI-1, F, 1º EJA)
Porque tinha muita vontade de aprender a ler e escrever meu nome.
Porque antes ia para a escola e nem aprendia, porque ficava pensando em trabalhar e, às vezes, ia até sem comida e tinha muitos irmãos. Meu pai não tinha estudos também, trabalhava nas roças, na lavoura, às vezes, tirava leite, era vaqueiro. (QI-2, F, 2º EJA)
Para aprender a ler e escrever e porque minha companheira me incentivou a estudar. (QI-4, M, 2º EJA)
Para ampliar meus conhecimentos e conseguir mais oportunidades no mercado de trabalho e oportunidades gerais. (QI-10, F, 3º EJA)
Eu retornei os estudos por ter a oportunidade só agora, porque no assentamento que eu moro tem uma escola da EJA. (QI-15, F, 3º EJA)
Pretendo terminar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. (QI-25, F, 4º EJA)
Para ter oportunidade de estudar e trabalhar para ajudar em casa. (QI-26, F, 4º EJA)

Os discursos de aprender a ler e escrever encontra-se principalmente entre os(as) pesquisados(as) do 1º e 2º Período EJA, já que estes(as) alunos(as) são uma das primeiras turmas dos anos finais do EF, os(as) quais ficaram por muitos anos fora das salas de aula e requerem auxílios de alfabetização. Nota-se também, uma pequena desmotivação e desânimo, como documentado no registro do QI-5.

A gente voltou assim pra ver se muda, pra ver se acha uma coisa melhor, pra ver se melhora. Mas, até agora não apareceu nada. E tem mais alguma coisa, eu aprendi a escrever meu nome. (QI-5, M, 2º EJA)

-Nesse sentido são necessárias práticas pedagógicas coerentes com as especificidades desses sujeitos e que privilegiem os usos sociais da escrita e da leitura (SANTIAGO, 2014, p.1). Para esta autora, o retorno dos(as) estudantes à EJA deve ser visto pelos(as) professores(as) como algo mais do que uma simples perspectiva de aprender a ler e escrever no processo de alfabetização. O retorno à EJA, ao considerar o cotidiano destes(as) alunos(as), deve ser visto como um processo de letramento, no qual o(a) aluno(a) utiliza do significado aprendido no seu contexto social.

Como verificado por Prado e Reis (2012) e Santiago (2014), mesmo diante das dificuldades de aprendizagem somadas às condições reais, os(as) alunos(as) reconhecem a importância dos estudos e nele a esperança de melhores condições de vida.

Nesta perspectiva, Santiago (2014), assim como Freire (1987), chama a atenção de que a EJA não está a cargo de suprir carências sociais e culturais, mas que é necessário –proporcionar uma educação condizente com a ideia de letramento, oferecendo condições para que o aluno da Educação de Jovens e Adultos consiga usar seu conhecimento para um crescimento pessoal e participação social ativa (SANTIAGO, 2014, p. 1).

Em consonância aos estudos de Zanatta *et al* (2016), os(as) alunos(as) reconhecem a importância dos estudos como possibilidades de melhoramento educacional, profissional e pessoal, visam também a oportunidade da escola do campo como força de interesse e garantia que privilegia os(as) assentados(as) locais, na luta dos seus direitos e ideais, conforme registrado na fala a seguir:

Surgiu a oportunidade de termos uma escola de EJA no assentamento. É uma conquista muito importante. (QI-18, F, 4º EJA)

Para o MST, a escola é uma conquista e também considerada um instrumento fundamental para a comunidade acampada, na aquisição de conhecimentos, tornando-se uma prioridade deste movimento social (ZANATTA *et al*, 2016).

A relevância dos estudos encontra-se principalmente arraigada nos discursos dos(as) alunos(as) mais experientes, considerados(as) adultos(as) e idosos(as). E, devido às oportunidades tardias e facilidades de acesso à escola local, muitos(as) retornam ainda em idade adulta e uma pequena parcela em idade madura com diferentes objetivos, entre eles, destacando-se aprender a ler e escrever (PRADO; REIS, 2012).

4.2 Sexualidade: conceito, fontes de informação, dúvidas e interesses

4.2.1 Concepções sobre sexualidade

Para darmos introdução a futuras discussões no delineamento de atividades sobre educação sexual, iniciamos com perguntas abertas para o registro do entendimento destes(as) alunos(as) sobre sexualidade. De antemão, podemos definir sexualidade como um conceito presente no conhecimento destes(as) discentes. A seguir destacamos algumas concepções de sexualidade.

É sexo (prazer carnal). (QI-2, F, 2º EJA)
Eu entendo sobre transexualidade, naquela novela em que a menina se transforma em menino. (QI-4, M, 2º EJA)
Tipo homem com homem eu acho que não é normal, mas a gente também não pode discordar, porque eles gostam. (QI-7, F, 2º EJA)
É se é feminino ou masculino. (QI-8, F, 3º EJA)
Olha eu imagino que cada um tem sua opinião, mas pode ser a mesma coisa. Para mim é a forma como nos vestimos. Para falar a verdade, eu fico confuso com esta palavra. (QI-9, M, 3º EJA)
Sexualidade é a maneira de cada pessoa se identificar nos gostos, nos gestos, nas vestimentas, no jeito de ser, o que quer ser, jeito de andar, ... (QI-10, F, 3º EJA)
Sexualidade é particularidade, cada pessoa tem o sexo que se identifica. (QI-20, M, 4º EJA)
Eu sei que tem que prevenir é o comportamento. (QI-23, F, 4º EJA)
É sexo, comportamento, tipo de roupa, postura, mas não sei explicar escrevendo. (QI-25, F, 4º EJA)

Todos(as) os(as) participantes sabem dizer o que é sexualidade, da forma como a vivenciaram e vivenciam. Além de que os reflexos da educação sexual de cada um dos(as) participantes são sentidos nos convívios sociais, como na escola.

De acordo com os registros dos(as) alunos(as) é possível destacar que as concepções de sexualidade expressam dois destaques principais: o sexo para a obtenção do prazer do corpo na satisfação do desejo erótico, e o gênero nas diferentes formas de ser homem e ser mulher, associando-o quanto à orientação sexual, rotulação de comportamento e corporificação das genitálias.

A sexualidade tida como sinônimo de sexo, apenas para o prazer carnal, do ato sexual em si, do coito, remonta ao caráter biologista e reprodutivo. No entanto, o sexo, como afirma Foucault (1988) é apenas um atributo da sexualidade. O gênero, por sua vez, abre uma discussão na comparação aos padrões de normalidade tidos entre homens e mulheres estereotipada pela sociedade e a sua vinculação ao respeito, à diversidade sexual e relações de poder.

Para Foucault (1988), a sexualidade deve ser o princípio da abertura de discussão nas relações de poder, flexível e articulável nos diálogos sociais.

Não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população. Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior

instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias. (FOUCAULT, 1988, p. 98).

Para Louro (2016), as identidades sexuais e de gênero são afirmadas ou silenciada pelas mais diferentes instâncias sociais, entre elas, a família, a religião, a mídia e a escola, legitimando algumas e reprimindo outras, exercendo o que esta autora denomina de pedagogias da sexualidade.

Neste viés, as pedagogias da sexualidade são todas as instâncias que –realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas (LOURO, 2016, p. 25). Dessa forma, entende-se que a escola, como uma instância que dita as suas pedagogias da sexualidade, deva ser um local de conhecimento, reflexão e não de ocultamento do saber e restrição.

E que, portanto, é considerável que cada pesquisado(a) em detrimento de suas vivências possui conceitos próprios do que venha a ser a sexualidade. Daí, a importância de agregar informações a estes conhecimentos já existentes de forma adequada na desconstrução de estereótipos e tabus para a promoção do saber e a autonomia dos(as) alunos(as).

4.2.2 Fontes de informações sobre sexualidade

Na questão nº 5, entre as instâncias, nas quais os(as) participantes adquirem informações sobre sexualidade, estes(as) afirmaram que nos programas de televisão (20,5%), tais como filmes, novelas, etc., seguido da família (17,9%), rodas de amigos(as) (16,7%), revistas (15,4%) e internet (15,4%), como outros meios de veiculação de informação, a escola (12,8%), e por último, a religião (1,3%).

Constata-se como a mídia televisiva influencia a formação do autoconhecimento em relação até mesmo à família, na qual a educação sexual deveria ser motivo de diálogo e de compreensão. –A mídia, nas suas múltiplas manifestações, e com muita força, assume relevante papel, ajudando a moldar visões e comportamentos (BRASIL, 1998, p. 292). Embora ela também informe, moraliza e reforça estereótipos, assim como a escola, a família e a religião.

Destaca-se, então, a importância da escola indicada como quinta instância social de formação do saber do alunado, a partir de suas vivências e condições de conhecimento. À

escola, cabe trabalhar o respeito às diferenças, dialogar sobre crenças, tabus e mitos, discutir valores associados à sexualidade, sem julgar ou violar o comportamento dos(as) alunos(as) e padrões de educação sexual que cada família oferece aos(às) seus(as) filhos(as) (BRASIL, 1998).

Neste contexto, cabe à EJA, considerando as especificidades e vivências dos(as) seus(as) alunos(as), compartilhar os conhecimentos do senso comum com informações esclarecedoras e reflexivas, evitando-se possíveis julgamentos normalizadores concebidos e repassados na sociedade como um todo. Não deixando de afirmar que a família é a instância social encarregada da educação sexual de seus(as) filhos(as), estando a escola frente às possibilidades de discussão dos diferentes olhares da sexualidade (BRASIL, 1998).

Como já afirmado por Louro (2016), são muitas as instâncias sociais que realizam a chamada pedagogia da sexualidade, inclusive a religião, instância social que dita normas e regula corpos através de suas crenças.

4.2.3 Dúvidas e interesses sobre sexualidade

Finalizando o QI, os(as) alunos(as) registraram seus argumentos, questionamentos e sugestões de temáticas a serem trabalhadas, os quais auxiliaram quanto aos discernimentos das temáticas da sexualidade a serem trabalhadas didaticamente para o desfecho desta primeira etapa da pesquisa.

A seguir, destacam-se os registros que indicaram as temáticas da sexualidade abordadas.

Como que mulher namora uma com a outra? E o homem também?
(QI-2, F, 2º EJA)

Não saber diferenciar na homossexualidade o “gênero” ativo do passivo. Eu não entendo que o homossexual nasce homossexual, pra mim vira homossexual. (QI-4, M, 2º EJA)

Eu mesmo me pergunto “porque nasce fêmea e quer virar macho?” Ou o outro lado, vice-versa. A pessoa que nasce homem e quer virar mulher. (QI-6, F, 2º EJA)

O que é sexualidade, a palavra a gente não entende muito. (QI-8, F, 3º EJA)

Eu gostaria de saber se sexualidade é a mesma coisa de se vestir roupas apertadas, curtas, andar rebolando. (QI-9, M, 3º EJA)

Todas, porque não sei falar sobre nenhuma. (QI-12, F, 3º EJA)

A minha curiosidade é de saber porque o adolescente é mais aceso na sexualidade. (QI-15, F, 3º EJA)

Gostaria de fazer sexo com duas mulheres juntas. (QI-21, M, 4º EJA)
Eu tenho dúvidas de um homem casado com uma mulher e tem desejo de ficar com outras mulheres. (QI-23, F, 4º EJA)
Eu tenho curiosidade de saber qual é a sensação de um homem desejar o outro na boca. (QI-24, M, 4º EJA)
Sobre o aborto, homossexual, bissexual, virgindade. (QI-25, F, 4º EJA)

Outra vez, fez-se notório, a incompreensão do termo sexualidade, as dissidências da orientação heterossexual, das inteligibilidades de gênero e a vontade excessiva da prática sexual.

Estes registros acima indicaram para algumas sugestões de atividades temáticas ligadas à transversalidade da sexualidade, principalmente as expressões e identidades de gênero, orientações sexuais e a discussão de práticas tidas como estranhas no campo social, como o aborto e a poligamia, por exemplo. Ao contrário do estudo de Zanatta *et al* (2016), no qual a educação sexual com adolescentes demarcou-se pela ênfase na medicação e reprodução dos corpos.

É válido ressaltar que nesta pergunta uma participante registrou por escrito sua opinião quanto à proposta temática desta pesquisa, posicionando-se contra o objetivo de estudo.

O tema é muito ruim, não está fazendo nada de bom. (QI-7, F, 7º EJA)

Quanto a este posicionamento à resistência discursiva da sexualidade Silva (2015) argumenta que,

[...] há nessa temática uma grande lacuna a ser explorada, dentro e fora do campo educacional, uma vez que a intolerância à diversidade sexual implica não apenas na negação do direito à educação, mas também na negação de outros direitos subjetivos, inclusive o do direito à vida (...) Refletir sobre as formas com as quais a educação, sobretudo a de jovens e adultos, atua na manutenção, ou não, das hierarquias sexuais, nos dias atuais, parece-me indispensável e necessário. (SILVA, 2015, p. 8).

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), a modificação de posturas e atitudes em relação ao tema –será por meio do diálogo, da reflexão e da possibilidade de reconstruir as informações, pautando-se sempre pelo respeito a si próprio e ao outro, que o aluno conseguirá transformar, ou reafirmar, concepções e princípios, construindo de maneira significativa seu próprio código de valores. (BRASIL, 1998, p. 307).

Reforçando a postura quanto ao diálogo, Freire (1987) salienta que –não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1987, p. 44). Para este autor, a reflexão do diálogo torna o sujeito ativo(a), e o contrário, se negado, impossibilita o diálogo não contribuindo para a sua ação-reflexão, ao que ele chama de práxis. Em outras palavras, é por meio do diálogo que os homens/as mulheres transformam o mundo, o qual se torna humanizado.

4.3 Desenvolvimento da sequência didática (Produto educacional)

Conforme já comentado, a Sequência Didática (SD) (APÊNDICE F) compõe-se de 6 atividades. Elas foram realizadas em duas sequências respectivas de leitura de texto, dinâmica e oficina. Logo, apresenta-se a descrição de cada atividade desenvolvida, seguida de uma discussão geral com os(as) teóricos(as).

4.3.1 Texto I: O que é sexualidade?

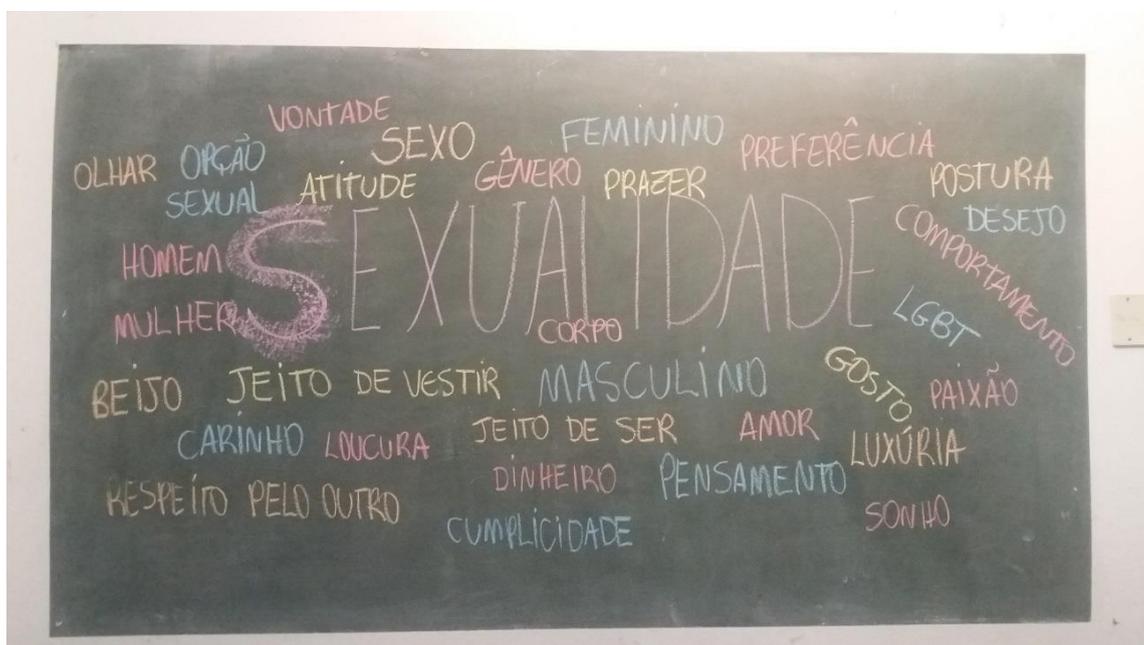
Descrição da aplicação:

Esta atividade reuniu todos(as) os(as) participantes em uma única sala, pois devido a algumas particularidades externas deste público em específico, compareceram apenas 14 estudantes no dia da sua realização. Então, considerou-se que a atividade de caráter coletivo seria mais enriquecedora com todos(as) os(as) presentes na mesma sala de aula. A mesma foi realizada no mês de agosto, durante duas aulas de Ciências, e tendo duração total de 90 minutos.

Inicialmente, a palavra *sexualidade* foi escrita no centro da lousa e logo após, foi pedido aos(às) participantes que falassem, sem censura, o que vem a mente quando ouvem ou se deparam com a palavra anunciada. À medida que falavam, as palavras foram escritas no quadro pela pesquisadora. Este momento teve duração de 20 minutos. Palavras do conhecimento cotidiano e de suas vivências foram pronunciadas, tais como *loucura, sonho, desejo, jeito de ser, gosto, opção sexual*, etc. (Figura 2). A seguir, quando todas as palavras foram levantadas, a professora fez a discussão, por 25 minutos, do que vem a ser sexualidade, sexo e educação sexual, sempre no cuidado de diferenciá-las em seus significados e as suas construções sociais, culturais, históricas e políticas. Para facilitar a compreensão foi entregue a cada um(a) dos(as) alunos(as) uma cópia xerografada do texto *Sexualidade, Valores e*

Preconceitos retirado do caderno de capacitação *Sexualidade, prazer em conhecer*. (ECOS, 2001, p. 16-19). O texto apresenta um histórico da Educação Sexual no Brasil, possibilitando aos(as) alunos(as) conhecerem a respeito. Neste momento final, que teve duração de 45 minutos, perguntas e dúvidas dos(as) participantes referentes à concepção da palavra sexualidade, tais como *O que é sexualidade, a palavra a gente não entende muito*. (QI-8, F, 3º EJA), *Eu gostaria de saber se sexualidade é a mesma coisa de se vestir roupas apertadas, curtas, andar rebolando*. (QI-9, M, 3º EJA) foram esclarecidas e respondidas pela pesquisadora.

Figura 2 – O que é sexualidade?



Fonte: A autora, 2018

A aula explicativa dialogada foi anteriormente desenvolvida com buscas de referenciais sobre o tema, amparadas no caderno de capacitação, da qual foi extraída. Durante a sua realização, os(as) participantes mostraram-se à vontade e menos confusos(as) com os termos.

Dando início às discussões desta primeira atividade, Louro (2016) afirma que a sexualidade não é um processo natural, vivenciada igualmente pelos corpos. Cada corpo tem as suas particularidades, crenças, valores morais, interesses próprios desejos, etc., que emergem do contato social, cultural, histórico e político. Para esta autora, a sexualidade é a identidade social definida no âmbito da cultura e da história.

Corroborando com Louro (2016), a cartilha Ecos (2001), da qual foi retirada esta atividade, argumenta que –sexualidade envolve, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura. É muito mais do que sexo, uma simples parte biológica do corpo que permite a reprodução. Falar de sexualidade é falar da própria vida. (ECOS, 2001, p. 16).

E compartilhando da mesma definição de sexo e sexualidade conceituada pela Ecos (2001), também atribuímos a explicação fornecida por Weeks (2016), que vai ao encontro com Louro (2016).

[...] sexo será usado no sentido mencionado como antes: um termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres. Embora essas distinções anatômicas sejam geralmente dadas no nascimento, os significados a elas associados são altamente históricos e sociais (...) –sexualidade (como uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que se relacionam com o que Michel Foucault denominou ‘o corpo e seus prazeres’). (WEEKS, 2016, p. 42-43).

Sendo a sexualidade uma construção por toda a vida do indivíduo, estando presente em todas as faixas etárias e em todos os espaços sociais, a educação sexual ocorre no cotidiano do sujeito, inclusive na escola.

Segundo Furlani (2007), a educação sexual nos espaços da escola, enquanto espaço formal torna-se uma possibilidade didática de discussão através dos PCN. Para esta autora,

Neste cenário, o processo de inclusão, nos currículos escolares, de temas como a sexualidade (por exemplo) é decorrente de inúmeras demandas, além da determinação governamental. Destaco o próprio apelo de crianças e adolescentes para a discussão da temática, a insistente veiculação midiática (sobretudo na TV), a admitida omissão familiar, as constantes políticas de saúde pública de HIV/Aids, as iniciativas (cada vez mais comuns) de professoras e professores no âmbito da escola formal. (FURLANI, 2007, p. 66-67).

Corroborando com Furlani (2007), Soares e Gastal (2012) ponderam que as aulas de Ciências se tornam um espaço adequado para se abordar a Educação Sexual (ES) de jovens e adultos(as) de forma emancipatória, na construção de conhecimento, ao se trabalhar os temas relativos à sexualidade humana, dando sequência aos conteúdos relacionados ao corpo e reprodução, embora possam ser abordados transversalmente. Logo, a ES é uma ação pedagógica que deve possibilitar a discussão, a construção do conhecimento e a reflexão a cerca da sexualidade (ZANATTA *et al*, 2016).

Dando continuidade ao diálogo da sexualidade realizou-se a segunda atividade com a discussão de gênero utilizando-se a dinâmica *Respeitando as diferenças e entendendo gênero*.

4.3.2 Dinâmica I: Respeitando as diferenças e entendendo gênero

Descrição da aplicação:

Esta atividade, também realizada no mês de agosto, foi aplicada em coletivo a cada duas turmas, devido ao número de 20 estudantes presentes na escola no dia da sua realização. A sua realização decorreu dentro do prazo de 90 minutos, nas aulas de Ciências. A aula participativa foi desenvolvida pela pesquisadora com o propósito de dar sequência às diferentes manifestações da sexualidade presentes no convívio social destes(as) alunos(as).

Primeiramente, a organização da sala de aula foi realizada (5 minutos). As cadeiras e mesas foram dispostas nas laterais da sala de aula deixando o centro do local livre. Uma fita crepe foi usada para dividir o centro da sala em dois lados. A seguir, foi solicitado aos(as) alunos(as) que posicionassem em cima da divisão no meio da sala, estando de frente para a pesquisadora, a fim de receberem as instruções. Dessa forma, a comandante da dinâmica (a pesquisadora) realizou, nos próximos 5 minutos, 10 perguntas simples para quais os(as) alunos(as) em sua frente devem responder indo para um lado da sala (lado direito ou lado esquerdo) indicado pela mesma. Perguntas como: *Você gosta da cor vermelho (lado direito) ou azul (lado esquerdo)?*, foram realizadas. Ao final, das perguntas, foi pedido para que os(as) alunos(as) se acomodassem em suas carteiras para que pudessem refletir sobre o que puderam perceber nessa dinâmica, iniciando uma discussão onde cada um(a) expôs a sua opinião sobre os diferentes gostos pessoais, de vestir, de se ver, de se olhar, etc. Neste momento, que teve duração de 20 minutos, algumas dúvidas registradas pelos(as) participantes no QI foram levantadas pela pesquisadora e discutidas, tais como: *Não saber diferenciar na homossexualidade o “gênero” ativo do passivo. Eu não entendo que o homossexual nasce homossexual, pra mim vira homossexual. (QI-4, M, 2º EJA) Eu mesmo me pergunto “porque nasce fêmea e quer virar macho?” Ou o outro lado, vice-versa. A pessoa que nasce homem e quer virar mulher. (QI-6, F, 2º EJA) Gostaria de saber o que se passa na cabeça de um ser normal a ter desejos sexuais pelo mesmo sexo. Não entendo, mas não me oponho. (QI-17, F, 4º EJA) Eu tenho curiosidade de saber qual é a sensação de um homem desejar o outro na boca. (QI-24, M, 4º EJA) A minha curiosidade é saber que sensação tem a relação de homem com homem. (QI-26, F, 4º EJA).*

Após a discussão e o esclarecimentos das dúvidas dos(as) educandos(as), a pesquisadora apresentou 04 (quatro) vídeos do You Tube, atuais/do momento, com duração total de aproximadamente 10 minutos, que abordam a questão do gênero, sendo estes: 02 (dois) pequenos vídeos comerciais (propagandas) e 02 (dois) videoclipes. A exibição dos vídeos justifica-se pela necessidade de esclarecimento dos papéis de gênero e sexualidades apresentadas no momento pela mídia televisiva, os quais são de conhecimento e motivo de curiosidade dos(as) participantes da pesquisa. Os 02 (dois) vídeos comerciais intitulados *A linha Natura Homem celebra todas as formas de ser homem* (<https://www.youtube.com/watch?v=W5SAmO6ZzF8>), *Dia dos namorados: o que é Amor – Westwing* (https://www.youtube.com/watch?v=Q5vqXj43Jzw&list=PLeoZSeERC_3_xOZq83eTRONvfqrV4idZb&index=5), e os 02 (dois) clipes musicais *Paraíso*, de Lucas Lucco e Pallbo Vittar (<https://www.youtube.com/watch?v=qtTM2YV3bI8>) e *K.O.* de Pallbo Vittar (<https://www.youtube.com/watch?v=3L5D8by1AtI>) se referiam à identidade de gênero, orientação sexual e identidade sexual presentes no contexto da sociedade atual e das mídias televisivas como novelas, videoclipes e propagandas. Dúvidas e curiosidades anotadas pela pesquisadora no Caderno de Campo¹ (*Por que um homem sente desejos por outro homem?*, *Se um homem namora com uma transexual ele também é homossexual?*), estiveram presentes e foram discutidas, durante os próximos 50 minutos, para a compreensão e desconstrução de preconceitos e termos pejorativos.

Os(as) participantes da pesquisa afirmaram que as diferenças do considerado –normal|| existem, embora não as compreendem. Nesse momento, abrimos aqui uma discussão para os padrões social e cultural estigmatizados de ser homem e ser mulher construídos e repassados ao longo das gerações, o que difere do –anormal||.

Segundo Louro (2007), não basta respeitar as diferenças entre normal e anormal, e sim colocar as diferenças em discussão, já que são estabelecidas por relações de poder.

A questão deixa de ser, neste caso, a –identificação|| das diferenças de gênero ou de sexualidade, percebidas como marcas que preexistem nos corpos dos sujeitos e que servem para classificá-los, e passa a ser uma questão de outra ordem: a indagação de como (e por que) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais, etc.) são tomadas como definidoras de diferenças. O movimento permite compreender, talvez de forma mais nítida, que toda e qualquer diferença é sempre atribuída no interior de uma dada cultura; que determinadas características podem ser valorizadas como distintivas e fundamentais numa determinada sociedade e não terem o mesmo significado em outra sociedade; e ainda que a nomeação da diferença é, ao mesmo tempo e sempre, a demarcação de uma fronteira. (LOURO, 2007, p. 46.)

Para esta autora, o meio social e cultural não estabelecem apenas relações de poder em uma identidade heterossexual hegemônica, como também nega e suborna sujeitos ocasionando a discriminação, o preconceito e o padrão –anormall.

Neste contexto, Altmann (2001), argumenta que, embora os PCN não contemple a relação histórica para a desconstrução da discriminação de gênero e o preconceito, a educação sexual como educação formal nos espaços escolares deve ser dialógica, reflexiva e considerar o pluralismo de corpos. Ainda diz que –percebe-se nos PCNs um grande destaque para as diferenças entre meninos e meninas. Estas diferenças são consideradas como sendo social e culturalmente construídas, mas, em nenhum momento, elas são problematizadasl (ALTMANN, 2001, p. 584).

Ao final desta atividade, os(as) alunos(as) disseram estar mais esclarecidos(as) quanto as diferentes formas de ser homem e mulher e também quanto à compreensão da orientação sexual.

A tentativa nesta segunda atividade foi trazer a discussão do pluralismo de corpos para a emancipação da igualdade de direitos, trabalhar no coletivo as adversidades para a diversidade sexual e desconstruir rótulos, o que serviu de ancora para a realização da próxima atividade.

4.3.3 Oficina I: Direitos sexuais e reprodutivos

Descrição da aplicação:

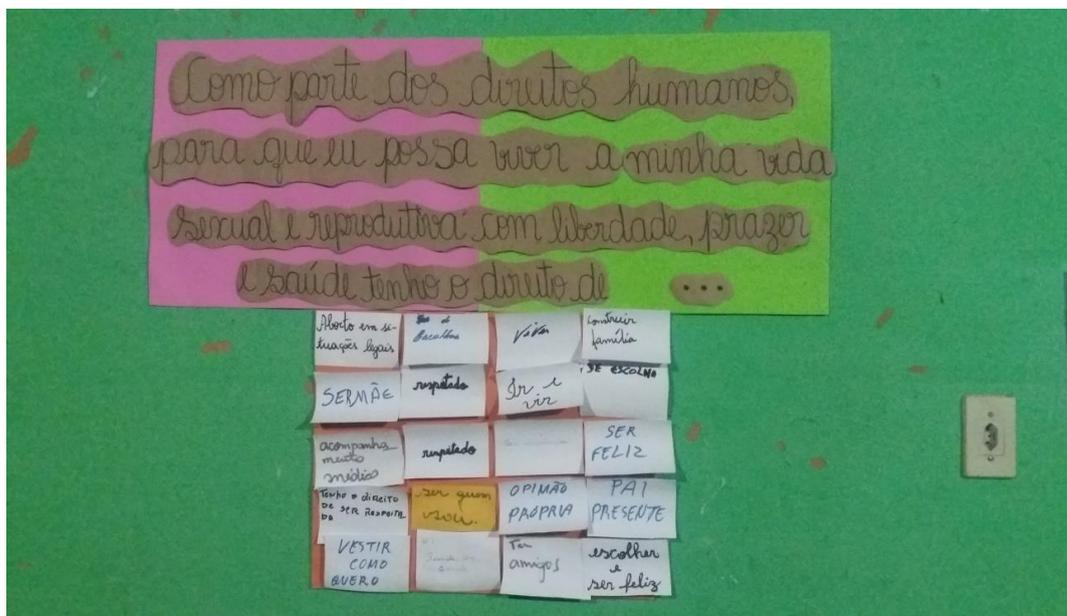
Esta atividade grupal foi desenvolvida de forma coletiva com todas as turmas da EJA, devido ao pequeno número de 14 estudantes presentes no dia. A mesma foi realizada, no decorrer do mês de setembro, no pátio escolar e teve duração de 90 minutos.

Inicialmente foi realizada uma aula expositiva dialogada quanto aos direitos sexuais e reprodutivos (DSR) elaborada pela pesquisadora com embasamento teórico, a qual foi apresentada em slides com a utilização de recursos audiovisuais (notebook, data show, caixa de som e vídeo). A apresentação de slides, que durou cerca de 25 minutos, fez uma breve abordagem dos DSR como direitos humanos universais amparados em leis. Foram apresentadas leis nacionais, como a Lei Maria da Penha, e internacionais, como a Convenção Interamericana, os quais dão respaldo aos direitos humanos. Ao final desta apresentação também foi apresentado um pequeno vídeo que aborda as diferenças entre os direitos sexuais e os direitos reprodutivos, da série –*Fala direto comigo*l disponível no You Tube

(<https://www.youtube.com/watch?v=-3VpAL5iDfI>), o qual tem duração de 3 minutos e 27 segundos. Durante a realização da apresentação em slides e da apresentação do vídeo esclarecimentos foram feitos aos(as) participantes. Dando continuidade à atividade da oficina, a pesquisadora organizou os(as) alunos(as) em 03 grupos. Foi pedido a cada grupo que simulassem duas pequenas peças de teatro: uma que retratasse o desrespeito aos direitos sexuais e/ou reprodutivos e outra em que os mesmos direitos foram respeitados. Neste momento, a fim de auxiliar os(as) educandos(as) em suas dramatizações a pesquisadora distribuiu para cada grupo um texto de apoio sobre os DSR, com os títulos: *O desenvolvimento dos direitos reprodutivos como direitos humanos*; *Abortamento: um problema de saúde pública*; e *Lei Maria da Penha*, proporcionando aos grupos ideias e/ou de sugestões temáticas para as dramatizações grupais. Este momento de preparação teve duração de 10 minutos. Depois de decidida cada uma das dramatizações, cada grupo teve 03 minutos para encenarem cada situação aos(as) demais colegas. O primeiro grupo, em uma situação de desrespeito, simulou a violência doméstica sofrida pela mulher através do homem; e na situação de respeito, representou um casamento na religião católica, uma união heterossexual entre um homem e uma mulher, cujo casal teve dois filhos. O segundo grupo, como um ato de desrespeito, simulou um desentendimento entre um casal heterossexual havendo agressões físicas e morais sofridas pelo companheiro, na qual a vítima denuncia o agressor, ocorrendo, conseqüentemente, a defesa e a prisão deste homem; e em uma situação de respeito, encenaram um casamento homossexual entre duas mulheres. O terceiro grupo representou um casal homossexual constituído por duas mulheres negras da classe média alta, sendo que uma delas já tinha vivenciado uma união heterossexual anterior com homem e adquirido um filho. No atual relacionamento afetivo, as duas mulheres desejaram ter um(a) filho(a), cujo sêmen foi doado pelo ex-companheiro, pai do seu primeiro filho(a); então, representando uma situação de desrespeito, estas mulheres, em seus direitos de viver sofreram discriminação e preconceito por outras duas mulheres brancas e heterossexuais quanto à cor negra e gênero. Após as apresentações de cada grupo, a pesquisadora discutiu com os(as) participantes, por cerca de 20 minutos, os assuntos de situações cotidianas que emergiram de vivências dos(as) participantes por eles(as) propostas, e a partir daí foram realizados os esclarecimentos necessários para a elucidação das dúvidas e curiosidades. Para o fechamento desta atividade, a pesquisadora colou na parede o um cartaz em E.V.A. contendo a seguinte frase em papel craft: *Como parte dos direitos humanos, para que eu possa viver a minha vida sexual e reprodutiva com liberdade, prazer e saúde tenho o direito de* A seguir foi entregue um cartão de papel

(cartolina) e canetas para cada um(a) dos(as) participantes preencherem a frase com palavras que a completassem (Figura 3). Este momento final teve duração cerca de 10 minutos.

Figura 3 – Atividade da Oficina de Direitos Sexuais e Reprodutivos – DSR, na qual os/as alunos/as completavam a frase inicial



Fonte: A autora, 2018

Nesta terceira atividade, foram abordados os direitos humanos universais atribuídos na nossa Constituição bem como algumas políticas públicas. Desta forma, os(as) alunos(as) completaram a frase expressando os direitos de: *viver; ser quem sou; saúde, paz e felicidade; ser respeitado; ser mãe; pai presente; escolher e ser feliz; vestir como quero; ter amigos; ir e vir; aborto em situações legais; construir família; acompanhamento médico; opinião própria; etc.*

Embora a nossa Constituição Brasileira seja signatária da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Souza Junior (2018) alerta que não observa políticas públicas setoriais voltadas para a discussão de gênero e sexualidade ao considerar os direitos sexuais e reprodutivos como direitos humanos no âmbito educacional.

Apesar do referido Texto respeitar esta diversidade e o convívio privilegiando uma sociedade plural, trata a temática, timidamente, já que a expõe, somente, no título que trata sobre direitos e garantias fundamentais, ao mencionar a dignidade humana, direito inerente à pessoas ao bem-estar, livre de qualquer tipo de discriminação, direito à isonomia entre homens e mulheres, sexualidade, saúde e de necessidade de preservação contra doenças, que independe de sua orientação sexual. (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 11).

Para ele há de se considerar uma timidez que incita para a necessidade de realização de políticas públicas setoriais com objetivos definidos para a discussão de gênero e sexualidades na educação com a finalidade de reduzir o preconceito e a discriminação por meio da orientação sexual. E uma destas políticas públicas como discurso no espaço escolar foi os PCN e a sua inserção na BNCC, esta última cujas discussões em torno de gênero foram retiradas (SOUZA JUNIOR, 2018).

Dentro deste contexto, Furlani (2009) *apud* Silva (2015), argumenta que

[...] os direitos sexuais são direitos humanos universais baseados na inerente liberdade, dignidade e igualdade de todos os seres humanos. Uma vez que a saúde sexual é um direito fundamental, então a saúde sexual deve ser um direito humano básico. Para assegurarmos que os seres humanos e a sociedade desenvolvam uma sexualidade saudável, os direitos sexuais devem ser reconhecidos, promovidos, respeitados e defendidos por todas as sociedades de todas as maneiras. Saúde sexual é o resultado de um ambiente que reconhece, respeita e exercita estes direitos sexuais. (FURLANI, 2009, p. 302).

Ao se discutir os DSR retomamos as discussões em torno de gênero com os estudos de caso da quarta atividade *Que postura tomar?* e também com a quinta atividade, a oficina *Estereótipos e papéis de gênero*.

4.3.4 Texto II: Que postura tomar?

Descrição da aplicação:

Esta atividade de grupo foi desenvolvida em conjunto com todas as turmas da EJA, devido ao pequeno número de 13 estudantes que no dia compareceram. Foram necessárias duas aulas de Ciências sequenciais na mesma noite, totalizando 90 minutos, realizada no pátio escolar, no mês de setembro.

No primeiro momento, os(as) alunos(as) foram convidados(as) pela pesquisadora a se reunirem nas cadeiras dispostas em círculo no pátio escolar para a realização da atividade de caráter coletivo. Em seguida, após a apresentação da atividade e de seu objetivo aos(as) alunos(as), foi pedido para que os(as) mesmos(as) se dividissem em 04 grupos. A seguir, com os grupos formados, a pesquisadora entregou a cada um dos grupos um pequeno texto contendo um caso diferente das demais formações. Os temas dos estudos de casos se referiam a questões da homossexualidade, gênero, aborto e violência doméstica. Enquanto, os grupos realizavam uma primeira leitura de seu caso específico, a pesquisadora escrevia na lousa

branca com pincel, as três perguntas gerais (*a- Qual(is) direito(s) humano(s), sexual(is) e reprodutivo(s) está(ão) sendo lesado(s)?; b- Por que ocorre essa situação?; c- O que poderia ser feito para defender os direitos humano(s), sexual(i)s e reprodutivo(s) nessa situação?*), que cada grupo deveria responder quanto ao seu caso. Também foram entregues a cada grupo papel A4 e caneta para que pudessem formular suas respostas. Para uma melhor leitura e compreensão das perguntas a serem respondidas, foi disponibilizado aos(as) alunos(as) o prazo de 45 minutos. No segundo momento, quando todos(as) já tinham respondido às perguntas quanto seu texto de caso, cada grupo foi convidado a ler o seu caso para que os demais grupos se inteirassem do mesmo e contribuíssem com sugestões/soluções às respostas para questões já propostas. Neste momento, os demais grupos davam sugestões, apontavam críticas construtivas para o caso. Este momento teve duração de 30 minutos. Para finalizar a contextualização de cada caso, a pesquisadora realizou uma síntese de todos os grupos através de anotações no Caderno de Campo¹. Durante a síntese, que perdurou por 15 minutos, os(as) alunos(as) relacionaram as temáticas da sexualidade abordadas anteriormente (o conceito de sexualidade e de gênero, os direitos sexuais e reprodutivos) com esta atividade demonstrando seu entendimento sobre os conhecimentos aprendidos, por exemplo, a concepção de sexualidade e gênero como um contexto histórico e cultural, além do sexo biológico, os direitos sexuais e reprodutivos como direitos humanos universais a qualquer cidadão(ã), e também comentando casos de vivências pessoais e da sua realidade que se assemelhavam a esta atividade, o que foi muito relevante.

Segundo Louro (2007), a discussão de gênero e sexualidade nos currículos escolares ainda atribui a norma heterossexual e o afastamento deste padrão significa tornar-se excêntrico.

[...] uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (LOURO, 2007, p. 43-44).

Em coerência com esta lógica de discussão de gênero e sexualidade nos currículos escolares, Souza Junior (2018) argumenta que

[...] educadores ligados à questão na busca do reconhecimento dos diferentes é mais uma etapa deste enfrentamento, onde pleiteia-se um arranjo na educação, voltada à educação para a diversidade com a eliminação do preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade. Essas

questões requerem a adoção de políticas públicas educacionais capazes de debates sobre gênero, sexualidade, identidade de gênero e educação sexual garantindo a diversidade e o respeito às diferenças. (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 4-5).

De acordo com estes autores, discutir as desigualdades de direitos por meio de atividades é propor um diálogo voltado para a diversidade de sexualidades e gêneros, agregando conhecimento e autonomia dos(as) educandos(as).

4.3.5 Dinâmica II: Estereótipos e papéis de gênero

Descrição da aplicação:

No dia da realização desta atividade, estava presente na escola o total de 18 estudantes. A aula dialogada foi realizada de forma coletiva, na sala de aula, com dois períodos da EJA por vez, sendo necessárias duas aulas de Ciências para cada agrupamento, no mês de outubro. Esta atividade contou com dois momentos: a análise de estereótipos atribuídos aos corpos e os papéis de gênero.

No primeiro momento, aos(as) alunos(as) foi solicitado para que formassem duplas. A cada dupla foram entregues pela pesquisadora duas imagens de personagens de desenhos animados da Disney por eles(as) conhecidos(as), sendo uma feminina e uma masculina. A partir de então, a pesquisadora solicitou para as duplas analisassem as histórias, vestimentas, posturas, feições e papéis nos desenhos animados de cada personagem recebido(a). Feito a análise, instigou-os(as) a refletir nas questões para discussão. Este momento, que durou 30 minutos, contou com a reflexão social e cultural dos rótulos que são atribuídos aos corpos femininos e masculinos. Aqui foi entregue a cada dupla, uma folha de papel A4 e caneta para realizarem as anotações de suas reflexões. Este primeiro momento de reflexão preparou os(as) alunos(as) e culminou para um futuro debate do segundo momento. Dando sequência à atividade, foi entregue a cada dupla a cópia de um pequeno texto contendo um estudo caso no que tange aos estereótipos nos papéis de gênero, dando início ao segundo momento desta atividade. A pesquisadora solicitou que cada dupla fizesse a leitura do seu estudo de caso e tentasse encontrar uma solução para o mesmo. Quando todas as duplas já haviam encontrado uma resposta para o estudo de caso em específico, cada dupla leu o seu texto de caso para que as demais duplas se inteirassem do assunto e enriquecessem as respostas do caso da dupla apresentada. Este processo se repetiu até que todas as duplas se apresentassem e durou cerca de 45 minutos. Após as apresentações de todas as duplas, foi realizado um debate geral, no

qual relatos cotidianos dos(as) alunos(as) foram por eles(as) postos e levados em discussão, tendo duração de 15 minutos.

Nesta penúltima atividade, a discussão da educação sexual voltou-se para os espaços não formais de educação, entre eles a mídia, presentes nos desenhos animados.

Para Rael (2007), os desenhos animados da Disney são importantes instâncias midiáticas que merecem discussão, visto que as representações gráficas (cores, movimento, expressões) incitam e veiculam discursos sobre gênero, sexualidade e etnia na caracterização de seus(as) personagens.

Nos desenhos animados da Disney, o recurso simbólicos das cores é utilizado frequentemente. Ele serve para distinguir os personagens que são apresentados como heroínas/heróis dos personagens que são vilãs/vilões. As cores claras são usadas para representar os -bons e as cores escuras são usadas para os que personificam os vilões. O espaço onde transitam estes personagens também é representado e diferenciado pelas cores. (RAEL, 2007, p. 162). [...] Ao veicularmos os desenhos nas escolas parece importante reconhecer, portanto, que eles não são simples entretenimentos, mas são instâncias que colocam em circulação uma determinada representação da sexualidade e de gênero as quais, na maior parte das vezes não questionamos. (RAEL, 2007, p. 171).

As representações de sexualidade e gênero ocorrem em espaços formais e não formais, ou seja, em diferentes instâncias pedagógicas. Não são apenas os espaços sociais formais, como a família e a escola, que incitam os discursos da sexualidade e do gênero, mas também a mídia televisiva através de suas propagandas, novelas, músicas e desenhos animados. A mídia televisiva também dita suas pedagogias culturais, aquelas que atuam ativamente na construção de identidades culturais.

4.3.6 Oficina II: Os métodos contraceptivos

Descrição da aplicação:

Esta aula expositiva e dialogada foi realizada de forma coletiva, reunindo duas turmas da EJA por vez, na sala de aula. Neste dia compareceu na escola um total de 18 estudantes. Esta atividade realizada em um único dia do mês de novembro teve duração de 90 minutos para cada agrupamento.

Esta aula explicativa dialogada foi preparada com o apoio de materiais de divulgação e informação como cartazes, quadros e cadernos emprestados pela Secretaria de Saúde, e folders informativos e camisinhas masculinas doados pelo Posto de Saúde Familiar (PSF) (Figura 4), ambos órgãos públicos municipais da cidade. Inicialmente, foi realizada com

os(as) alunos(as) uma aula expositiva dialogada, de cerca de 30 minutos, sobre a anatomia dos sistemas reprodutores masculino e feminino, dos hormônios que caracterizam secundariamente estes corpos na fase da puberdade ainda na adolescência, e da sua queda com o advento da idade na tentativa de satisfazer ao questionamento de uma participante: *A minha curiosidade é de saber porque o adolescente é mais aceso na sexualidade.* (QI-15, F, 3º EJA). Nos próximos 15 minutos seguintes, com o uso de cartazes e modelos foram apresentados cada um dos métodos contraceptivos, sua classificação, bem como seu modo de uso e função. Ressaltou-se também a importância das camisinhas femininas e masculinas como medida de precaução da gravidez indesejada como também das infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). Durante a apresentação, as poucas manifestações e dúvidas foram esclarecidas devido ao conhecimento de tais métodos preventivos. Após a exposição dos métodos contraceptivos foi entregue a cada aluno(a) uma cópia do quadro dos métodos contraceptivos, lápis e borracha para preenchimento do tipo e ação, vantagens e desvantagens de cada método, a qual foi entregue à pesquisadora no final da aula. O preenchimento do quadro pelos(as) alunos(as) teve duração de 45 minutos. Finalizando esta oficina, foi entregue a cada um(a) dos(as) participantes folders informativos sobre a saúde reprodutiva feminina, para as mulheres, e masculina, para os homens, bem como preservativos masculinos cedidos pelo PSF para todos(as).

Figura 4 – Materiais de divulgação e informação sobre os métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis – ISTs



Fonte: A autora, 2018

Ainda na vertente de discussão sobre os direitos humanos, se enquadrou a última atividade realizada, a oficina sobre os *Métodos Contraceptivos*, como um direito sexual e reprodutivo garantidos a todos(as) os(as) cidadãos(ãs). Embora os métodos contraceptivos não tenham sido uma das temáticas solicitadas pelos(as) participantes, a pesquisadora achou pertinente a abordagem da saúde sexual feminina e masculina, bem como alertar para as medidas de precaução e os riscos de uma ISTs, inclusive o vírus HIV, transmissor da Aids, já que, de acordo com Uchôa *et al* (2016) todos os sujeitos, independente da idade, podem adquirir alguma IST.

Espera-se que o desenvolvimento destas seis atividades da sequência didática, como uma proposta pedagógica de Educação Sexual (ES), durante as aulas de Ciências, tenham contribuído, de forma significativa, para o conhecimento, a construção de valores e atitudes e a politização de questões relacionadas à sexualidade e gênero, ao considerar a realidade dos(as) educandos(as) no espaço escolar.

4.4 Avaliando a sequência didática

Neste último tópico, dos resultados e discussões, será apresentada a avaliação da Sequência Didática (SD) realizada pelos(as) alunos(as), nos registros do Questionário Final (QF) (Apêndice H). Também se fez uma comparação entre os questionários inicial e final com a finalidade de verificar a compreensão dos(as) participantes da pesquisa após a sequência de atividades desenvolvidas, e com isso validar a SD como produto educacional deste estudo.

O QF foi respondido pelos(as) 16 estudantes que permaneceram até o término da pesquisa.

Na questão nº 1, 10 estudantes argumentaram ter modificado a sua opinião sobre o conceito de sexualidade.

Sim. Para mim hoje é normal, é um tema comum aos jovens, às pessoas mais idosas. (QF-1, F, 1º EJA)

Sim, mudou. É uma coisa muito diferente. Antes eu pensava que era bobeira, bobagem, mas não é. É algo mais abrangente do que só a transexualidade. (QF-4, M, 2º EJA)

Sim, de certa forma melhorei minha opinião sobre sexualidade, que agora não se refere apenas uma opinião em volta das escolhas do sexo feminino ou masculino. Envolve também sentimentos, prazeres. (QF-13, F, 3º EJA)

Sim, mudou. Depois das aulas do projeto, eu vim a entender que sexualidade também é para todos os tipos de gênero além do heterossexual: homossexual, transexual, bissexual. (QF-15, F, 3º EJA)
Não penso como pensava antes. Hoje penso diferente. Sexualidade é um tema muito extenso, que envolve a nossa identificação como sujeito, como afeto, como prazer. (QF-22, F, 4º EJA)

Verifica-se que, após as atividades realizadas, estes(as) participantes agora possuem uma visão um pouco mais pluralista, se não mais abrangente do conceito de sexualidade, o que é um aspecto positivo. Nestes registros observa-se que alguns(as) conseguem entender que a sexualidade é uma construção a todos os indivíduos ao longo da vida, inclusive para os(as) idosos(as), e que também engloba, além do prazer, as questões de gênero, de identidades sexuais dos sujeitos indo além da corporificação e vestimentas. Nota-se que a reconstrução do conceito de sexualidade aproxima-se do conceito universal expresso pela Organização Mundial de Saúde (OMS), bem como uma característica social e cultural, descrita por Foucault (1988) e Louro (2016).

Na questão nº 2, os(as) participantes se posicionaram quanto às possíveis modificações do conceito de sexualidade após a realização das atividades da SD, afirmando que:

As atividades didáticas me esclareceram muitas dúvidas que eu nem imaginava que possuía. De alguma forma ajudou sim. Os diálogos na sala de aula e alguns vídeos educativos nos trazem muitas informações diferenciadas. (QF-10, F, 3º EJA)

Sim, esclareceu algumas dúvidas sobre algumas doenças. (QF-12, F, 3º EJA)

Sim, melhorou. Porque hoje eu tenho mais conhecimento, tenho mais prática até para explicar a outra pessoa. (QF-15, F, 3º EJA)

Sim, abriu a minha cabeça que achava que era só sexo (entre homem e mulher). (QF-18, F, 4º EJA)

Sim, pois entendi melhor a lei Maria da Penha. (QF-23, F, 4º EJA)

Sim, melhorou a minha compreensão sobre as leis, como a lei Maria da Penha, sobre os métodos contraceptivos. (QF-25, F, 4º EJA)

Constata-se que as atividades da SD realizadas de forma organizada e sequencial, contribuíram para a construção do saber, esclarecimento de dúvidas, as quais, segundo a descrição de Zabala (1998), encontram-se articuladas à realidade social e cultural dos(as) educandos(as). Tais atividades, além de possuírem, de alguma forma, respaldo legal, em documentos que amparem à temática, tornam-se uma medida educativa na construção do saber. (BARREIRO; MARTINS, 2016).

Na questão nº 3, todos(as) os(as) participantes finais argumentaram estarem satisfeitos(as) quanto às suas dúvidas e curiosidades em relação aos temas abordados e atendidos no projeto.

Na questão nº 4, todos(as) os(as) participantes finais citaram que se houverem posteriores dúvidas sobre sexualidade, recorreriam na escola (45,7%) com o(a) professor(a), além das outras instâncias sociais, como amigos(as) (22,8%), família (8,6%), internet (5,7%), revistas (5,7%) e televisão (2,9%). Fato este que contribui de forma positiva para objetivo da pesquisa e da realização de atividades sobre educação sexual e a importância da escola como instância social de busca ao conhecimento. Dois(as) alunos(as) ainda citaram outras duas fontes de informação sobre sexualidade: um(a) profissional da saúde/médico(a) (5,7%) e os direitos legais como a Maria da Penha (2,9%).

Em contraposição aos resultados de Zanatta *et al* (2016), a educação em sexualidade realizada em uma escola itinerante do MST reduziu-se ao binômio corpo-saúde e restringiu-se aos conteúdos programáticos dos livros didáticos em sala de aula, o que não assegura uma discussão ampla, além dos aspectos biológicos. Estes mesmo autores, consideram que os seus resultados obtidos resultam de uma prática não dialógica, bem como de uma formação docente que não contempla a transversalidade da sexualidade.

Neste contexto, Freire (1987) alerta que ao desconsiderar o contexto social do(a) educando(a), o(a) educador(a) contribui para uma postura antidialógica, a qual não emerge do saber popular e contribui para o que chama de -invasão culturalll. Portanto,

esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão de mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de —invasão culturalll, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas -invasão culturalll sempre. (FREIRE, 1987, p. 49).

Anterior as atividades desta SD, a busca por conhecimento ocorria principalmente com a mídia televisiva por meio de novelas, filmes, etc., e depois com a família seguida dos(as) amigos(as), sendo que a escola era uma das últimas instâncias a se buscar por informações. E após a realização da SD, houve uma significativa inversão quanto à obtenção de informações sobre sexualidade dos(as) participantes. A escola é tida como uma das principais instâncias sociais, seguida dos(as) amigos(as) e da família, responsável por esclarecer os questionamentos transversais da sexualidade. No entanto, é válido ressaltar que a família é principal instância onde a educação sexual deve ocorrer e que na escola a educação sexual dos(as) estudantes deve ser empoderada por conhecimentos (BRASIL, 1998) e que o nosso

objetivo de estudo não foi inverter ou atribuir menos valor dos conhecimentos advindos das famílias.

Acredita-se que este resultado, da escola como a principal fonte de informação, se deva à satisfação dos(as) alunos(as) com as atividades realizadas, as quais lhe agregam um conhecimento e uma compreensão a mais sobre a temática, o que é reforçado nos registros das perguntas seguintes por todos(as) os(as) participantes.

Na questão nº 5, quando os(as) estudantes foram questionados(as) se a escola deve desenvolver atividades de educação sexual, argumentaram que:

Sim. Porque o lugar para desenvolver é aqui mesmo. (QF-4, M, 2º EJA)

Sim, mas de acordo com a necessidade de cada aluno. Porque cada aluno tem seu desenvolvimento e dúvida em fases diferentes uns dos outros. Todas as escolas deveriam ter um profissional da área só para esclarecer as dúvidas de cada aluno separadamente. Dessa forma, muitas crianças e adolescentes teriam mais coragem para procurar decifrar suas dúvidas. (QF-10, F, 3º EJA)

Sim, porque é importante para a sociedade, para assim acabar ou diminuir o preconceito contra os LGBTs e outros. (QF-17, F, 4º EJA)

Para adulto sim. Criança não. (QF-18, F, 4º EJA)

Sim. Além dos jovens e adultos, as crianças deve também saber. (QF-22, F, 4º EJA)

Sim, porque é uma forma de tirar as dúvidas que geralmente temos, nós e os adolescentes. (QF-25, F, 4º EJA)

Porém, denota-se uma controvérsia, entre os(as) participantes da pesquisa, quanto à realização educação sexual no espaço escolar, no que tange às crianças. Contudo, os PCN (1998) argumentam que a educação sexual na escola deva ocorrer de acordo com as necessidades do(a) educando(a), adequadas à sua faixa etária e compreensão, primando pelo diálogo e pelo conhecimento do(a) aluno(a), em uma abordagem coletiva e não individualizada.

De acordo com a OMS (2015), a educação em sexualidade deve ser uma abordagem realizada de forma adequada para a idade e culturalmente relevante para os sujeitos, a fim de que tenham oportunidades de explorar seus valores e atitudes e sejam capazes de ter autonomia no que tange à vida sexual.

Quanto a satisfação das atividades propostas, a relação da educadora, o modo como foi tratada a temática sexualidade, na questão nº 6, os(as) alunos(as) deixaram seus registros:

Foram sim. Todas as perguntas foram muito bem explicadas de diferentes formas. (QF-10, F, 3º EJA)

Sim. Porque tivemos mais conhecimento através de vídeos e temas educativos, como se prevenir gravidez e doenças. (QF-15, F, 3º EJA)

Sim, porque esclareceram minhas dúvidas e curiosidade. (QF-17, F, 4º EJA)

Sim, tirou um pouco o preconceito. (QF-18, F, 4º EJA)

Sim, porque conseguiu fazer a gente compreender sobre o assunto. (QF-25, F, 4º EJA)

Sim, porque as demandas temáticas foram bem atendidas e muito bem explicadas. (QF-26, F, 4º EJA)

Nesta pergunta os(as) alunos(as) registraram a sua satisfação no projeto com as temáticas trabalhadas, as metodologias e recursos didáticos utilizados para as discussões, os seus entendimentos, a desconstrução de preconceitos e reflexões de suas dúvidas. Assim, Zanatta *et al* (2016), salienta o quanto é relevante a postura dialógica e reflexiva do(a) professor(a) enquanto educador(a) sexual, postura esta que motiva e desperta o interesse e compreensão ao referir-se de assuntos da realidade dos(as) educandos(as).

Nesta perspectiva, também registraram o que mais mais gostaram nas atividades realizadas, na questão nº 7:

Eu gostei muito da explicação sobre sexualidade. Pois eu não entendia isso antes, porque a gente só vê, mas não entende porque não tem explicação. (QF-1, F, 1º EJA)

A atenção e o respeito que a educadora nos ouviu e nos esclareceu nossas dúvidas, mesmo sendo todos adultos. O respeito às dúvidas e opiniões de cada um, independente da idade ou jeito de ser, é de fundamental importância. (QF-10, F, 3º EJA)

Eu gostei das aulas praticadas em grupo. Porque é mais interessante ouvir as opiniões diferentes. (QF-15, F, 3º EJA)

Gostei de tudo, porque é um assunto importante e polêmico. (QF-17, F, 4º EJA)

Sobre métodos contraceptivos por conta da orientação de como usar cada um e se prevenir. (QF-26, F, 4º EJA)

Como já comentado acima, a postura do(a) educador(a) sexual possibilita o diálogo, a interação e discussão reflexiva em todas as atividades propostas. E este pode ser um dos atributos que agregam um melhor entendimento dos(as) alunos(as) nas atividades desenvolvidas.

Entretanto, deixamos a questão nº 8 para os(as) alunos(as) registarem seus incômodos e queixas.

O que menos gostei foi de alguns colegas que criticaram algumas dúvidas dos outros, mesmo sendo para mim dúvidas. Não devemos criticar. Cada um tem suas dúvidas. (QF-10, F, 3º EJA)

Não tive, pois gostei de todo o projeto. (QF-14, F, 3º EJA)

Não gostei de saber que pessoas tenha preconceito de pessoas de diferentes opções. E o projeto ele é bom. (QF-18, F, 4º EJA)

Nesta questão, duas alunas registraram seus incômodos referentes às divergências de opiniões e intolerâncias de alguns(as) colegas. Os(as) demais alunos(as), disseram estar satisfeitos(as) quanto as suas dúvidas e curiosidades.

Por fim, em um momento do QF intitulado –Minuto da reflexão, na questão nº 9, os(as) alunos(as) argumentaram não sentir nenhuma dificuldade de compreensão com os assuntos abordados na primeira alternativa.

a) Teve algum assunto que sentiu dificuldade de compreender? Qual(is)?

Não. Entendi tudo o que foi explicado. (QF-9, M, 3º EJA)

Não, porque eu entendi. (QF-22, F, 4º EJA)

No entanto, na pergunta seguinte, alguns(as) participantes registraram sentir algum desconforto em relação às temáticas.

b) Teve algum assunto que sentiu desconforto em conversar? Qual(is)?

Quase tudo. Às vezes a gente entende de um jeito e é bem diferente. (QF-4, M, 2º EJA)

Não. Só não gostei das críticas de alguns colegas sobre as dúvidas e opiniões dos outros. (QF-10, F, 3º EJA)

Sim, porque a gente sempre fica com vergonha. Mas, foi de boa. (QF-12, F, 3º EJA)

Contudo, na penúltima pergunta, registraram o que mais gostaram de falar e aprender na pergunta seguinte, e entre os temas encontram-se os discursos da sexualidade, gênero, prevenção à saúde e o conhecimento de leis que garantem os direitos sexuais e reprodutivos.

c) Teve algum assunto que me alegrou mais em dialogar e aprender? Qual(is)?

Sim. Sobre a sexualidade e gênero, porque tem um caso na família e eu não entendia. (QF-1, F, 1º EJA)
A oficina “Respeitando as diferenças”. (QF-4, M, 2º EJA)
Gostei mais dos assuntos relacionados à prevenção de doenças e cuidados pessoais. (QF-9, M, 8º EJA)
Sim, o conhecimento sobre os preservativos. (QF-14, F, 3º EJA)
Sim, o tema educativo de prevenir doenças. (QF-15, F, 3º EJA)
Sim, falar sobre sexo. (QF-21, M, 4º EJA)
Sim, as discussões sobre a lei Maria da Penha. (QF-23, F, 4º EJA)
Sim, sobre as leis. (QF-25, F, 4º EJA)

Por último, com o intuito de saber se estes(as) participantes indicariam estas atividades a outros(as) estudantes, os(as) mesmos(as) deixaram os seus registros.

d) Complete a frase: „Eu diria para algum(a) estudante da EJA que fosse participar deste projeto que...”

... façam o projeto, pois você passa a compreender melhor o outro além de adquirir conhecimento. (QF-1, F, 1º EJA)
... esclarecessem todas as suas dúvidas. Diria também que a educadora que nos esclareceu nossas dúvidas tem facilidade e potencial para nos ajudar nesse assunto, de forma que entendemos tudo, sem faltar a atenção e o respeito às perguntas. (QF-10, F, 3º EJA)
... é importante ter o conhecimento da sexualidade e até mesmo da Lei Maria da Penha. (QF-13, M, 3º EJA)
... que é importante para ajudar em várias questões, combater a violência, ajudar os seus filhos e amigos, como evitar a doenças e a gravidez, e ajudar a quem tem o preconceito contra o transexual a si livrar dele. (QF-15, F, 3º EJA)
... você aprende muito e se educa ao respeitar o próximo. (QF-23, F, 4º EJA)
... é muito importante as discussões em torno da sexualidade. (QF-26, F, 4º EJA)

Todos(as) os(as) 16 participantes finais da pesquisa, ao terminarem a avaliação da SD, deixaram seus registros por escrito indicando a participação para outros(as) alunos(as) da EJA no seguimento das atividades de educação sexual.

Acredita-se que a indicação das atividades da sequência seja uma conscientização realização da educação sexual na escola em detrimento dos temas pelos(as) alunos(as) sugeridos e abordados. Também, a organização das atividades da sequência didática permitiu uma compreensão gradual de alguns assuntos da sexualidade abordadas com os(as) estudantes.

Quanto à continuidade destas atividades, Furlani (2007) afirma que este fato permite a problematização de muitas variáveis, tais como modelos de sexualidades tidos como únicos, desconstrução de preconceitos, ressignificação de conceitos, etc. A este pensamento, a autora pondera que

[...] o principal papel da educação sexual é, primeiramente, desestabilizar as —verdades únicas!, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e depois, apresentar as várias possibilidades sexuais; e depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas. (FURLANI, p. 69, 2007).

De um modo geral, ao comparar os dados dos QI e QF, nota-se o surgimento da conscientização do conceito de sexualidade e a compreensão e respeito das diferenças de gênero. Os registros desde antes sinalizam para a importância da educação sexual no espaço escolar, desde que as atividades pedagógicas sejam pertinentes aos interesses, à realidade e a compreensão do(a) educando(a). Neste viés, a posição dialógica e reflexiva do(a) professor(a) contribui para uma aprendizagem efetiva.

Ao considerar o discurso dialógico professor(a)-aluno(a) neste estudo, poucos(as) participantes designaram o(a) educador(a) sexual como alguém relacionado à área da saúde em contraposição aos trabalhos de autores como Zanatta *et al* (2016), onde este resultado é mais visível. Neste sentido, verifica-se que há uma queda quanto à tendência de medicalização dos corpos no que tange à busca de informações sobre sexualidade. Entretanto, em uma das atividades atentamos para o desenvolvimento de práticas sexuais saudáveis, como a prevenção de ISTs. Da mesma forma, é considerável o interesse de alguns(as) pelo conhecimento dos DSR amparados em leis, como a Lei Maria da Penha.

Com o QF é possível concluir a última fase da SD de Zabala (1998), que é a avaliação da sequência didática, cuja avaliação da intervenção pedagógica aplicada, segundo Damiani *et al* (2013), fundamenta-se através das explicações dos dados qualitativos com a teoria pertinente. Neste registro final, todos(as) os(as) participantes que finalizaram esta pesquisa indicaram estas atividades a novas turmas da EJA sob a ótica do aprendizado, do respeito às opiniões diferentes, do conhecimento, da reflexão e da importância de se abordar temáticas da sexualidade nos espaços da escola.

Por fim, vale ressaltar que as atividades da SD foram ao encontro dos princípios pedagógicos da Educação do Campo ao se trabalhar temas do cotidiano dos(as) estudantes,

tais como o respeito à diversidade e a valorização da identidade dos sujeitos do campo, garantidas pela Resolução mineira nº. 2.820/2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as leituras dos aportes referenciais que amparam a ES na escola, constatou-se uma fragmentação e não uma continuidade das propostas entre os PCN e a BNCC no Ensino de Ciências. Fato este que reforça a necessidade de um documento que ampare as discussões da sexualidade e gênero, nas salas de aula, da modalidade EJA, como também dê autonomia ao trabalho do(a) professor(a) para que ele(a) discuta e faça a reflexão do contexto em que seus(as) alunos(as) vivenciam no atual cenário político e social. Em específico, para as populações menos favorecidas socialmente, como as escolas de assentamento dos movimentos sociais.

Neste exposto, as escolas de assentamento são espaços sociais de estudantes ativos(as) e participativos(as), de múltiplos corpos e sexualidades, marcados por suas origens e crenças. Desconsiderar estes sujeitos seria padronizá-los(as) a uma educação inadequada, esquecendo-se de suas identidades, particularidades e diversidades, enquanto sujeitos do campo.

Mediante a proposta educativa da ES, constata-se que, os(as) estudantes da EJA, desta escola de assentamento, demandaram esclarecimentos e reflexões quanto à construção social e cultural da sexualidade a partir das suas vivências.

Neste viés, a EJA, constituída por diversos sujeitos, não deve ser tida como mera recompensa dos estudos não concluídos durante a infância ou adolescência, mas sim como um espaço de discussão e reflexão do cotidiano e experiências dos(as) estudantes.

Neste estudo, considera-se que os objetivos da pesquisa aplicada foram alcançados. Enquanto professora de Ciências, acredita-se que o desenvolvimento da sequência didática aplicada no Ensino de Ciências, como uma via de mão dupla, contribuiu para a formação de alunos(as) da EJA como também da professora pesquisadora. Formação esta que empodera o conhecimento, a autoestima e a compreensão das temáticas da sexualidade humana sem preconceitos.

Desta forma, as atividades da sequência didática desenvolvida, de acordo com as particularidades dos(as) participantes, contribuíram para a conscientização do conceito de sexualidade, a compreensão e respeito das diferenças de gênero, sinalizando para a importância da educação sexual no espaço escolar.

Logo, as atividades da sequência didática, além de considerar o contexto dos(as) estudantes das escolas de assentamentos, deve ser uma intervenção pedagógica contínua desenvolvida ao longo dos períodos da EJA. Devido à relevância dos resultados obtidos,

verifica-se que realizar a ES sob a ótica histórica e cultural de um determinado grupo social significa romper com as barreiras impostas nos espaços escolares.

Por fim, sugere-se que outras pesquisas devem ser realizadas sobre o tema a fim de ampliar a abordagem sobre a Educação Sexual na EJA em escolas de assentamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Viviane de Andrade Vieira; OLIVEIRA, Cristiane Coppe de. Um ensaio acerca do tema transversal saúde na formação inicial de professores de Biologia. *In: IX Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola. Anais [...]* Uberlândia, MG, 28 e 29 de setembro de 2018. 8 p.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**. 2º semestre/2001. p. 575-585. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200014>

ANPED, 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt23-g%C3%AAnero-sexualidade-e-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 19 de outubro de 2018.

BARREIRO, Alex; MARTINS, Fernando Henrique. Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula. *In: Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v. 34, n.68, p.93-106, 2016.

BELL, Judith. Criando e aplicando questionários. *In: Projetos de Pesquisa*. Guia para pesquisadores iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2008, p. 119-133.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n^{os}. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016a. 496 p.ISBN: 978-85-7018-698-0. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 17 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 19 de outubro de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, 436 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 11**, de 10 de maio de 2000a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 18 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 1**, de 5 de julho de 2000b. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 18 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 9 de abr. 2002. Disponível em: <http://www.cch.unimontes.br/labeledocampo/images/Legislacoesedc/resolucao%20n%201%202002%20diretrizes%20operacionais.pdf>. Acesso em: 28 de outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 29 de abr. 2008. Disponível em: <http://www.cch.unimontes.br/labeledocampo/images/Legislacoesedc/resolucao%20n%202002%2002008%20estabelece%20diretrizes%20complementares.pdf>. Acesso em: 28 de outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 3**, de 15 de junho 2010a. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 7.352**, de 4 de novembro de 2010b. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF, 04 de nov. 2010. Disponível em: <http://www.cch.unimontes.br/labeledocampo/images/Legislacoesedc/decreto%207352%202010%20politica%20de%20educacao%20do%20campo%20e%20pronera.pdf>. Acesso em: 28 de outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº. 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 01 junho de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Ano 03, Unidade 06. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p. ISBN 978-85-7783-103-6

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº. 2.820**, de 11 de dezembro de 2015. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. Brasília, DF, 12 de dez. 2015. Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/16886.pdf. Acesso em: 28 de outubro de 2018.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº. 2.843**, de 13 de janeiro de 2016b. Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos/EJA – cursos presenciais, nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Disponível em:

<http://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2017/11/RESOLU%C3%87%C3%83O-SEE-N%C2%BA-2.843-DE-13-DE-JANEIRO-DE-2016..pdf>. Acesso em: 28 de outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº. 510**, de 07 de abril de 2016c. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 28 maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Versão final. Brasília: MEC, 2016d. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 08 de outubro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 12 de outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 de dezembro de 2019.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e a aprendizagem em sala de aula. *In*: SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos; GRECA, Ileana María (Orgs.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. 1ª ed. Ijuí: Unijuí, 2006, v. 1, p. 13-47.

COSTA, Carolina da Purificação. Gênero e Educação de Jovens e Adultos (EJA): reflexões a partir das orientações curriculares da SEC-BA. *In*: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress. **Anais [...]** Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X. 12 p.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. *In*: Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel. 2013, p. 57-67.

ECOS. **Sexualidade, prazer em conhecer**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho/Schering do Brasil/Governo de Minas/FIAT, 2001, 232 p. (Cadernos).

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**/Odília Fachin. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988. 149 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. *In*: LOURO, Guaciara Lopes; FELIPE, Jane; Goellner, Silvana Vilodre (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 66-81.

IBGE, **Instituto de Geografia e Estatísticas**. 2010.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. *In: P O I É S I S – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação* – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40 - 57, Jan/Jun 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 17 de janeiro de 2019. <https://doi.org/10.19177/prppge.v11e19201740-57>

LABORATÓRIO É DO CAMPO. Disponível em: <http://www.cch.unimontes.br/labedocampo/>. Acesso em: 19 de outubro de 2018.

LOBO, Maiara França; CÂNDIDO, Aldrina da Silva Professor. Representações Sociais dos Idosos quanto à Sexualidade. *In: Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*. V.11, N. 38. 2017 - ISSN 1981-1179. p. 585-596. Edição eletrônica em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id> <https://doi.org/10.14295/idonline.v11i38.923>

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O -normall, o -diferentel e o -excêntricol. *In: LOURO, Guaciara Lopes; FELIPE, Jane; Goellner, Silvana Vilodre (Orgs.) Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 7-34. 2016.

MACHADO, Luane Cristina Tractz. Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização. *In: Educere – XIII Congresso Nacional de Educação. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA/UNESCO). Anais [...]* ISSN 2176-1396. 2017. p. 18322-18331.

MARQUES, Antonio Dean Barbosa *et al.* A vivência da sexualidade de idosos em um centro de convivência. *In: Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro*, 2015 set/dez, 5 (3). p. 1768-1783.

MARTINS, Isabel. Dados como diálogo: construindo dados a partir de registros de observação de interações discursivas em salas de aula de ciências. *In: SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos; GRECA, Ileana María (Orgs.). A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias*. 1ª ed. Ijuí: Unijuí, 2006, v. 1, p. 297-321.

MEIRELLES, Elisa; Fernanda, SALLA. As escolas e o MST. *In: Revista Nova Escola*. Ano 29, Edição 274, Agosto 2014 (Revista Digital). Disponível em: novaescola.org.br. Acesso em: 29 de janeiro de 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. *In: Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, Roseli Salette et al (Orgs). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

MST, **Princípios da Educação no MST** (Caderno de Educação nº 8), 1996. 29 p. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/caderno-de-estudo/mst-caderno-da-educa%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-08-%E2%80%93-princ%C3%ADpios-da-educa%C3%A7%C3%A3o-no-mst>. Acesso em: 02 de novembro de 2018.

MST, **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (World Health Organization). **Brief sexuality-related communication: recommendations for a public health approach**. ISBN 978 92 4 154900 4. World Health Organization 2015. 70 p.

PRADO, Di Paula Ferreira; REIS, Sônia Maria Alves De Oliveira. Educação de Jovens e Adultos: o que revelam os sujeitos? *In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. **Anais [...]** UNICAMP, Campinas, SP, 2012. 11 p.

RAEL, Claudia Cordeiro. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. *In: LOURO, Guaciara Lopes; FELIPE, Jane; Goellner, Silvana Vilodre (Orgs.) Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 160-171.

SANTIAGO, Nilda Gonçalves Vieira. **A Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva de letramento**. 2014. 9 p.

SANTOS, Nathany Ribeiro Lima dos; PEREIRA, Sara; SOARES, Zilene Moreira Pereira. Documentos curriculares oficiais assegurando a abordagem de gênero e sexualidade para a educação básica: um olhar para o ensino de ciências. *In: V Simpósio Gênero e Políticas Públicas*. **Anais [...]** Universidade Estadual de Londrina. 2018. 16 p.

SILVA, Jerry Adriani da. Educação de Jovens e Adultos – EJA, diversidade sexual, pessoas LGBTQs e processos de socialização. *In: V Seminário Nacional Formação de Educadores*. **Anais [...]** Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas/SP. 2015. 17 p.

SILVA, Jerry Adriani da. Diversidade Sexual na Educação de Jovens e Adultos (Eja). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. *In: Revista Cátedra Digital*. ISSN: 2525-7110. 2018. Disponível em: <http://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/diversidade-sexual-na-educacao-de-jovens-e-adultos-eja/>. Acesso em: 1º de julho de 2018.

SILVA, Maria José da; ARANTES, Adlene Silva. Questões de gênero e orientação sexual no currículo, a partir da BNCC. *In: IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU*, **Anais [...]** 2017. 9 p.

SOARES, Marina Nunes Teixeira; GASTAL, Maria Luiza de Araújo. Educação sexual para jovens e adultos: contribuições ao ensino de Ciências à luz de uma abordagem emancipatória. *In: SBEnBio – Associação Brasileira de Ensino de Biologia. IV ENEBIO e II EREBIO da Regional 4*. **Anais [...]** Goiânia, 18 a 21 de setembro de 2012. 9 p.

SOUZA JUNIOR, Paulo Roberto. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o movimento LGBTQTQIS. *In: Revista de Gênero, Sexualidade e Direito*. e-ISSN: 2525-9849. Salvador, v. 4, n. 1, p. 1–21, Jan/Jun. 2018. Disponível em:

<http://www.indexlaw.org/index.php/revistagsd/article/download/3924/pdf>. Acesso em: 21 de abril de 2019. https://doi.org/10.26668/2525-9849/Index_Law_Journals/2018.v4i1.3924

UCHÔA, Yasmim da Silva *et al.* A sexualidade sob o olhar da pessoa idosa. *In: Revista Brasileira Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro, 2016, 19(6): 939-949. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-22562016019.150189>. Acesso em: 13 janeiro de 2019.

WEEKS, Jerffrey. O corpo e a sexualidade. *In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 35-81.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998. 224 p. ISBN 978-85-7307-426-0.

ZANATTA, Luiz Fabiano *et al.* A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as). *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 443-458, abr./jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201606144556>

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO DA EQUIPE EXECUTORA

APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INICIAL

APÊNDICE E – DADOS DO QUESTIONÁRIO INICIAL

APÊNDICE F – SEQUÊNCIA DIDÁTICA (PRODUTO EDUCACIONAL)

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO FINAL

APÊNDICE H – DADOS DO QUESTIONÁRIO FINAL

APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO DA EQUIPE EXECUTORA

Nós, abaixo assinados, nos comprometemos a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado *Educação sexual: uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental II*, de acordo com a Resolução CNS 466/12.

Declaramos ainda que o Projeto de Pesquisa anexado por nós, pesquisadoras, na Plataforma Brasil, possui conteúdo idêntico ao que foi preenchido nos campos disponíveis na própria Plataforma Brasil. Portanto, para fins de análise pelo Comitê de Ética, a versão do Projeto que será gerada automaticamente pela Plataforma Brasil no formato -.pdf|| terá o conteúdo idêntico à versão do Projeto anexada por nós, as pesquisadoras.

Data:/./2.018

Danielly Ferreira Dias

Neusa Elisa Carignato Sposito

APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa *Educação Sexual: uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental II* será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos(as) participantes da pesquisa, nela recrutados(as), dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo as pesquisadoras Danielly Ferreira Dias e Neusa Elisa Carignato Sposito realizarem as etapas de processo investigativo com atividades planejadas, estando os(as) alunos(as) sujeitos a realização de dois questionários, um inicial e outro final, os quais culminarão como principais agentes de registros da coleta de dados, sistematização, análise e discussão teórica, utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.

Nome do(a) responsável pela Instituição

Nome da Instituição

...../...../2.018

Data da assinatura

Carimbo do(a) responsável pela Instituição

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada *Educação Sexual: uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental II*, sob a responsabilidade das pesquisadoras Danielly Ferreira Dias e Neusa Elisa Carignato Sposito, ambas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar quais temáticas da sexualidade permeiam o seu entendimento e dos(as) demais alunos(as) que cursam a EJA, período noturno, desta escola da rede pública estadual de Monte Alegre de Minas/MG em que vocês estudam. Para a realização desta investigação será realizada a coleta de dados com a utilização de dois questionários, sendo um (questionário inicial) dando início à realização da pesquisa e outro (questionário final) aplicado após o término da pesquisa).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Danielly Ferreira Dias, na escola de atuação, na própria sala de aula, mediante autorização dos(as) envolvidos(as), antes da coleta de qualquer dado. Esta é uma pesquisa respaldada pelas Resoluções 466/12 e 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde com diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. No caso desta pesquisa que é em Ciências Humanas, área da Educação, e conforme cap. III da Resolução 510/2016, você terá o prazo de uma semana para decidir se quer participar da mesma. Na sua participação você responderá dois questionários (um inicial (QI), no início da pesquisa e outro no final (QF), após o término da pesquisa). Tais questionários são os instrumentos da coleta de dados. Entre a aplicação de um e outro questionário você participará da Sequência Didática (SD) que contem atividades planejadas de dinâmica, rodas de conversa, textos e oficinas, que serão realizadas em sala. Os dados obtidos por meio dos questionários serão sistematizados, analisados e discutidos de acordo com o referencial bibliográfico culminando com a finalização da pesquisa. Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda, assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por sua participação. O risco desta pesquisa consiste na sua identificação como participante da mesma devido às respostas dadas aos questionários. Esclarece-se que esta possibilidade é remota porque os nomes de todos(as) que responderem aos questionários serão substituídos por um código com números arábicos e seu nome não será revelado. O benefício será compreender o Tema Transversal Orientação Sexual constante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, também, a ampliação do seu conhecimento científico e os devidos esclarecimentos sobre temas da sexualidade no sentido de superação de preconceitos, estereótipos, tabus, doenças, etc., que permeiam esses temas e fazem parte dos Direitos Humanos. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação e, também, quando da divulgação dos resultados. Ainda, você é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado por você e pela pesquisadora, em duas vias, sendo que uma via ficará com você e outra com a pesquisadora. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Danielly Ferreira Dias pelo número telefone (34) 3271-5240 ou na Rua Vinte, 1600, Bairro Tupã, *campus* Pontal, Ituiutaba/MG, CEP 38304-402. Você poderá, também, entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131.

Uberlândia, ____ de _____ de 2.018.

Assinatura da(s) pesquisadora(s)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Nome e assinatura do(a) participante da pesquisa

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INICIAL

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM

Educação sexual: uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental II

Pesquisadoras: Danielly Ferreira Dias (Mestranda) e Prof.^a Dr.^a Neusa Elisa Carignato Sposito

QUESTIONÁRIO INICIAL

CÓD. _____ ° Ano do Ensino Fundamental/EJA Data: ____/____/2018

Caracterização dos(as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

1. Ano: ____° Ano do Ensino Fundamental/EJA 2. Local: _____
3. Idade: ____ anos 4. Sexo: Feminino () Masculino ()
5. Nacionalidade: () Brasileiro(a) () Outra. Qual? _____
6. Naturalidade: _____
7. Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Outra. Qual? _____
8. Religião: () Católica () Evangélica () Espírita () Outra. Qual? _____
9. Qual a sua cor? () Branca () Negra () Parda
10. Já frequentou a escola antes? () Sim () Não
11. Profissão: _____

A escola

1. Por que interrompeu os estudos ainda na infância ou na adolescência?

2. Por quanto tempo ficou sem frequentar a escola?

3. Por que retomou os estudos na EJA?

Informações sobre sexualidade

4. O que você sabe sobre sexualidade?

5. Em quais das instâncias abaixo, você adquire informações sobre questões da sexualidade?

() Família () Escola () Amigos(as) () TV (filmes, novelas) () Revistas () Internet

6. Quais são as suas dúvidas/curiosidades sobre sexualidade que gostaria de saber?

APÊNDICE E – DADOS DO QUESTIONÁRIO INICIAL

A escola

1. Por que interrompeu os estudos ainda na infância ou na adolescência?

Eu não dei conta de trabalhar e estudar. Eu tinha que trabalhar nos cafezais e quando chegava tinha que fazer janta, então, ficava cansada. Eu não dei conta de ir para a escola. Eu nunca fui para a escola antes. (QI-1, F, 1º EJA)

Várias mudanças de cidade dentro do Estado de Minas Gerais e isso dificultava o acesso á escola. Ora morava nas cidades, ora nas fazendas. (QI-2, F, 2º EJA)

Porque nós sempre morou na roça e quando comecei a estudar a escola era longe e logo meu pai morreu e, então, nós viemos embora. (QI-3, F, 2º EJA)

Por conta de “bagunça”, serviço, condições financeiras. Tive que trabalhar. (QI-4, M, 2º EJA)

Parei porque meu pai colocava a gente para trabalhar demais. Morava no sítio, era perto da escola, 2 quilômetros, mas tinha que ir a pé. Ficava cansado e dava 11 horas da manhã, tinha que levar o almoço pro pai e não dava par ir para a escola. Trabalhava na roça. (QI-5, M, 2º EJA)

Morava na fazenda, fui para a cidade com 8 anos, estudei até os 10 anos, aí parei. Parei porque minha mãe estava com câncer e aí eu e outra irmã teve que cuidar dela, porque as minhas outras irmãs mais velhas eram casadas, aí ela também teve que sair da escola. (QI-6, F, 2º EJA)

Quando criança não tinha como estudar. Era muito difícil. Porque era longe, às vezes, o açude estava cheio e não tinha como passar. (QI-7, F, 2º EJA)

Porque meu pai mudava demais. A gente morava na fazenda e ficava difícil o acesso na escola. (QI-8, F, 3º EJA)

Paralisei os estudos ainda na infância, porque meus pais mudavam muito de cidade. (QI-9, M, 3º EJA)

Por falta de condições financeiras. (QI-10, F, 3º EJA)

Porque meus pais não teve pulso forte. (QI-11, F, 3º EJA)

Porque eu comecei a trabalhar muito pequena. Quando chegava hora de ir estava toda cansada. (QI-12, F, 3º EJA)

Me faltou oportunidade. (QI-13, M, 3º EJA)

Porque precisava trabalhar. (QI-14, M, 3º EJA)

Eu interrompi por ter que trabalhar no campo na minha adolescência. (QI-15, F, 3º EJA)

O motivo foi o meu casamento. (QI-16, F, 4º EJA)

Devido às dificuldades financeiras, decidi parar de estudar para trabalhar e assim me sustentar sozinha. (QI-17, F, 4º EJA)

Na adolescência não dei conta de conciliar escola e trabalho. (QI-18, F, 4º EJA)

Interrompi porque tive que trabalhar muito cedo para ajudar minha mãe. (QI-19, F, 4º EJA)

Porque tive que trabalhar muito cedo, pois eu tinha muitos irmãos e precisava ajudar meus pais. (QI-20, M, 4º EJA)

Parei de estudar para ajudar meu pai e meus irmãos na roça a trabalhar para o nosso sustento de casa. (QI-21, M, 4º EJA)

Faltou condições e eu tinha que trabalhar para ajudar em casa. (QI-22, F, 4º EJA)

Eu não estudei mais porque minha mãe não ajudava, ela fazia muita falta. (QI-23, F, 4º EJA)

Porque eu tinha que trabalhar para ajudar a sustentar a casa. (QI-24, M, 4º EJA)

Porque aos meus 15 anos eu engravidei e não teve como continuar. Voltei em 2010 e cursei o 7º Ano EJA e voltei porque fui seguir o Movimento, pra conquista de Terra. (QI-25, F, 4º EJA)

Falta de condições e trabalhar para ajudar em casa. (QI-26, F, 4º EJA)

2. Por quanto tempo ficou sem frequentar a escola?

Fui para escola pela primeira vez aos 40 anos de idade. E sai porque não dei conta de trabalhar e estudar. Eu fiquei só 1 mês na escola e sai. Eu tinha que acordar muito cedo para ir trabalhar. (QI-1, F, 1º EJA)

43 anos. Impediu porque trabalhava para tratar dos irmãos, depois casei, tive filhos. (QI-2, F, 2º EJA)

39 anos. Porque eu gostava de trabalhar, de ter o meu dinheiro, minha independência. (QI-3, F, 2º EJA)

12 anos. (QI-4, M, 2º EJA)

35 anos. (QI-5, M, 2º EJA)

Sempre tentei voltar para a escola, mas por conta do trabalho, dos filhos e mais trabalho eu desanimei, cansei. Já fiquei 5, 17 e por último, 4 anos sem frequentar a escola. Mas, agora eu vou estudar porque tenho uma meta e eu quero cumprir ela. (QI-6, F, 2º EJA)

26 anos. (QI-7, F, 2º EJA)

28 anos. (QI-8, F, 3º EJA)

Eu fiquei 20 anos longe da sala de aula. Hoje eu vejo o quanto atrasei meus conhecimentos.

(QI-9, M, 3º EJA)

Por 20 anos. (QI-10, F, 3º EJA)

38 anos. (QI-11, F, 3º EJA)

12 anos. (QI-12, F, 3º EJA)

30 anos. (QI-13, M, 3º EJA)

Por 31 anos. (QI-14, M, 3º EJA)

Eu fiquei sem frequentar a escola por mais de 30 anos. (QI-15, F, 3º EJA)

71 anos, pois parei de estudar aos 11 anos. (QI-16, F, 4º EJA)

Por aproximadamente 31 anos, desde 1987 até este ano de 2018. (QI-17, F, 4º EJA)

42 anos. (QI-18, F, 4º EJA)

Fiquei há 26 anos sem frequentar a escola. (QI-19, F, 4º EJA)

Eu fiquei 29 anos sem frequentar a escola. (QI-20, M, 4º EJA)

Parei de estudar aos 9 anos para trabalhar com meu pai. Só voltei a estudar aos 45 anos de novo. (QI-21, M, 4º EJA)

42 anos. (QI-22, F, 4º EJA)

18 anos. (QI-23, F, 4º EJA)

30 anos. (QI-24, M, 4º EJA)

Fiquei 14 anos. (QI-25, F, 4º EJA)

43 anos. (QI-26, F, 4º EJA)

3. Por que retornou os estudos na EJA?

Voltei para aprender a ler e escrever. (QI-1, F, 1º EJA)

Porque tinha muita vontade de aprender a ler e escrever meu nome. Porque antes ia para a escola e nem aprendia, porque ficava pensando em trabalhar e, às vezes, ia até sem comida e tinha muitos irmãos. Meu pai não tinha estudos também, trabalhava nas roças, na lavoura, às vezes, tirava leite, era vaqueiro. (QI-2, 2F, 1º EJA)

Porque eu senti falta de saber escrever uma carta. Eu sei ler, mas não sei escrever. Eu escrevo faltando palavras. (QI-3, F, 2º EJA)

Para aprender a ler e escrever e porque minha companheira me incentivou a estudar. (QI-4, M, 2º EJA)

A gente voltou assim pra ver se muda, pra ver se acha uma coisa melhor, pra ver se melhora. Mas, até agora não apareceu nada. E tem mais alguma coisa, eu aprendi a escrever meu nome. (QI-5, M, 2º EJA)

Eu quero estudar, então, eu vou estudar. Eu acho assim, oportunidades eu sempre tive, mas eu não soube aproveitar. Eu acho que estou no caminho certo. O estudo te leva a lugares que você nunca imagina. Eu tenho muita força de vontade de aprender. E eu acho que aprendo fácil. (QI-6, F, 2º EJA)

Para estudar, coisa boa né, para aprender. (QI-7, F, 2º EJA)

Para aprender, ter mais conhecimento. Aprender a escrever, porque eu já sabia ler, mas não sabia escrever. (QI-8, F, 3º EJA)

Porque eu vi uma nova oportunidade e, também recebi incentivo através de amigos, familiares e alguém da educação. (QI-9, M, 3º EJA)

Para ampliar meus conhecimentos e conseguir mais oportunidades no mercado de trabalho e oportunidades gerais. (QI-10, F, 3º EJA)

Porque fui o primeiro dia e gostei e estou continuando até terminar. (QI-11, F, 3º EJA)

Porque nos aqui no assentamento, teve a oportunidade de ter a EJA. Graças a Deus, nós todos estamos gostando muito. (QI-12, F, 3º EJA)

Desejo de aprendizagem, de melhorar a escolaridade. (QI-13, M, 3º EJA)

Porque tive a oportunidade porque a escola é no assentamento. (QI-14, M, 3º EJA)

Eu retornei os estudos por ter a oportunidade só agora, porque no assentamento que eu moro tem uma escola da EJA. (QI-15, M, 3º EJA)

Acompanhei minha filha e gostei muito, por isso pedi a ela que queria continuar a estudar e recordar todo o tempo que perdi na minha vida. (QI-16, M, 4º EJA)

Porque agora nesta etapa da vida, vivo no campo e sobrevivo do campo. Retornei por ordem judicial, por meio da reabilitação o INSS, por ser portadora de doenças crônicas. (QI-17, F, 4º EJA)

Surgiu a oportunidade de termos uma escola de EJA no assentamento. É uma conquista muito importante. (QI-18, F, 4º EJA)

Porque eu sempre tive vontade, mas não tive oportunidade porque tive filhos. E hoje tive oportunidade. (QI-19, F, 4º EJA)

Eu quero me atualizar em tudo que não tive oportunidade de conhecer. (QI-20, M, 4º EJA)

Para aprender um pouco mais. (QI-21, M, 4º EJA)

Foi uma grande oportunidade que nós encontrou, já que quando criança nós não tivemos. (QI-22, F, 4º EJA)

Porque eu quero acabar os estudos. (QI-23, F, 4º EJA)

Porque surgiu a oportunidade mais próxima da minha casa e eu estava sentindo dificuldade de ler e escrever e da minha contabilidade. (QI-24, M, 4º EJA)

Pretendo terminar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. (QI-25, F, 4º EJA)

Para ter oportunidade de estudar e trabalhar para ajudar em casa. (QI-26, F, 4º EJA)

Informações sobre sexualidade

4. O que você sabe sobre sexualidade?

Eu não sei responder não. (QI-1, F, 1º EJA)

É sexo (prazer carnal). (QI-2, F, 2º EJA)

Eu não sei nada. (QI-3, F, 2º EJA)

Eu entendo sobre transexualidade, naquela novela em que a menina se transforma em menino. (QI-4, M, 2º EJA)

Eu acho que é o que você gosta, né. É o gosto dele, né. Cada um tem o seu gosto. (QI-5, M, 2º EJA)

Não vou saber responder não. Porque nem eu sei o que significa. Eu acho que é meio constrangedora essa pergunta. (QI-6, F, 2º EJA)

Tipo homem com homem eu acho que não é normal, mas a gente também não pode discordar, porque eles gostam. (QI-7, F, 2º EJA)

É se é feminino ou masculino. (QI-8, F, 3º EJA)

Olha eu imagino que cada um tem sua opinião, mas pode ser a mesma coisa. Para mim é a forma como nos vestimos. Para falar a verdade, eu fico confuso com esta palavra. (QI-9, M, 3º EJA)

Sexualidade é a maneira de cada pessoa se identificar nos gostos, nos gestos, nas vestimentas, no jeito de ser, o que quer ser, jeito de andar, ... (QI-10, F, 3º EJA)

Tudo. (QI-11, F, 3º EJA)

Eu não sei nada sobre sexualidade. (QI-12, F, 3º EJA)

Vestimenta, uma escolha de parceiro ou parceira para namorar, casar ou passear. (QI-13, M, 3º EJA)

Sexualidade é a opção de cada pessoa, modo de vestir. (QI-14, M, 3º EJA)

Eu sei que a sexualidade cada pessoa tem a sua, seja ela no seu jeito de andar, arrumar o cabelo ou também nos modos de agradar o parceiro. (QI-15, F, 3º EJA)

Gosto muito quando me visto e me vejo muito sexy. (QI-16, F, 4º EJA)

Desde a infância aprendi que homem é homem e mulher é mulher, mas hoje entendo que isso varia por ter outras opções sexuais. (QI-17, F, 4º EJA)

Nesta idade (58 anos) com uma cabeça aberta como a minha sei tudo (sou muito curiosa). (QI-18, F, 4º EJA)

Eu não sei de nada porque tem vários tipos de sexualidade. (QI-19, F, 4º EJA)

Sexualidade é particularidade, cada pessoa tem o sexo que se identifica. (QI-20, M, 4º EJA)

Eu acho muito importante para nosso corpo. Porque quando nós fazemos sexo, ficamos bem relaxados. (QI-21, M, 4º EJA)

Sobre este assunto eu tenho comigo sobre roupa, tipo de calçado certo e sexo. (QI-22, F, 4º EJA)

Eu sei que tem que prevenir é o comportamento. (QI-23, F, 4º EJA)

Para mim é o jeito de vestir, jeito de se comportar. (QI-24, M, 4º EJA)

É sexo, comportamento, tipo de roupa, postura, mas não sei explicar escrevendo. (QI-25, F, 4º EJA)

Jeito de vestir, como falar, como comportar na sociedade, jeito de andar. (QI-26, F, 4º EJA)

6. Quais são as suas dúvidas/curiosidades sobre sexualidade que gostaria de saber?

Eu entendo muitas coisas. A gente entende, mas não pratica. Eu não tenho preconceito. Mas, agora o que mais está tendo é menina com menina, menino com menino. (QI-1, F, 1º EJA)

Como que mulher namora uma com a outra? E o homem também? (QI-2, F, 2º EJA)

Não tenho, porque todas as curiosidades que eu tinha eu descobri. (QI-3, F, 2º EJA)

Não saber diferenciar na homossexualidade o “gênero” ativo do passivo. Eu não entendo que o homossexual nasce homossexual, pra mim vira homossexual. (QI-4, M, 2º EJA)

Pra mim é simples mesmo, as coisas que a gente vê. (QI-5, M, 2º EJA)

Eu mesmo me pergunto “porque nasce fêmea e quer virar macho?” Ou o outro lado, vice-versa. A pessoa que nasce homem e quer virar mulher. (QI-6, F, 2º EJA)

O tema é muito ruim, não está fazendo nada de bom. (QI-7, F, 2º EJA)

O que é sexualidade, a palavra a gente não entende muito. (QI-8, F, 3º EJA)

Eu gostaria de saber se sexualidade é a mesma coisa de se vestir roupas apertadas, curtas, andar rebolando. (QI-9, M, 3º EJA)

Eu acho que sexualidade não deveria envolver o termo da pessoa sobre escolher o que quer ser, envolvendo termos masculino ou feminino. Cada família tem seus valores e jeito de pensar e agir. (QI-10, F, 3º EJA)

Não tenho dúvidas. (QI-11, F, 3º EJA)

Todas, porque não sei falar sobre nenhuma. (QI-12, F, 3º EJA)

Nenhuma. Para mim está tudo esclarecido. (QI-13, M, 3º EJA)

Eu não tenho nenhuma dúvida sobre sexualidade. (QI-14, M, 3º EJA)

A minha curiosidade é de saber porque o adolescente é mais aceso na sexualidade. (QI-15, F, 3º EJA)

Eu tenho várias dúvidas. (QI-16, F, 4º EJA)

Gostaria de saber o que se passa na cabeça de um ser normal a ter desejos sexuais pelo mesmo sexo. Não entendo, mas não me oponho. (QI-17, F, 4º EJA)

Não tenho mais. Já sanei todas que me interessou. (QI-18, F, 4º EJA)

Eu gostaria de estudar um pouco de tudo sobre sexualidade. (QI-19, F, 4º EJA)

Dúvidas, não. Curiosidades, também não. (QI-20, M, 4º EJA)

Gostaria de fazer sexo com duas mulheres juntas. (QI-21, M, 4º EJA)

Tudo que posso saber é muito importante para mim. Talvez, quanto mais a gente sabe ainda é pouco. (QI-22, F, 4º EJA)

Eu tenho dúvidas de um homem casado com uma mulher e tem desejo de ficar com outras mulheres. (QI-23, F, 4º EJA)

Eu tenho curiosidade de saber qual é a sensação de um homem desejar o outro na boca. (QI-24, M, 4º EJA)

Sobre o aborto, homossexual, bissexual, virgindade. (QI-25, F, 4º EJA)

A minha curiosidade é saber que sensação tem a relação de homem com homem. (QI-26, F, 4º EJA)

APÊNDICE F – SEQUÊNCIA DIDÁTICA (PRODUTO EDUCACIONAL)

A seguir apresenta-se a Sequência Didática (SD), uma sugestão de atividades sobre Educação Sexual (ES) para o público da EJA, participantes desta pesquisa.

A mesma é constituída de 3 partes:

Parte 1 – Textos

I - *O que é sexualidade?* (duração de 90 minutos)

II - *Que postura tomar?* (duração de 90 minutos)

Parte 2 – Dinâmica de Grupo

I - *Respeitando as diferenças e entendendo gênero* (duração de 90 minutos)

II - *Estereótipos e papéis de gênero* (90 minutos)

Parte 3 – Oficinas

I - *Direitos sexuais e reprodutivos (DSR)* (duração de 90 minutos)

III - *Os métodos contraceptivos* (duração de 90 minutos)

PARTE 1 – TEXTOS

TEXTO I:

O QUE É SEXUALIDADE?

Trata-se de uma atividade -quebra-gelo em que os(as) participantes deverão manifestar-se oralmente sobre a palavra em questão. Não é obrigatório que todos(as) se manifestem, apenas aqueles(as) que sentirem-se à vontade em falar.

A conversa informal parte da necessidade de desconstrução de que falar em sexualidade é falar em sexo e do por que da educação sexual no âmbito da escola. A atividade é uma adaptação e extração do caderno de capacitação do(a) professor(a) *Sexualidade, prazer em conhecer* (ECOS, 2001).

Duração: 90 minutos.

Objetivo: Conceituar o que vem a ser sexualidade, sexo e educação sexual.

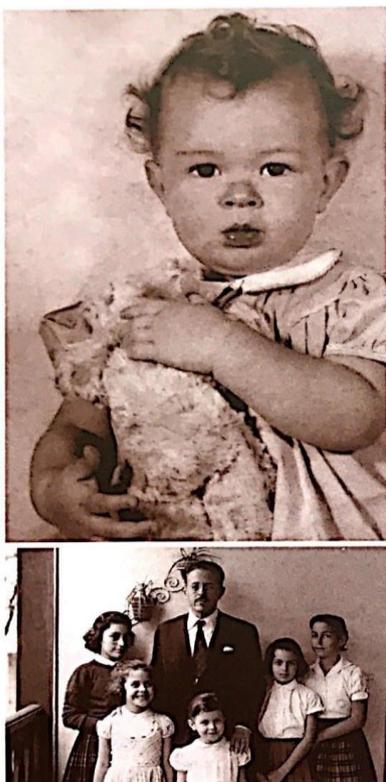
Material: Lousa negra, giz e cópias do texto *Sexualidade, valores e preconceitos*.

Desenvolvimento:

1. O(a) professor(a) deve solicitar os(as) participantes para que falem, sem censura, o que vem à mente quando ouvem ou se deparam a palavra *sexualidade* (20 minutos).
2. Conforme vão falando, escreva as palavras no quadro.
3. Após as palavras serem ditas por todos(as) alunos(as) e transcritas na lousa, diferencie, explique e esclareça o que é *sexualidade, sexo e educação sexual* (25 minutos).
4. A seguir, entregue uma cópia do texto *Sexualidade, valores e preconceitos* retirado do caderno de capacitação *Sexualidade, prazer em conhecer* (ECOS, 2001, p. 16-19) para cada participante. O texto deve ser lido e discutido com os(as) alunos(as) a fim de, aprofundar o conhecimento sobre os assuntos oriundos das palavras geradoras desta atividade: *sexualidade, sexo e educação sexual*. Além disso, o texto apresenta um histórico da Educação Sexual no Brasil, possibilitando aos(as) alunos(as) conhecerem a respeito (45 minutos).

Fonte: Adaptação e extração do caderno de capacitação *Sexualidade, prazer em conhecer*. ECOS, 2001, p. 16-19. (Cadernos)

Texto



Sexualidade

valores e preconceitos

Nunca se falou tanto em sexo e sexualidade como agora. Mas será que as pessoas sabem, realmente, do que estão falando?

Sexualidade envolve, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura. É muito mais do que sexo, uma simples parte biológica do corpo que permite a reprodução.

Falar de sexualidade é falar da própria vida.

E qual é o papel da escola ?

A escola traz os conhecimentos que nos ajudam a entender e enfrentar os desafios da vida! Ela tem um papel muito importante no desenvolvimento da sexualidade dos jovens.

Educação Sexual significa acabar com tabus e crendices, garantir maior igualdade nas relações entre mulheres e homens e, conseqüentemente, diminuir os casos de jovens portadores do vírus da Aids e outras Doenças Sexualmente Transmissíveis, além de reduzir os casos de gravidez na adolescência.

Os alunos não são obrigados a estudar **sexualidade** como fazem com as disciplinas regulares, com provas e exames finais. Mas a escola deve abrir espaço para a discussão de temas ligados à sexualidade e à reprodução. Você, educador, educadora, deve estar preparado para isso. E há muitas questões a serem debatidas e esclarecidas. Uma troca de informações enriquecedora para todos, para você também. Ou alguém duvida de que os jovens têm muito a nos ensinar?

Nunca se viu tanta ênfase na discussão da sexualidade como depois do surgimento da epidemia da Aids. Apesar disso, ainda é difícil para muitas famílias e educadores conversar sobre esses assuntos com as crianças e os adolescentes. Do ponto de vista da escola, também tem sido difícil inserir a Educação Sexual no seu cotidiano. Mas isto está mudando.

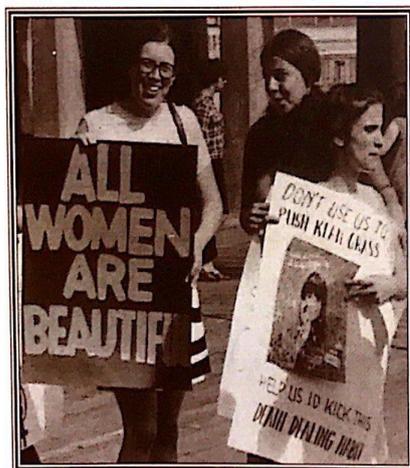
Sexualidade história de valores



Hoje, é muito comum associarmos felicidade à busca do prazer, inclusive sexual. Mas nem sempre foi assim; depende da época e dos costumes. Diversas religiões valorizam a busca da felicidade eterna pela negação dos prazeres imediatos; acreditam que pelo jejum, pelo isolamento e pela castidade, ou seja, pela ausência de relações sexuais, os seres humanos podem alcançar maior desenvolvimento espiritual.

O cristianismo fixou este conceito na cultura ocidental. Na época de seu surgimento, ele negou os ideais gregos de valorização do corpo e pregou o desenvolvimento da espiritualidade.

A revalorização do corpo só veio a acontecer no Renascimento, lá pelos séculos XV, XVI. Nessa época, o mundo vivia muitas



"Todas as mulheres são bonitas" – essa era uma das palavras de ordem das feministas americanas na década de 1960.

mudanças, aconteciam as grandes navegações, a imprensa, a reforma religiosa dos protestantes. Viviam gênios como Leonardo da Vinci e Michelangelo. O Renascimento retoma valores da Grécia antiga, que cultuava os prazeres e as artes.

Apesar de tantas mudanças, a forma de nossa civilização lidar com a sexualidade, baseada na repressão, no medo e na culpa, mantém-se até os nossos dias, de forma atenuada. No Ocidente, as mulheres eram símbolos de pureza e castidade. Durante séculos foram impedidas de manifestar sua sexualidade. Hoje, buscam a igualdade em todos os níveis.

O século XX despontou com grandes novidades. A sociedade industrial dominada pelas fábricas foi se transformando na sociedade da informação, com seus computadores e sua economia multinacional. As descobertas científicas e o desenvolvimento tecnológico permitiram grandes mudanças em todos os setores sociais. As mulheres começaram, então, uma longa batalha, para ter direitos iguais aos dos homens, a partir da conquista do direito ao voto (no Brasil, isso só aconteceu em 1932).

Com a expansão dos ensinos médio e superior conseguiram novas oportunidades profissionais e ampliaram seu espaço na sociedade. Chegaram aos anos de 1970 organizadas em movimentos feministas, prontas para debater e assumir sua sexualidade e novos papéis na sociedade.

Mas a questão do prazer e da sexualidade continua a ser um assunto difícil para muita gente.

As revistas, os filmes, os programas de TV, os catálogos de moda, *outdoors*, os veículos de comunicação exibem exaustivamente imagens com forte apelo sexual. O culto ao corpo e à sexualidade se tornou muito mais presente na vida das pessoas. Isso não quer dizer que as pessoas estejam mais abertas para debater sua sexualidade, livres de tabus e medos. Os valores conservadores ainda permeiam nossa forma de encarar o sexo como coisa proibida que, mesmo sendo prazerosa, deve ser mantida fora dos ambientes de respeito, como a casa e a escola. Mas é a partir da educação e da discussão em família e na escola que esses valores podem mudar.

Educação Sexual no Brasil



1974 É APROVADA PELO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS DE SEGUNDO GRAU. A ABORDAGEM FICA CENTRADA NAS QUESTÕES BIOLÓGICAS E MÉDICAS, SEM DISCUTIR COMPORTAMENTO E VALORES SEXUAIS.



1976 O GOVERNO DEIXA DE SE RESPONSABILIZAR PELA EDUCAÇÃO SEXUAL PARA CENTRAR SUA ATUAÇÃO EM TEMAS SOCIAIS E ECONÔMICOS. A EDUCAÇÃO SEXUAL VOLTA A SER UMA ATRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA.

DÉCADA DE **1980** COM O FIM DA DITADURA MILITAR E A ABERTURA POLÍTICA, VOLTA A CRESCER O DEBATE SOBRE A NECESSIDADE DE EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS. O INTERESSE É GUIADO, PRINCIPALMENTE, PELA PREOCUPAÇÃO COM A GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E PELO SURGIMENTO DE UMA DOENÇA LETAL, A AIDS.



1998 O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO INCLUI A EDUCAÇÃO SEXUAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN¹, NÃO OBRIGATÓRIA, MAS RECOMENDADA PARA AÇÕES DENTRO DA ESCOLA. O TEMA É DIVIDIDO EM BLOCOS DE CONTEÚDO PARA OS QUATRO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.



¹O professor encontrará, no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a expressão Orientação Sexual. Entretanto, neste manual, adotaremos o termo Educação Sexual, por ser mais comumente utilizado.

TEXTO II:
QUE POSTURA TOMAR?

Duração: 90 minutos.

Objetivo: Discutir e aprofundar conhecimentos sobre os direitos humanos, sexuais e reprodutivos e, principalmente, aprender a escutar a manifestação dos(as) participantes.

Material: Textos (xerografados) com relatos de casos enfocando os temas desta atividade, lousa branca, pincel atômico, papel A4 e caneta.

Desenvolvimento:

A mesma deverá ser realizada em três momentos: I) Leitura de texto, II) Debate e III) Fechamento da atividade.

I) Leitura do Texto – Organizar os(as) alunos(as) em 4 grupos. Cada grupo deverá receber um texto contendo um caso específico e após realizarem a leitura deverão responder às seguintes perguntas:

- a) *Qual(is) direito(s) humano(s), sexual(is) e reprodutivo(s) está(ão) sendo lesado(s)?*
- b) *Por que ocorre essa situação?*
- c) *O que poderia ser feito para defender os direitos humano(s), sexual(i)s e reprodutivo(s) nessa situação?*

Os textos devem explicitar situações (casos) que evidenciam os temas em questão: homossexualidade, gênero, aborto, violência doméstica, etc. Neste momento, também deverá ser disponibilizado aos grupos papel A4 e caneta para a anotação das respostas referente ao seu respectivo estudo de caso. O(a) professor(a) deve ficar à disposição para tirar as possíveis dúvidas que surgirem. Este momento terá duração de 45 minutos.

Textos

Caso 1

“Chegava em casa super culpado. Tomava três banhos para tirar o cheiro do corpo. E esperava me curar”, essa é uma pequena parte do relato de Lúcio, 57, administrador de empresas. Ele foi casado por 24 anos com uma mulher e é pai de três filhos. Mas, ao longo de todo o casamento, se relacionava com garotos de programa. “Eu não achava que estava traindo a minha mulher. Eu achava que eu tinha um problema e tinha que resolver”, conta. Depois de anos de angústia, já na casa dos 50, Lúcio decidiu assumir a sua homossexualidade. Primeiro para ele

mesmo. Depois, para a mulher e os filhos.

Disponível

em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/26/politica/1493232819_903824.html.

Acesso em: 06 de setembro de 2017.

Caso 2

"A mulher, quando opta por uma relação com outra mulher, geralmente pega o pior do homem, o lado machão. E o homem também, quando resolve ser gay, pega o pior da mulher, o lado fútil. O interessante é a liberdade absoluta, ninguém precisar representar papéis, viver preso a estereótipos. Ter uma relação natural com alguém do mesmo sexo, sendo você mesmo, é o grande desafio. Mas, isso é o que ameaça o sistema, então, se impõem a essas pessoas estereótipos de bicha louca ou de mulher machona, e todos caem como patinhos". Marcus Alvisi - diretor de teatro.

Disponível

em:

<http://delas.ig.com.br/colunistas/questoesdoamor/a-homossexualidade-feminina/c1596960046738.html>.

Acesso em: 06 de setembro de 2017.

Caso 3

Quando conversou comigo pela primeira e única vez em que nos encontramos cara-a-cara desde que descobri a gravidez, desejou que eu fizesse um aborto (não sou contra, mas isso não significa que faria um). Chorou por diversas vezes. "Nunca quis ser pai", ele disse. "Como você já tinha vontade de ser mãe, mesmo que inconscientemente, nos direcionou para isso. Eu não. Não queria ser pai", se explicou (...).

(...) Depois de diversas teorias malucas sobre o que fiz ou deixei de fazer, exigi respeito. (...) Me comprometi a mantê-lo informado sobre tudo o que diz respeito ao bebê. (...) Envio todos os exames e comunico o teor das consultas. Desde o primeiro e-mail que enviei que ele anda sumido."

Disponível

em:

<http://arevistadamulher.com.br/relacionamento/content/2158325-machismo-depoimentos-reais-de-uma-realidade-surreal>.

Acesso em: 06 de setembro de 2017.

Caso 4

A brutalidade permeava a relação dos pais com as filhas, quem ele costumava punir colocando sob o chuveiro com água fria. “As minhas filhas na época tinham sete, cinco e dois anos de idade incompletos. A minha pequenininha estava se equilibrando para andar e um dia fez xixi sentada. Com a mão suja de xixi ela se levantou e apoiou a mão na parede. Ele deu um grito alto, assustou ela e deu-lhe um tapa forte”, diz.

“A do meio chupava o dedo. Ele amarrou a mão dela com um cordão para ela parar. Aí ela conseguiu desamarrear, e ele bateu nela e colocou ela debaixo do chuveiro com água fria”, conta Penha. Ela diz que esses fatos eram mantidos em segredo do resto da família e amigos. Apesar de se sentir aprisionada e isolada, a esposa temia que um pedido de divórcio fosse gerar uma reação ainda mais violenta do marido.

Mas a relação já estava irremediavelmente fraturada.

Disponível em: <http://www.comunicaquemuda.com.br/historia-de-maria-da-penha/>.

Acesso em: 06 de setembro de 2017.

II) Debate - Após a leitura, os(as) participantes deverão compartilhar suas opiniões dentro do grupo e, posteriormente, com todos(as) reunidos(as), deverá ser realizado um debate de cada caso, mediado pelo(a) professor(a), a partir das questões acima, respondidas. Os(as) discentes deverão ser orientados(as) para respeitarem as opiniões contrárias às suas dentro do grupo e durante o debate. Este segundo momento, tem duração de 30 minutos.

III) Fechamento da atividade - Ao final do debate o(a) professor(a) fará o fechamento da atividade. O(a) professor(a) deverá fazer uma síntese da atividade realizada apontando aspectos positivos e negativos oriundos dos momentos I e II desta atividade, apontar questões que não foram ressaltadas, se for o caso, e proporcionar respostas às dúvidas que perdurarem. Este último momento terá duração de 15 minutos.

Fonte: A autora, 2018.

PARTE 2 – DINÂMICA DE GRUPO

DINÂMICA I:

RESPEITANDO AS DIFERENÇAS E ENTENDENDO GÊNERO

Duração: 90 minutos.

Objetivos:

- Aprender a respeitar as diferenças pessoais.
- Trabalhar as diferenças humanas e as diferentes formas de manifestação (identidades sexuais e de gênero).

Material: Fita crepe, vídeos comerciais ou propagandas atuais/do momento que trabalhem a questão do gênero (You Tube).

Desenvolvimento:

1. A sala será dividida em dois espaços por uma fita crepe (5 minutos).
2. O(a) professor(a) (comandante da dinâmica) se posicionará em cima da fita crepe, em uma das pontas, com todos(as) os(as) participantes, também em cima da divisão da sala, de frente para o(a) professor(a).
3. Após a organização de todo(as), o(a) comandante da dinâmica, deverá fazer perguntas simples, para quais as pessoas em sua frente devem responder indo para um lado da sala (lado direito ou lado esquerdo), sob a sua orientação (5 minutos).

Perguntas

- 1- *Você gosta da cor vermelho ou azul?*
- 2- *Você gosta de carne de vaca ou porco?*
- 3- *O que você prefere calçar calça botina ou chinelo?*
- 4- *O que você prefere nos finais de semana: ir à feira ou ficar em casa?*
- 5- *O que você prefere plantar mandioca ou trabalhar no processamento do polvilho?*
- 6- *Você gosta de vestido ou de calça?*
- 7- *Você gosta do seu cabelo longo ou curto?*
- 8- *Você prefere ir às reuniões coletivas ou o convívio familiar?*
- 9- *Você prefere ir à igreja ou rezar em casa?*
- 10- *Você prefere trabalhar por conta própria ou em cooperativa?*

(O que vocês conseguiram perceber nessa dinâmica?)

4. O(a) professor(a) ouvirá as respostas dos(as) participantes neste momento de reflexão (20 minutos).

5. Após este momento de reflexão, apresente vídeos comerciais atuais do You Tube de curta duração que contemple a questão de gênero (10 minutos). E, em seguida, discuta com eles(as) os assuntos que emergirem com a finalidade de esclarecer e orientar, finalizando, assim, esta dinâmica (50 minutos).

Fonte: A autora, 2018.

DINÂMICA II: **ESTEREÓTIPOS E PAPÉIS DE GÊNERO**

Duração: 90 minutos.

Objetivos:

- Perceber como os homens e as mulheres são socialmente representados(as).
- Relacionar os estereótipos de gênero com as aprendizagens que vão sendo adquiridas ao longo da vida, em diferentes áreas do conhecimento.
- Compreender a importância de uma comunicação assertiva para assegurar a igualdade de gênero.

Materiais:

- Imagens de personagens femininas e masculinas de desenhos animados da Disney do conhecimento dos sujeitos.
- Cópias de textos retratando estudos de caso sobre papéis de gênero.

Desenvolvimento:

- I. Divida a turma em duplas.
- II. Apresente aos(às) alunos(as) diferentes personagens femininas e masculinas de desenhos animados.
- III. Solicite a alguns(as) alunos(as) que contem, brevemente, a história de cada um(a) dos(as) personagens de desenhos animados apresentados(as).

IV. Peça para que cada dupla faça uma reflexão com base nas questões apresentadas a seguir. As duplas terão o prazo de 30 minutos para realizarem a reflexão. Neste momento, entregue a cada dupla, uma folha de papel A4 e caneta para realizarem as anotações de suas reflexões.

Questões para discussão

- 1) *Qual é a característica dominante nos personagens do gênero masculino?*
- 2) *Qual é a característica dominante nas personagens do gênero feminino?*
- 3) *Qual o papel desempenhado pelo(a) personagem?*
- 4) *A quem é atribuído(a) com mais frequência o “papel” de herói/heroína?*
- 5) *A quem é atribuído(a) com mais frequência o “papel” de indefeso(a)?*
- 6) *Qual é o(a) personagem mais forte?*
- 7) *Qual é o(a) personagem mais delicado(a)?*

V. Após a reflexão, disponibilize a cada dupla um caso sobre papéis de gênero. Solicite as duplas para que leiam o seu caso e que encontrem uma resposta para a situação exposta.

VI. Após cada dupla encontrar a solução para o seu estudo de caso, deverá ser feita a leitura e apresentação de cada dupla para os demais alunos(as), apresentando a solução encontrada. Neste momento, o(a) professor(a) deve solicitar as demais duplas que questionem as soluções encontradas e ao grupo que está a apresentar que defenda a sua solução, através de argumentos convincentes. Repita o processo até que todos os casos sejam apresentados e discutidos. Este momento tem duração de cerca de 45 minutos.

VII. Para finalizar, com base nas –Questões para discussão‖ promova um pequeno debate, de 15 minutos, sobre a importância dos papéis de gênero nas relações humanas.

Questões para discussão

1. *É fácil ou difícil olhar para os papéis de homem e mulher de uma forma nova e não tradicional? Por quê?*
2. *Como é que os homens ou as mulheres aceitam as alterações aos papéis de gênero tradicionais? Por quê?*
3. *Os seus pais chegariam às mesmas ou a diferentes soluções?*
4. *Qual o estudo de caso mais difícil? Por quê?*
5. *Se pudessem fazer uma alteração no papel de gênero masculino, qual seria? E no papel de gênero feminino, qual seria?*

Imagens de personagens femininas e masculinas desenhos animados



Estudos de caso sobre papéis de gênero

Caso 1

O Tomé está prestes a perguntar à Joana, pela primeira vez, se ela quer sair com ele, quando ela se dirige a ele e pergunta: “Tomé a feira livre da comunidade do assentamento vai iniciar hoje e eu queria muito ir e gostaria que fosse comigo. Está livre hoje à noite?” O Tomé não tem planos para a noite e queria muito ir à feira com a Joana, mas gostaria de ter sido ele a convidar. Ele pensa responder-lhe que está ocupado.

O que pode o Tomé dizer ou fazer?

Caso 2

Foi oferecida à Carlota a possibilidade de vir a ser tratorista da comunidade assentada em uma plantação de milho da associação cooperada. Ela fica toda contente e corre a contar ao João, o seu noivo. Tinham planejado se casar no ano seguinte e desta forma ela poderá começar a ganhar bom dinheiro para a vida em conjunto. O João ouve-a em silêncio e no fim diz “penso que não posso casar com uma tratorista, Carlota. O que dirão as pessoas? Terá que escolher entre mim e essa profissão!”

O que pode fazer a Carlota?

Caso 3

O Samuel quer comprar uma boneca para o aniversário do seu sobrinho, mas o seu amigo José diz “Nem pense nisso!” O Samuel explica-lhe que a boneca poderá ajudar o sobrinho a tomar conta de alguém e a ser carinhoso, mas o José argumenta que apenas fará com que o menino se torne uma “menininha”! O Samuel sabe que tem razão, mas fica preocupado com o que o José poderá contar aos seus amigos da comunidade assentada.

O que deve o Samuel fazer?

Caso 4

A Paula e o Fernando têm se encontrado há vários meses e as coisas têm corrido bem entre eles. Os pais dela aprovam esta relação e na escola do assentamento ela é conhecida por ser a namorada dele. Contudo, ultimamente o Fernando tem posto mais pressão na Paula do que ela consegue suportar. Quando ela diz “Não” ele diz-lhe que o papel dela, como mulher, é agradar-lhe e fazê-lo feliz.

O que lhe pode dizer a Paula?

Caso 5

A Sandra e o Mário estão a discutir por causa da irmã Patrícia e do seu marido Roberto. A Sandra tem reparado que ultimamente a Patrícia aparece com imensas

nódoas roxas nos braços e ombros, tendo mesmo na última semana aparecido com um olho roxo. O Mário diz-lhe que a Patrícia tem andado muito “saída da casca” e que aquela é a forma do Roberto lhe mostrar quem é que manda lá em casa. A Sandra olha para o Mário e abana a cabeça. Ela acha que a violência nunca é a solução.

O que pode a Sandra fazer?

Caso 6

A Carmen decidiu ter relações sexuais com o namorado, o Gabriel. Portanto, resolve ir até cidade e procurar uma farmácia para comprar preservativos, mas a sua amiga Tânia diz-lhe “as mulheres não compram preservativos! Isso é função dos homens”.

Que pode a Carmen dizer e fazer?

Caso 7

No assentamento, a Susana e o Miguel estão juntos há cerca de um ano. Quando resolvem dar um passeio na feira da comunidade assentada, a qual pertencem, o Miguel sempre paga todas as compras e toma a maioria das decisões relativamente aonde vão, o que fazem e o que compram. Na aula de formação cívica da Susana tem-se falado do papel das mulheres relativamente à divisão das contas, das saídas e ao seu papel nas decisões dos planos do casal. Quer a Susana quer o Miguel trabalham coletivamente na comunidade assentada e ganham pouco dinheiro. Pelo que juntarem, o dinheiro de ambos, para pagarem o que fazem juntos faz sentido para a Susana, mas o Miguel fica furioso só de pensar nisso. Ele diz que ela não acha que ele seja homem suficiente para tomar conta dela.

O que pode a Susana dizer ao Miguel?

Fonte: Adaptação de extração de *Caderno Presse 3º Ciclo*. Administração Regional de Saúde do Norte, I.P. Departamento de Saúde Pública. p. 101-108.

PARTE 3 – OFICINAS

OFICINA I:

DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS

Objetivo: Conhecer os direitos sexuais e reprodutivos (DSR) e avaliar em que medida eles são respeitados em nossas realidades.

Duração: 90 minutos.

Materiais: Recursos áudio visuais (notebook, data e show, caixa de som e vídeo diferenciando os DSR, cópias de textos informativos, cartaz em E.V.A., papel craft, cartolina ou papel A4, pincéis atômicos, fita crepe.

Desenvolvimento:

- a) Realize uma aula expositiva dialogada sobre os Direitos sexuais e reprodutivos (DSR) em apresentação de slides (recursos do Power-Point) com duração de 25 minutos. Em seguida, para firmar a compreensão dos DRS e diferenciá-los entre si, apresente o vídeo da série *-Fala direto comigo!* disponível no You Tube (<https://www.youtube.com/watch?v=-3VpAL5iDff>), o qual tem duração de 3 minutos e 27 segundos.
- b) Após a apresentação da aula, divida os(as) discentes em 3 (três) grupos. Os mesmos deverão criar 02 (duas) situações dramatizadas: uma em que houve desrespeito aos direitos sexuais e/ou reprodutivos e outra em que esses direitos foram respeitados. Neste momento, distribua para os grupos textos de apoio sobre os DSR, tais como Lei Maria da Penha, Declaração dos Direitos Humanos, etc., que auxiliem ou sirvam de sugestão para as dramatizações grupais (10 minutos).
- c) Cada grupo deverá realizar a dramatização para cada caso em 03 minutos.
- d) Após as apresentações o(a) professor(a) deverá discutir com os(as) participantes os assuntos que emergirem e, a partir daí realizar os esclarecimentos necessários para a elucidação das dúvidas e curiosidades.

Textos de apoio

O desenvolvimento dos direitos reprodutivos como direitos humanos

A natureza dinâmica dos direitos humanos vem permitindo a incorporação gradativa de novas demandas que surgem no seio da sociedade. Desde 1948, data da aprovação da Declaração Universal de Direitos Humanos, novos direitos foram sendo incorporados dentro do marco legal dos direitos humanos através de um processo de ampliação, principalmente em temas que afetam diretamente os direitos humanos das mulheres. Em relação aos direitos reprodutivos, a proibição de discriminação em razão do sexo é especialmente relevante e constante nos instrumentos de direitos humanos de caráter geral, tais como: a Declaração Universal de Direitos Humanos, o

Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos. (...) O Brasil é signatário de todos estes instrumentos internacionais e, portanto, tem a obrigação de tomar as medidas necessárias para o seu efetivo cumprimento e implementação dentro de seu território (...).

Os direitos reprodutivos entraram na arena internacional através da Primeira Conferência Mundial sobre Direitos Humanos celebrada em Teerã, onde foi reconhecido o direito a determinar livremente o número de filhos e os intervalos entre os seus nascimentos. Desde então, várias outras Conferências sobre os direitos das mulheres foram realizadas. Em matéria de saúde sexual e reprodutiva, a Conferência Mundial sobre População e Desenvolvimento realizada no Cairo, em 1994, foi particularmente importante. O documento final desta Conferência, conhecido como Programa de Ação do Cairo, estabeleceu que a saúde reprodutiva é um estado geral de bem estar físico, mental e social e não a mera ausência de enfermidades ou doenças, em todos os aspectos relacionados com o sistema reprodutivo bem como suas funções e processos. Além disso, estabeleceu que a saúde reprodutiva inclui a capacidade de desfrutar de uma vida sexual satisfatória e sem riscos, assim como de procriar, e a liberdade para decidir fazê-lo ou não, quando e com que frequência. O homem e a mulher têm direito de obter informação e acesso a métodos para a regulação da fecundidade que sejam seguros, eficazes, acessíveis, aceitáveis e de sua escolha, assim como o direito de receber serviços adequados de atenção à saúde que permitam gravidez e partos sem riscos. Elaborado a partir de consulta a Internet: www.advocaci.org.br

Texto extraído de Saúde e prevenção nas escolas: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação/Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006. p. 83-84.

Abortamento: um problema de saúde pública

Embora não seja um método anticoncepcional, o abortamento é muito utilizado com essa finalidade, especialmente entre as mulheres que não tem acesso a contracepção. É uma prática proibida em nosso país, exceto em casos especiais, quando existe risco de vida para a mãe ou quando a gravidez é consequência de um

ato de violência contra a mulher.

Nos países em que o abortamento é legal nas primeiras semanas da gravidez, ele é realizado por profissionais de saúde, em boas condições de higiene e não traz os mesmos riscos à vida e à saúde das mulheres constatados em nosso país. Onde ocorreu a legalização desta prática, ela não funcionou como um incentivo a um uso indiscriminado e não ocorreu, como se poderia imaginar, um aumento do número de abortamentos praticados. O abortamento é compreendido como um recurso de retaguarda, para casos de falha do método de contracepção em uso, e sua utilização para a interrupção de uma gravidez é uma opção pessoal.

No Brasil, embora seja ilegal, o abortamento é praticado por milhares de mulheres. Algumas estimativas indicam que são realizados 750 mil abortamentos/ano, outras estimativas indicam 1,4 milhão/ano. Existem muitas polêmicas sobre a forma de fazer esses cálculos, mas sempre resultam números muito grandes. Como o procedimento é ilegal, torna-se difícil saber o número de abortamentos realizados. Mas, as complicações que resultam de abortamentos inseguros, feitos em condições precárias de higiene, levam um número muito grande de mulheres aos prontos-socorros todos os dias.

Segundo os dados registrados pelo Sistema Único de Saúde, cerca de 10% das gestações terminam em abortamento espontâneo e 21% em abortamento provocado em função de necessidades não satisfeitas de planejamento reprodutivo. A curetagem pós-abortamento representa o segundo procedimento obstétrico mais realizado nas unidades de internação da rede pública de serviços de saúde, superada apenas pelos partos normais.

Na América Latina e no Caribe, segundo a Organização Mundial de Saúde, 21% das mortes relacionadas com a gravidez, o parto e o pós-parto têm como causa as complicações decorrentes de abortamentos realizados de forma insegura.

Para Rosana Alcântara, coordenadora da entidade denominada Advocaci – Advocacia Cidadã pelos Direitos Humanos, a discussão sobre a vida do feto é um véu que encobre a questão central: o controle da sexualidade e do corpo da mulher pelo Estado e pela sociedade. Independentemente da diversidade de opiniões e conceitos éticos, religiosos e morais a respeito do abortamento, o fato é que esse procedimento, realizado em precárias condições de higiene, gera uma taxa de mortalidade materna inaceitável e apresenta-se como um grave problema de saúde pública. Em resposta a

essa situação, o Ministério da Saúde estabeleceu, no ano 2005, uma norma técnica para o “Atendimento Humanizado ao Abortamento”, na qual são indicados os cuidados técnicos e éticos para o acolhimento, pelos serviços e profissionais de saúde, das mulheres com necessidades de atenção médica relacionadas ao abortamento, incluindo orientação para o planejamento reprodutivo.

Texto extraído de *Saúde e prevenção nas escolas: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação*/Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006. p. 85-86.

Lei Maria da Penha

A Lei Maria da Penha, sancionada em 7 de agosto de 2006, como Lei n.º 11.340 visa proteger a mulher da violência doméstica e familiar.

A lei ganhou este nome devido à luta da farmacêutica Maria da Penha para ver seu agressor condenado.

A lei serve para todas as pessoas que se identificam com o sexo feminino, heterossexuais e homossexuais. Isto quer dizer que as mulheres transexuais também estão incluídas.

Igualmente, a vítima precisa estar em situação de vulnerabilidade em relação ao agressor. Este não precisa ser necessariamente o marido ou companheiro: pode ser um parente ou uma pessoa do seu convívio.

A lei Maria da Penha não contempla apenas os casos de agressão física. Também estão previstas as situações de violência psicológica como afastamento dos amigos e familiares, ofensas, destruição de objetos e documentos, difamação e calúnia.

Novidades Trazidas com a Lei Maria da Penha:

- *prisão do suspeito de agressão;*
- *a violência doméstica passar a ser um agravante para aumentar a pena;*
- *não é possível mais substituir a pena por doação de cesta básica ou multas;*
- *ordem de afastamento do agressor à vítima e seus parentes;*
- *assistência econômica no caso da vítima ser dependente do agressor.*

História:

Maria da Penha é uma farmacêutica brasileira, natural do Ceará, que sofreu constantes agressões por parte do marido.

Em 1983, seu esposo tentou matá-la com um tiro de espingarda. Apesar de ter escapado da morte, ele a deixou paraplégica. Quando, finalmente, voltou a casa, sofreu nova tentativa de assassinato, pois o marido tentou eletrocutá-la.

Quando criou coragem para denunciar seu agressor, Maria da Penha se deparou com uma situação que muitas mulheres enfrentavam neste caso: incredulidade por parte da Justiça brasileira.

Por sua parte, a defesa do agressor sempre alegava irregularidades no processo e o suspeito aguardava o julgamento em liberdade.

Em 1994, Maria da Penha lança o livro “Sobrevivi... posso contar” onde narra as violências sofridas por ela e pelas três filhas.

Da mesma forma, resolve acionar o Centro pela Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e o Comitê Latino Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM).

Estes órgãos encaminham seu caso para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1998.

O caso de Maria da Penha só foi solucionado em 2002 quando o Estado brasileiro foi condenado por omissão e negligência pela Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Desta maneira, o Brasil teve que se comprometer em reformular suas leis e políticas em relação à violência doméstica.

Anos depois de ter entrado em vigor, a lei Maria da Penha pode ser considerada um sucesso. Apenas 2% dos brasileiros nunca ouviram falar desta lei e houve um aumento de 86% de denúncias de violência familiar e doméstica após sua criação.

Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/lei-maria-da-penha/>. Acesso em: 02 de setembro de 2018.

Fonte:

Adaptado de *Direitos sexuais e direitos reprodutivos* (slides). ARENDET, Hannah. Disponível em:

http://www.sociedadesemear.org.br/arquivos/20111025145137_direitossexuaisdireitosreprodutivos.pdf. Acesso em: 27 de maio de 2017.

Adaptado e extraído de *Saúde e prevenção nas escolas: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação*/Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006. p. 83-86 – (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

OFICINA II: OS MÉTODOS CONTRACEPTIVOS

Duração: 90 minutos.

Objetivo: Promover conhecimento sobre os métodos contraceptivos.

Material: Instrumentos de informação e divulgação (quadros, cadernos, cartazes, folders informativos, cartelas de pílulas, preservativos, frascos de injeção, diagrama, DIU, implantes adesivos e anéis vaginais), lápis e borracha, quadro abaixo (material xerografado em papel A4).

Método contraceptivo	Tipo e ação	Vantagens	Desvantagens
Hormonais			
Barreira			
Comportamental (natural)			
Cirúrgicos (esterilização)			
Intrauterinos			

Desenvolvimento:

O(a) professor(a):

- a) realizará uma aula explicativa dialogada, de 30 minutos, com a apresentação de alguns métodos contraceptivos (cartelas de pílulas, preservativos, frascos de injeção, diagrama, DIU, implantes adesivos e anéis vaginais) fornecidos pela Secretaria de Saúde e pelo Posto de Saúde da Família (PSF), da cidade.
- b) dividirá os(as) participantes em grupos e entregará uma folha xerocopiada com o quadro acima a cada um(a) para preenchimento quanto aos métodos contraceptivos. Cada grupo deverá preencher todos os itens para cada método contraceptivo.

c) fará as seguintes perguntas:

- *Quais são os métodos contraceptivos?*
- *Como usá-los?*
- *Quais as dificuldades encontradas no cotidiano para acesso e uso de cada um?*
- *Jovens, adultos(as) e idosos(as) tem acesso ao preservativo no serviço de saúde?*
- *Como acontece? Quais as dificuldades? Como deveria ser?*
- *Os jovens, adultos(as) e idosos(as) poderiam promover a disponibilização de preservativos na escola?*
- *Quem mais na escola poderia ficar responsável por essa distribuição?*

d) Informará que os(as) alunos(as) terão 15 minutos para preenchimento do quadro. Durante este período, o(a) professor(a) poderá auxiliar quanto a dúvidas ou curiosidades dos(as) alunos(as).

e) No final, a atividade será comentada e discutida por todos os grupos com a mediação do(a) professor(a).

Fonte: Adaptado de *Sexualidades e saúde reprodutiva: saúde e prevenção nas escolas*, v. 1. Adolescentes e jovens para a educação entre pares. Série B. Textos Básicos de Saúde. (Coleção de cadernos do Ministério da Saúde/Ministério da Educação). p. 76-82.

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO FINAL

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM

Educação sexual: uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental II

Pesquisadoras: Danielly Ferreira Dias (Mestranda) e Prof.^a Dr.^a Neusa Elisa Carignato Sposito

QUESTIONÁRIO FINAL

CÓD. _____ ° Ano do Ensino Fundamental/EJA Data: ____/____/2018

Sexualidade e escola

1. Depois das discussões e das atividades, qual é a sua opinião sobre o que é sexualidade? Essa opinião mudou da que tinha antes das atividades?

2. Se houve modificação(ões) da sua opinião citada(s) na questão anterior, esta(s) melhorara(m) sua qualidade de vida? Explique de que maneira as atividades didáticas realizadas contribuíram para esclarecer a você os assuntos abordados.

3. As suas dúvidas e curiosidades sobre sexualidade foram atendidas nas atividades realizadas? Se não, o que não foi abordado ou quais outros temas poderiam ser?

4. Se você tiver outras dúvidas sobre sexualidade de hoje em diante, que fontes de informação você iria recorrer?

5. A escola deve desenvolver atividades de educação sexual? Por quê?

6. As atividades propostas, a relação da educadora, o modo como foi tratada a temática sexualidade foram satisfatórias para você? Por quê?

7. O que você mais gostou nas atividades realizadas? Por quê?

8. O que menos gostou nas atividades realizadas? Por quê?

“Minuto da reflexão”

9. Pense, reflita e responda brevemente.

a) Teve algum assunto que senti dificuldade de compreender? Qual(is)?

b) Teve algum assunto que senti desconforto em conversar? Qual(is)?

c) Teve algum assunto que me alegrou mais em dialogar e aprender? Qual(is)?

d) Complete a frase.

-Eu diria para algum(a) estudante da EJA que fosse participar destas atividades que...||

Obrigada pela participação!

APÊNDICE H – DADOS DO QUESTIONÁRIO FINAL

Sexualidade e a escola

1. Depois das discussões e das atividades, qual é a sua opinião sobre o que é sexualidade? Essa opinião mudou da que tinha antes das atividades?

Sim. Para mim hoje é normal, é um tema comum aos jovens, às pessoas mais idosas. (QF-1, F, 1º EJA)

Sim, mudou. É uma coisa muito diferente. Antes eu pensava que era bobeira, bobagem, mas não é. É algo mais abrangente do que só a transexualidade. (QF-4, M, 2º EJA)

Não mudou. Apenas esclareceu algumas dúvidas. (QF-9, M, 3º EJA)

Não. É o modo com que somos, sentimos, vestimos, comportamos, etc. (QF-10, F, 3º EJA)

Sim, mudou várias coisas. Mas, ainda tenho várias dúvidas, mas um dia vou aprender, tenho esperança. Nós estudamos com a professora, mas a gente sempre fica com dúvidas a mais, é assim mesmo. (QF-12, F, 3º EJA)

Sim, de certa forma melhorei minha opinião sobre sexualidade, que agora não se refere apenas uma opinião em volta das escolhas do sexo feminino ou masculino. Envolve também sentimentos, prazeres. (QF-13, M, 3º EJA)

Sim, mudei porque tive mais conhecimento. Sexualidade envolve muitos temas, é algo complexo. (QF-14, M, 3º EJA)

Sim, mudou. Depois das aulas do projeto, eu vim a entender que sexualidade também é para todos os tipos de gênero além do heterossexual: homossexual, transexual, bissexual. (QF-15, F, 3º EJA)

Não. (QF-17, F, 4º EJA)

É tudo que te dá prazer. Sim, deu para abrir um pouco a minha mente. (QF-18, F, 4º EJA)

Não, eu tenho o mesmo pensamento até hoje. (QF-21, M, 4º EJA)

Não penso como pensava antes. Hoje penso diferente. Sexualidade é um tema muito extenso, que envolve a nossa identificação como sujeito, como afeto, como prazer. (QF-22, F, 4º EJA)

Sim, houve modificações porque a professora explicou muito bem. Sexualidade é algo abrangente, que vai além do comportamento. (QF-23, F, 4º EJA)

Minha opinião não mudou porque a pessoa para mim está a mesma coisa, secreta do mesmo jeito. (QF-24, M, 4º EJA)

Sim, mudou. Tenho outra ideia do que é sexualidade embora eu não consigo explicar, mas é algo mais abrangente. (QF-25, F, 4º EJA)

Não mudei minha opinião, pois não participei de todas as atividades do projeto. (QF-26, F, 4º EJA)

2. Se houve modificação(ões) da sua opinião citada(s) na questão anterior, esta(s) melhoraram sua qualidade de vida? Explique de que maneira as atividades didáticas realizadas contribuíram para esclarecer a você os assuntos abordados.

Melhorou muito o meu entendimento. Para mim foi muito bom. A professora foi ótima. (QF-1, F, 1º EJA)

Sim, de maneira positiva melhorou meu entendimento. (QF-4, M, 2º EJA)

Contribuíram melhorando o aprendizado sobre o assunto. (QF-9, M, 3º EJA)

As atividades didáticas me esclareceram muitas dúvidas que eu nem imaginava que possuía.

De alguma forma ajudou sim. Os diálogos na sala de aula e alguns vídeos educativos nós trazem muitas informações diferenciadas. (QF-10, F, 3º EJA)

Sim, esclareceu algumas dúvidas sobre algumas doenças. (QF-12, F, 3º EJA)

Teve melhoria só no conhecimento de vida. (QF-13, M, 3º EJA)

Sim, porque acho que a gente sempre aprende algo. Em cada conhecimento se encontra uma novidade. (QF-14, M, 3º EJA)

Sim, melhorou. Porque hoje eu tenho mais conhecimento, tenho mais prática até para explicar a outra pessoa. (QF-15, F, 3º EJA)

Na minha opinião, continuo com o mesmo conceito, apesar que teve muitas mudanças na sociedade, mas que não mudou a minha opinião. (QF-17, F, 4º EJA)

Sim, abriu a minha cabeça que achava que era só sexo (entre homem e mulher). (QF-18, F, 4º EJA)

Não, penso como antes. (QF-21, M, 4º EJA)

Não, penso com anteriormente. (QF-22, F, 4º EJA)

Sim, pois entendi melhor a lei Maria da Penha. (QF-23, F, 4º EJA)

Não houve modificações. (QF-24, M, 4º EJA)

Sim, melhorou a minha compreensão sobre as leis, como a lei Maria da Penha, sobre os métodos contraceptivos. (QF-25, F, 4º EJA)

Não tive modificações na minha opinião. (QF-26, F, 4º EJA)

3. As suas dúvidas e curiosidades sobre sexualidade foram atendidas nas atividades realizadas? Se não, o que não foi abordado ou quais outros temas poderiam ser?

Foi tudo entendido aqui. A professora explicou tudo, não ficou nada sem falar. (QF-1, F, 1º EJA)

Sim. (QF-4, M, 2º EJA)

Sim. Até o que eu não tinha curiosidade foi explicado. (QF-9, M, 3º EJA)

Sim. Atenderam todas. (QF-10, F, 3º EJA)

Sim, pra mim está bom. (QF-12, F, 3º EJA)

Sim, não tenho dúvida a este respeito mais. (QF-13, M, 3º EJA)

Sim, porque tive mais conhecimento. (QF-14, M, 3º EJA)

Sim, eu não tenho mais dúvidas. (QF-15, F, 3º EJA)

Sim. (QF-17, F, 4º EJA)

Sim. (QF-18, F, 4º EJA)

Sim. Para mim está bom. (QF-21, M, 4º EJA)

Sim. Tudo o que eu tinha curiosidade de saber eu fiquei sabendo. (QF-22, F, 4º EJA)

Sim. (QF-23, F, 4º EJA)

Sim, porque todas as perguntas que eu perguntei, eu fui respondido. (QF-24, M, 4º EJA)

Sim, foram atendidas. Tive todos os esclarecimentos. (QF-25, F, 4º EJA)

Sim, algumas coisas foram bem atendidas. O que não foi atendido foi que eu faltei no projeto.

Mas, minhas dúvidas sobre o aborto foram tiradas. (QF-26, F, 4º EJA)

4. Se você tiver outras dúvidas sobre sexualidade de hoje em diante, que fontes de informação você iria recorrer?

Eu ia procurar uma pessoa que tem entendimento para me explicar. Assim, uma professora da minha escola, alguém que eu tenha contato. (QF-1, F, 1º EJA)

Para a professora. (QF-4, M, 2º EJA)

Se for realmente necessário, eu recorreria a um profissional da área. (QF-9, M, 3º EJA)

Eu recorreria a um professor de confiança ou a um médico também que fosse de confiança. (QF-10, F, 3º EJA)

Na escola com a professora e com os amigos da escola. (QF-12, F, 3º EJA)

Na escola com a professora. (QF-13, M, 3º EJA)

Para a professora, os colegas de sala, a família e os amigos. (QF-14, M, 3º EJA)

Se eu tivesse alguma dúvida acharia legal discutir junto com meus companheiros de sala e a professora. (QF-15, F, 3º EJA)

Na internet, na escola, família, amigos. (QF-17, F, 4º EJA)

Ao professor. (QF-18, F, 4º EJA)

Na escola com o professor e com os amigos. (QF-21, M, 4º EJA)

Iria recorrer na escola e nas leis, como a Maria da Penha. (QF-22, F, 4º EJA)

Nas mesmas fontes: família, escola, amigos, TV, filmes, novelas e revistas. (QF-23, F, 4º EJA)

Eu iria recorrer nas mesmas fontes: na escola, com os amigos e nas revistas. (QF-24, M, 4º EJA)

Procuraria me informar com o profissional da saúde, com meus professores e até na internet. (QF-25, F, 4º EJA)

Com os amigos e a professora. (QF-26, F, 4º EJA)

5. A escola deve desenvolver atividades de educação sexual? Por quê?

Deve fazer projetos como estes. É muito importante, a gente fica sabendo muitas coisas e fica por dentro do conhecimento. É muito bom. (QF-1, F, 1º EJA)

Sim. Porque o lugar para desenvolver é aqui mesmo. (QF-4, M, 2º EJA)

Sim. Porque as crianças e os adolescentes precisam de mais orientação para não fazerem as coisas de maneira errada. (QF-9, M, 3º EJA)

Sim, mas de acordo com a necessidade de cada aluno. Porque cada aluno tem seu desenvolvimento e dúvida em fases diferentes uns dos outros. Todas as escolas deveriam ter um profissional da área só para esclarecer as dúvidas de cada aluno separadamente. Dessa forma, muitas crianças e adolescentes teriam mais coragem para procurar decifrar suas dúvidas. (QF-10, F, 3º EJA)

Sim, porque acaba tirando várias dúvidas. (QF-12, F, 3º EJA)

Sim, porque todos os alunos deve ter o conhecimento da sexualidade. (QF-13, M, 3º EJA)

Sim, porque mais conhecimento é importante para a sociedade. (QF-14, M, 3º EJA)

Sim, porque com a ajuda do professor e colegas de classe, o aluno desenvolve o seu interesse. (QF-15, F, 3º EJA)

Sim, porque é importante para a sociedade, para assim acabar ou diminuir o preconceito contra os LGBTs e outros. (QF-17, F, 4º EJA)

Para adulto sim. Criança não. (QF-18, F, 4º EJA)

Sim, porque é muito importante para os alunos. (QF-21, M, 4º EJA)

Sim. Além dos jovens e adultos, as crianças deve também saber. (QF-22, F, 4º EJA)

Sim. Eu acho que a escola deve abordar os assuntos da sexualidade para a pessoa entender melhor. (QF-23, F, 4º EJA)

Sim, porque é luz que nós dá o direito de discutir essas coisas dessa natureza. (QF-24, M, 4º EJA)

Sim, porque é uma forma de tirar as dúvidas que geralmente temos, nós e os adolescentes. (QF-25, F, 4º EJA)

Sim, porque é muito importante falar sobre sexualidade. (QF-26, F, 4º EJA)

6. As atividades propostas, a relação da educadora, o modo como foi tratada a temática sexualidade foram satisfatórias para você? Por quê?

Pra mim foi muito bom. Pois foi muito importante e muito legal. (QF-1, F, 1º EJA)

Sim. Foi trabalhado de modo certo, expôs certo. (QF-4, M, 2º EJA)

Sim. Pelo jeito que a orientadora explicou os assuntos sobre o tema. (QF-9, M, 3º EJA)

Foram sim. Todas as perguntas foram muito bem explicadas de diferentes formas. (QF-10, F, 3º EJA)

Sim, porque ela explicou muito bem e tirou várias dúvidas da gente. (QF-12, F, 3º EJA)

Sim, pra mim foi completo o ensino. (QF-13, M, 3º EJA)

Sim, porque tive mais conhecimento. (QF-14, M, 3º EJA)

Sim. Porque tivemos mais conhecimento através de vídeos e temas educativos, como se prevenir gravidez e doenças. (QF-15, F, 3º EJA)

Sim, porque esclareceram minhas dúvidas e curiosidade. (QF-17, F, 4º EJA)

Sim, tirou um pouco o preconceito. (QF-18, F, 4º EJA)

Sim, porque é muito importante. (QF-21, M, 4º EJA)

Sim, porque explicou direitinho. Soube explicar bem. (QF-22, F, 4º EJA)

Sim, foram satisfatórias, porque a professora explicou muito bem os temas. (QF-23, F, 4º EJA)

Sim, porque nos ensinou o que eu não sabia através de temas muito bem explicados. Sim, os temas abordados foram muito bem explicados. (QF-24, M, 4º EJA)

Sim, porque consegui fazer a gente compreender sobre o assunto. (QF-25, F, 4º EJA)

Sim, porque as demandas temáticas foram bem atendidas e muito bem explicadas. (QF-26, F, 4º EJA)

7. O que você mais gostou nas atividades realizadas? Por quê?

Eu gostei muito da explicação sobre sexualidade. Pois eu não entendia isso antes, porque a gente só vê, mas não entende porque não tem explicação. (QF-1, F, 1º EJA)

Das dinâmicas, das atividades. Porque foi a forma como foi trabalhada. (QF-4, M, 2º EJA)

Gostei muito das respostas que foram dadas às minhas perguntas. (QF-9, M, 3º EJA)

A atenção e o respeito que a educadora nos ouviu e nos esclareceu nossas dúvidas, mesmo sendo todos adultos. O respeito às dúvidas e opiniões de cada um, independente da idade ou jeito de ser, é de fundamental importância. (QF-10, F, 3º EJA)

Tudo, porque eu aprendi várias coisas que não sabia. (QF-12, F, 3º EJA)

O ensino. Adquiri mais conhecimento. (QF-13, M, 3º EJA)

Gostei de participar do projeto, porque eu entendi mais. (QF-14, M, 3º EJA)

Eu gostei das aulas praticadas em grupo. Porque é mais interessante ouvir as opiniões diferentes. (QF-15, F, 3º EJA)

Gostei de tudo, porque é um assunto importante e polêmico. (QF-17, F, 4º EJA)

Me ensinou muitas coisas que não sabia e não entendia. (QF-18, F, 4º EJA)

Falar sobre sexualidade porque nós aprendemos mais. (QF-21, M, 4º EJA)

Gostei de tudo, principalmente as formas adequadas de falar e explicar. (QF-22, F, 4º EJA)

De tudo. O projeto ensina a respeitar as pessoas. (QF-23, F, 4º EJA)

De tudo, pois os temas abordados foram muito bem explicados. (QF-24, M, 4º EJA)

Principalmente quando tínhamos os trabalhos em grupo, pois tínhamos a possibilidade de divergir as opiniões com os outros colegas. (QF-25, F, 4º EJA)

Sobre métodos contraceptivos por conta da orientação de como usar cada um e se prevenir. (QF-26, F, 4º EJA)

8. O que menos gostou nas atividades realizadas? Por quê?

Não tenho. Eu gostei de todas, inclusive do conhecimento e da explicação da professora. (QF-1, F, 1º EJA)

Não teve. Tudo foi bem trabalhado. (QF-4, M, 2º EJA)

Para mim todos os assuntos tiveram bom aproveitamento. (QF-9, M, 3º EJA)

O que menos gostei foi de alguns colegas que criticaram algumas dúvidas dos outros, mesmo sendo para mim dúvidas. Não devemos criticar. Cada um tem suas dúvidas. (QF-10, F, 3º EJA)

Gostei de tudo. (QF-12, F, 3º EJA)
Não tive. Para mim foi bom. (QF-13, M, 3º EJA)
Não tive, pois gostei de todo o projeto. (QF-14, M, 3º EJA)
Não tenho o que reclamar. (QF-15, F, 3º EJA)
Gostei de tudo. (QF-17, F, 4º EJA)
Não gostei de saber que pessoas tenha preconceito de pessoas de diferentes opções. E o projeto ele é bom. (QF-18, F, 4º EJA)
Gostei de todos. (QF-21, M, 4º EJA)
Não, pois gostei de tudo. (QF-22, F, 4º EJA)
Eu gostei de tudo. (QF-23, F, 4º EJA)
Não tive. Pois gostei das explicações sobre sexualidade. (QF-24, M, 4º EJA)
Pra mim foi tudo satisfatório. (QF-25, F, 4º EJA)
Não tive, pois todos que participei foram muito bons. (QF-26, F, 4º EJA)

“Minuto da reflexão”

9. Pense, reflita e responda brevemente.

a) Teve algum assunto que senti dificuldade de compreender? Qual(is)?

Não. (QF-1, F, 1º EJA)
Não. Foi bem explicado. (QF-4, M, 2º EJA)
Não. Entendi tudo o que foi explicado. (QF-9, M, 3º EJA)
Não. Entendi bem todos os assuntos. (QF-10, F, 3º EJA)
Não. (QF-12, F, 3º EJA)
Não. (QF-13, M, 3º EJA)
Não. (QF-14, M, 3º EJA)
Não. (QF-15, F, 3º EJA)
Não. (QF-17, F, 4º EJA)
Não. (QF-18, F, 4º EJA)
Não. (QF-21, M, 4º EJA)
Não, porque eu entendi. (QF-22, F, 4º EJA)
Não. (QF-23, F, 4º EJA)
Não. (QF-24, M, 4º EJA)

Não. Foi tudo muito bom. (QF-25, F, 4º EJA)

Não. (QF-26, F, 4º EJA)

b) Teve algum assunto que senti desconforto em conversar? Qual(is)?

Não. (QF-1, F, 1º EJA)

Quase tudo. Às vezes a gente entende de um jeito e é bem diferente. (QF-4, M, 2º EJA)

Não. (QF-9, M, 3º EJA)

Não. Só não gostei das críticas de alguns colegas sobre as dúvidas e opiniões dos outros.
(QF-10, F, 3º EJA)

Sim, porque a gente sempre fica com vergonha. Mas, foi de boa. (QF-12, F, 3º EJA)

Não. (QF-13, M, 3º EJA)

Não. (QF-14, M, 3º EJA)

Não. (QF-15, F, 3º EJA)

Não. (QF-17, F, 4º EJA)

Não. (QF-18, F, 4º EJA)

Não. (QF-21, M, 4º EJA)

Não. (QF-22, F, 4º EJA)

Não. (QF-23, F, 4º EJA)

Não. (QF-24, M, 4º EJA)

Não. (QF-25, F, 4º EJA)

Não. (QF-26, F, 4º EJA)

c) Teve algum assunto que me alegrou mais em dialogar e aprender? Qual(is)?

Sim. Sobre a sexualidade e gênero, porque tem um caso na família e eu não entendia. (QF-1, F, 1º EJA)

A oficina “Respeitando as diferenças”. (QF-4, M, 2º EJA)

Gostei mais dos assuntos relacionados à prevenção de doenças e cuidados pessoais. (QF-9, M, 3º EJA)

Para mim todos os assuntos foram de grande importância. (QF-10, F, 3º EJA)

Sim, teve vários. (QF-12, F, 3º EJA)

Fiquei satisfeito com o contexto em geral. (QF-13, M, 3º EJA)

Sim, o conhecimento sobre os preservativos. (QF-14, M, 3º EJA)

Sim, o tema educativo de prevenir doenças. (QF-15, F, 3º EJA)

Sim, alguns aspectos de curiosidade. (QF-17, F, 4º EJA)

Sim, gostei de todos. (QF-18, F, 4º EJA)

Sim, falar sobre sexo. (QF-21, M, 4º EJA)

Não. Para mim foram todos iguais. (QF-22, F, 4º EJA)

Sim, as discussões sobre a lei Maria da Penha. (QF-23, F, 4º EJA)

Sim, falar sobre sexualidade. (QF-24, M, 4º EJA)

Sim, sobre as leis. (QF-25, F, 4º EJA)

Sim, sobre sexualidade. (QF-26, F, 4º EJA)

d) Complete a frase.

“Eu diria para algum(a) estudante da EJA que fosse participar destas atividades que...”

... façam o projeto, pois você passa a compreender melhor o outro além de adquirir conhecimento. (QF-1, F, 1º EJA)

... este é um projeto muito bom e que você aprende sobre muitos assuntos. (QF-4, M, 2º EJA)

... é muito importante para o nosso conhecimento pessoal. (QF-9, M, 3º EJA)

... esclarecessem todas as suas dúvidas. Diria também que a educadora que nos esclareceu nossas dúvidas tem facilidade e potencial para nos ajudar nesse assunto, de forma que entendemos tudo, sem faltar a atenção e o respeito às perguntas. (QF-10, F, 3º EJA)

... é muito bom, uma experiência muito boa, porque nós aprendemos várias coisas que nós não sabia. E aprender é muito importante para todos nós. (QF-12, F, 3º EJA)

... é importante ter o conhecimento da sexualidade e até mesmo da Lei Maria da Penha. (QF-13, M, 3º EJA)

... seria importante ele também concluir o projeto para agregar sabedoria. (QF-14, M, 3º EJA)

... que é importante para ajudar em várias questões, combater a violência, ajudar os seus filhos e amigos, como evitar a doenças e a gravidez, e ajudar a quem tem o preconceito contra o transexual a si livrar dele. (QF-15, F, 3º EJA)

... é muito bom e educativo. (QF-17, F, 4º EJA)

... te dá conhecimento que talvez não tenha. (QF-18, F, 4º EJA)

... é tudo de bom porque nós aprendemos de tudo e mais um pouco. (QF-21, M, 4º EJA)

... ficaria muito feliz. (QF-22, F, 4º EJA)

... você aprende muito e se educa ao respeitar o próximo. (QF-23, F, 4º EJA)

... acolha o projeto porque é muito importante. (QF-24, M, 4º EJA)

... é um momento de grande aprendizado, de grande esclarecimento. (QF-25, F, 4º EJA)

... é muito importante as discussões em torno da sexualidade. (QF-26, F, 4º EJA)