



DOI: 10.22476/revcted.v7.id501

ISSN: 2447-4223

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO ESTÁGIO DE REGÊNCIA EM BIOLOGIA – A TEMÁTICA DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE

Isabela Custódio Talora Bozzini¹

- <https://orcid.org/0000-0002-0024-9506>

Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, Araras, SP, Brasil

Elaine Gomes Matheus Furlan²

- <https://orcid.org/0000-0002-5413-7964>

Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, Araras, SP, Brasil

Anselmo Calzolari³

- <https://orcid.org/0000-0002-6703-9079>

Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, Araras, SP, Brasil

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Carlos. Endereço para correspondência: Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, Rod. Anhanguera, km174-SP-330- Araras- SP – CEP: 13600-970. E-mail: ictbozzini@ufscar.br

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Carlos. Rod. Anhanguera, km174-SP-330- Araras- SP – CEP: 13600-970. E-mail: elainefurlan@ufscar.br

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Carlos. Endereço para correspondência: Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, Rod. Anhanguera, km174-SP-330- Araras- SP – CEP: 13600-970. E-mail: anselmo@ufscar.br



Paulo César de Faria⁴

- <https://orcid.org/0000-0002-1401-5225>

Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, Araras, SP, Brasil

Submetido em: 02/04/2021

Aceito em: 15/06/2021

Publicado em: 21/06/2021

Resumo

As dificuldades em trabalhar assuntos relativos à sexualidade como o desejo, a construção do corpo na sociedade, gravidez indesejada, identidade de gênero, diversidade sexual, o respeito às diferenças estão, muitas vezes, relacionadas à formação que professoras/es tiveram nos cursos de graduação. O curso de licenciatura em Ciências Biológicas aqui focalizado não possui disciplinas que discutam diretamente as questões de sexualidade, nesse sentido foi proposto pela professora de estágio de docência esta temática, a partir de uma demanda da escola campo de estágio. A partir das experiências vivenciadas pelos/as licenciandos/as, interessou aos pesquisadores analisar que aprendizagens da docência as experiências de estágio (estudo, planejamento, regência, reflexão em grupo) com a temática da sexualidade puderam propiciar a estes/as licenciandos/as. As licenciandas e os licenciandos apontam a importância deste estágio para sua formação, destacando principalmente aspectos da aprendizagem da docência, bem como as dificuldades e as possibilidades de tratar a temática da sexualidade. Considerando as reflexões que este estágio proporcionou aos licenciandos e às licenciandas, duas categorias foram estabelecidas: (a) Aprendizagens Gerais da Docência e (b) Aprendizagens que envolvem o conteúdo a ser ensinado. Entendemos que este trabalho possa auxiliar professores da educação básica, bem como formadores de professores a refletirem sobre o ensino de sexualidade na educação básica e superior.

Palavras-chave: interculturalidade; formação de professores de biologia; direitos humanos.

⁴ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Carlos. Endereço para correspondência: Universidade Federal de São Carlos. Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação. Rod. Anhanguera, km174-SP-330- Araras-SP – CEP: 13600-970. E-mail: paulofaria@ufscar.br



TEACHING LEARNING IN THE CONTEXT OF THE CONDUCTING INTERNSHIP – ABOUT SEXUALITY EDUCATION

Abstract

Difficulties in working on issues related to sexuality such as desire, body building in society, unwanted pregnancy, gender identity, sexual diversity, respect for differences, are often related to the training teachers have had in University graduate. In the undergraduate course analyzed there are no disciplines that directly discuss issues of sexuality, in this sense it was proposed by the teacher internship teacher the theme of sexuality, from a demand of the school internship field. From the experiences lived by the undergraduates, the researchers were interested in analyzing what learning of teaching the internship experiences (study, planning, conducting, reflection group) with the theme of sexuality could provide these undergraduates. The undergraduate and undergraduate students point out the importance of this internship for their education, especially highlighting aspects of teaching learning, as well as the difficulties and possibilities of dealing with sexuality. Considering the reflexions that this internship provided to undergraduate and undergraduate students, two categories were established: (a) General Teaching Learning and (b) Learning that involves the content to be taught. We understand that this work can help basic education teachers as well as teacher educators to reflect on the teaching of sexuality in basic and higher education.

Keywords: interculturality; training of biology teachers; human rights.

APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA EN EL ÁMBITO DEL PRÁCTICAS DE REGENCIA ACERCA DE LA EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD

Resumen

Las dificultades para trabajar temas relacionados con la sexualidad como el deseo, la construcción del cuerpo en la sociedad, los embarazos no deseados, la identidad de género, la diversidad sexual, el respeto a las diferencias, suelen estar relacionadas con la formación que tuvieron los docentes en los cursos de Graduado universitario. En la carrera analizada no existen asignaturas que aborden directamente temas de sexualidad, en este sentido la temática de la sexualidad fue propuesta por el docente de una pasantía docente, en base a una demanda de la escuela de campo de pasantías. A partir de las experiencias de los estudiantes de pregrado, los investigadores se interesaron en analizar qué

Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 7, n. 1, 2021, p. 01-26.

Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br>

experiencias de enseñanza aprendizaje y pasantía (estudio, planificación, conducción, reflexión) en grupo) con el tema de la sexualidad pudieron brindar estos egresados. Los estudiantes de pregrado y posgrado señalan la importancia de esta pasantía para su formación, destacando principalmente aspectos de la enseñanza aprendizaje, así como las dificultades y posibilidades de abordar el tema de la sexualidad. Considerando los tipos de reflexión que esta pasantía brindó a los estudiantes de grado y posgrado, se establecieron dos categorías: (a) Aprendizaje Docente General y (b) Aprendizaje que involucra los contenidos a enseñar. Creemos que este trabajo puede ayudar a los docentes de educación básica, así como a los formadores de docentes, a reflexionar sobre la enseñanza de la sexualidad en la educación básica y superior.

Palabras clave: interculturalidad; formación de profesores de biología; derechos humanos.

1. Introdução

A Educação em Sexualidade é uma temática que vem sendo trabalhada na educação básica há algum tempo. Antes mesmo da constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no final da década de 1990 e a institucionalização da temática como tema transversal, era um conteúdo presente nas aulas de Ciências e Biologia. Infelizmente sua abordagem sempre deixou a desejar, segundo Lima e Siqueira (2013), sua instituição nas escolas brasileiras nas décadas de 1920, 1930 foram derivadas da perspectiva médica e tinham um viés higienista e eugenista, relacionadas portanto ao planejamento familiar e ao “branqueamento” da população brasileira. Segundo as autoras, as questões sobre sexualidade na escola foram duramente reprimidas durante o governo militar nas décadas de 1960 e 1970, e muitos professores de Biologia e Sociologia foram proibidos de tratar a temática nas escolas brasileiras.

Com a disseminação da AIDS e outras Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) durante a década de 1980 e a pressão de movimentos sociais, algumas medidas foram tomadas até a publicação dos PCN com o tema transversal denominado Orientação Sexual (BRASIL, 1997), que deveria ser trabalhado por todos os professores da escola. Desde então o ensino de sexualidade ganhou espaço e várias discussões e pesquisas foram promovidas, no entanto na maioria das vezes a

temática é deixada para ser trabalhada apenas nas aulas de Ciências/Biologia, quando se fala de sistema reprodutor. Nessas disciplinas, o corpo humano é um dos eixos temáticos e poderíamos esperar que a sexualidade fosse tratada de forma ampla, trazendo a questão do prazer, do desejo e da diversidade sexual. Infelizmente, na maioria das vezes, a abordagem utilizada no âmbito escolar é estritamente biologizante e médica, tratando apenas de anatomia e fisiologia dos “aparelhos reprodutores”, gravidez, métodos contraceptivos e ISTs, quando muito (UNESCO, 2014).

A dificuldade em tratar outros assuntos relativos à sexualidade está, muitas vezes, relacionada à formação que as/os professoras/es tiveram ou deixaram de ter na formação inicial, especialmente aqueles que atuam nas disciplinas de Ciências/Biologia. Sabemos que além da formação acadêmica, os valores e crenças dos sujeitos interferem na forma como a sexualidade é tratada na escola, por isso é necessário que haja maior atenção a esta temática nos cursos de licenciatura. Segundo a UNESCO (2014), entende-se por Educação em Sexualidade (ES) “toda e qualquer experiência de socialização vivida pelo indivíduo ao longo de seu ciclo vital, que lhe permita posicionar-se na esfera da sexualidade” (p. 11). Ainda segundo a UNESCO, no Brasil, esta educação está “pulverizada, fragmentada e desassociada de um plano de sociedade inclusiva baseada nos direitos humanos” (p.11). Ou seja, não há um olhar para esta questão como um Direito Humano. Nos últimos anos em nosso país, vários ataques foram feitos a esta temática, a qual foi praticamente banida dos planos de educação e proibida em muitas escolas de educação básica. Um verdadeiro retrocesso para o país, pois a ES é fundamental para que os jovens percebam as mudanças que ocorrem em seus corpos, se previnam de diferentes tipos de doenças e para que ações de prevenção ao abuso sexual e à violência ocorram.

Entendemos que para enfrentar esses retrocessos, que têm comprometido violentamente o acesso das pessoas a conhecimentos científicos, que possibilitam garantir tais condições de prevenção, precisamos assumir a Educação em Direitos Humanos associada à Educação em Ciências. Neste sentido, encontramos uma consistente argumentação a esta associação no trabalho de Oliveira



e Queiroz (2016). O autor e a autora defendem que esta associação “permite a articulação entre conteúdos científicos e valores sociais irrevogáveis, contribuindo para a formação de cidadãos do mundo” (p.76). Fundamentando o artigo com referências sobre “cidadania cosmopolita” e “máximos e mínimos éticos”, de Adela Cortina, “Direitos Humanos e Educação”, de Vera Candau, e pensamento freireano que possibilita diálogo entre a Educação em Ciências e a Educação em Direitos Humanos, e afirmam em suas conclusões que:

[...] é necessário ir além de discutir o conteúdo de ciências a partir de uma relação entre aspectos sociais, científicos e tecnológicos, mas fazer com que esse conteúdo, relacionado com aspectos sociais, econômicos, tecnológicos, permita e possibilite empoderar os grupos minorizados, encare os direitos como adquiridos e não como ‘garantias de estado’, desenvolva uma capacidade argumentativa nos estudantes para essa luta por direitos, estimule uma percepção das possibilidades de transformação no mundo e, por fim, resgate a memória das violações de Direitos Humanos para que elas não voltem a acontecer. É nesse caminho que encaramos a relação entre a Educação em Ciências e a Educação em Direitos Humanos e a defendemos como uma proposta mais ampla do que as propostas de cotidiano e contextualização, na formação, em aulas de ciências, para a cidadania. Uma cidadania que se realize localmente, mas se mantém global. Uma cidadania que dialoga mínimos de justiça e máximos de felicidade, em prol da formação de “cidadãos do mundo”. (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016, p. 95)

Seguindo este posicionamento a favor da cidadania na formação de docentes para o ensino de ciências, que evidencia possibilidade de transformação nas relações em defesa de direitos humanos, é fundamental estabelecer espaços formativos para atuação em aulas de ciências que não apenas entenda a contextualização dos conteúdos, mas que amplie as reflexões sobre educação em sexualidade (ES). Conforme Oliveira e Queiroz (2016) apontam, é um direito adquirido que fomenta empoderamento de grupos por meio de argumentação.

A ES, enquanto temática constituinte de Educação em Direitos Humanos, deveria compor os currículos das licenciaturas em Ciências Biológicas, mas em muitos casos não compõe. Nesse sentido, nos perguntamos: que espaços formativos são propiciados aos licenciandos e licenciandas para a



discussão destes temas? Se não há um espaço nas disciplinas de conteúdo específico, em que momentos podemos inserir esta temática?

Uma das possibilidades que temos encontrado é tratar estas temáticas a partir dos estágios. Os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura são momentos privilegiados de aprendizagem. São nesses espaços que os estudantes tentam articular os conhecimentos do conteúdo específico e do conteúdo pedagógico e desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo (MIZUKAMI; REALI, 2010). Sendo assim, procuramos investigar que aprendizagens da docência as experiências de estágio (estudo, planejamento, regência, reflexão em grupo) com a temática da sexualidade puderam propiciar a estes/as licenciandos/as?

O referido curso de licenciatura é proposto em cinco anos ou dez semestres (períodos). Os estágios supervisionados acontecem nos dois últimos anos do curso e compreendem observação, coparticipação e regência, solicitando todas as possibilidades às escolas parceiras. Nos dois últimos semestres, as disciplinas de estágio recebem o apoio da disciplina Orientação para a Prática Profissional, cujo espaço é dedicado à discussão de referenciais teóricos, análise das práticas desenvolvidas na escola, preparação de aulas ou estratégias específicas para auxiliar os futuros professores em suas atividades de regência, etc. Nesse sentido, analisamos as produções dos estudantes nessas disciplinas.

2. **Revisão de Literatura**

Vivemos em uma sociedade multicultural por definição, mesmo entendendo que esta constituição seja bastante particular em diferentes regiões ou países no mundo, ou seja, a perspectiva multicultural pode ser compreendida de várias formas (CANDAU, 2011). Para a autora, podemos entender também o multiculturalismo como proposição para a sociedade. Nesse sentido, ela destaca três concepções: assimilacionista, diferencialista e intercultural.

Na concepção de **multiculturalismo assimilacionista**, Candau (2011) elabora que a sociedade é fatidicamente constituída por pessoas em desigual condição de oportunidades e, por meio de políticas assimilacionistas, serão integradas por meio da incorporação da cultura hegemônica. Nesse caso, o papel da educação seria o de fazer as pessoas se integrarem a esta sociedade desigual, ou seja, se acostumarem com isso. Assim, a assimilação nega ou silencia a diferença. Na segunda concepção, **multiculturalismo diferencialista** (ou monocultura plural), Candau (2011) define que se passa a enfatizar o reconhecimento das diferenças para garantir espaços próprios de expressão cultural dos grupos minorizados. Todos os indivíduos são diferentes e têm o direito de manifestar suas diferenças com liberdade nos seus espaços específicos. Nesse caso os grupos constituiriam suas “bolhas”, ou seja, locais específicos em que poderiam se reunir, preservar e vivenciar sua cultura, no entanto radicaliza-se a segregação e não possibilita uma troca com outros grupos e divisão dos espaços sociais de igual para igual.

Para Candau (2011), as duas concepções trazem problemas. A primeira por reconhecer os grupos minoritários como inferiores e, nesse sentido, querer obrigá-los a aderir à cultura hegemônica. Essa forma de pensar gera uma grande violência, pois tenta enquadrar todas as outras culturas no modelo de uma que seria mais importante, ou melhor. A segunda concepção pode promover uma segregação dos grupos, no sentido do isolamento, já que estes decidem viver suas diferenças em espaços diferenciados, criando escolas, clubes, igrejas, específicos para cada grupo.

A terceira concepção, apresentada e defendida por Candau (2011), é a **perspectiva intercultural**:

[...] quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (p. 23)

Segundo Candau (2011), o multiculturalismo não nasceu no meio acadêmico, mas das lutas de grupos socialmente excluídos, principalmente em relação à raça e etnia. Sua introdução na universidade tem sido de forma lenta e ainda não há um consenso sobre seu papel e utilização na formação de professores. A nosso ver, o multiculturalismo, na perspectiva intercultural, é uma possibilidade de ampliar o diálogo entre diversos grupos tanto na universidade como na escola e seria essencial ser trabalhado na Formação Inicial e Continuada de professoras e professores.

Na disciplina de Orientação para a Prática Profissional, elegemos o referencial da Educação em Direitos Humanos e Interculturalidade, trabalhando diversas leituras dentro desta temática, que puderam nos auxiliar a repensar a forma como a sexualidade vem sendo tratada nas escolas e a forma que poderíamos abordá-la para superar preconceitos, prevenir violências, prevenir a gravidez indesejada, etc; e entender os sujeitos como pessoas que possuem direitos a serem resguardados e respeitados. Neste sentido, concordamos com Candau et al (2013) quando apontam que "[...] a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade" (p. 149).

Os documentos propostos pela UNESCO nos últimos anos no país, “são pautados pela normativa da defesa dos direitos humanos e pelas concepções que promovem a equidade de gênero, o reconhecimento das diversidades e a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos” (UNESCO, 2014, p.14). Entendemos que tais perspectivas se alinham à perspectiva intercultural que orientou as discussões teóricas dos trabalhos realizados no âmbito do referido estágio.

Neste trabalho, buscamos analisar quais aprendizagens foram adquiridas pelos licenciandos no desenvolvimento do estágio de regência com a temática sexualidade numa perspectiva intercultural. Entendemos que os textos produzidos pelos estudantes, numa perspectiva narrativa, possibilitam uma reflexão mais aprofundada sobre a ação realizada e nos ajudam a evidenciar o processo de aprendizagem da docência (BOZZINI; FURLAN; CALZOLARI, 2017). As narrativas podem ser uma possibilidade de registro do pensamento de estudantes em formação inicial, conforme



apontado pelos autores acima. No entanto, e tomando fundamentos freirianos para interpretá-las, as narrativas em si não garantem que haja superação de conhecimento ingênuo em relação ao mundo. As narrativas são apenas instrumentos, que possibilitam a análise desses conhecimentos para reconhecer o mundo de forma rigorosa (FREIRE; MACEDO, 2006).

3. Procedimentos Metodológicos

Este trabalho analisa os textos escritos pelos/as licenciandos/as e apresentados às disciplinas de Estágio Supervisionado em Biologia e Orientação para a Prática Profissional, ofertadas como disciplinas de verão em fevereiro de 2015. A participação na pesquisa foi de livre aceite dos licenciandos e licenciandas e suas identidades foram preservadas.

Nos cursos de licenciatura em que atuamos, é uma prática dos professores coordenadores de estágio entrarem em contato com as escolas antecipadamente e discutir a demanda das mesmas em relação ao estágio. Normalmente, contatamos a direção e/ou coordenação fazendo uma solicitação para que os alunos atuem na escola a partir das demandas da mesma. Depois conversamos com o/a professor/a responsável pela disciplina e realizamos o mesmo procedimento. Para que o aluno realize o estágio na escola, é necessário que o/a professor/a esteja ciente do plano de atividades e aceite a parceria, caso contrário, outras escolas são sugeridas ou outros parceiros são procurados. Normalmente, os/as licenciandos/as têm quatro meses para executar as atividades de estágio propostas, no entanto, no caso do curso de verão, eles/elas tiveram cerca de um mês, o que demandaria um trabalho e uma presença intensa na escola.

Assim, no final de 2014 a escola foi procurada e a proposta de trabalho foi apresentada à direção, à mediadora e ao coordenador do Ensino do Médio, que propuseram o tema sexualidade, com foco na prevenção da gravidez na adolescência. A ideia inicial foi apresentada aos docentes da escola, que concordaram com o desenvolvimento do projeto acompanhando os/as estagiários/as nas atividades de observação, coparticipação e regência.

Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 7, n. 1, 2021, p. 01-26.

Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br>

No início de 2015, a professora, orientadora do estágio, discutiu a proposta com os licenciandos e licenciandas, que concordaram com o desafio de participar do cotidiano escolar por um mês. Quando as aulas iniciaram, os licenciandos e licenciandas ficaram durante uma semana acompanhando as turmas a que foram destinados em todas as disciplinas, além disso acompanharam o intervalo dos alunos nos diferentes turnos, conversaram com funcionários e professores em diferentes contextos e ambientes. Depois das observações realizadas, o grupo se reunia e trocava as impressões em relação ao que haviam observado. Concomitantemente, os grupos escreviam seus projetos de intervenção (uma sequência didática de cerca de quatro aulas) sobre sexualidade, para cada turma de cada série. Esses projetos foram apresentados para os/as colegas e para a professora coordenadora do estágio. No final da apresentação, foi aberto espaço para discussão e sugestão de aprimoramento dos projetos desenvolvidos em cada um dos grupos.

Ao todo o referido curso de verão contou com 9 estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, os quais constituíram três grupos. Os grupos foram montados por livre escolha, de acordo com a afinidade e disponibilidade deles em atuar de manhã, à tarde ou à noite na escola. Por conta desta divisão cada trio ficou com uma série, abrangendo todas as turmas da escola, da seguinte forma: Grupo 1, turmas: 1º. A ao 1º. H; Grupo 2, turmas: 2º. A ao 2º. G; Grupo 3, turmas: 3º. A ao 3º. G.

A divisão das séries com que cada grupo trabalharia também foi decidida em conjunto, de maneira que todos os grupos saíram satisfeitos com as escolhas.

Os projetos foram apresentados em ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) para os/as docentes e gestão escolar, que concordaram com as atividades propostas. Assim, a escola organizou um cronograma para que os grupos atuassem em diferentes aulas, com diferentes professores, para que o conteúdo de uma ou outra disciplina não ficasse defasado, o qual foi aprovado pelos/as docentes.

Todos/as licenciandos/as se empenharam em buscar ou ampliar informações dentro e fora da escola, conversando com diversas pessoas sobre o ambiente escolar e também sobre os processos de ensino e aprendizagem. Os/as licenciandos/as, que haviam feito outros estágios nesta escola, relataram várias situações de preconceito em relação a homossexuais, visões machistas não problematizadas, comentários e piadas desqualificando as mulheres em várias situações, etc. Assim, embora a demanda da escola inicialmente tenha sido sobre gravidez na adolescência ou prevenção da gravidez indesejada, entendemos que o tema deveria ser ampliado, possibilitando a abordagem da sexualidade numa perspectiva intercultural (CANDAUI, 2011).

O Grupo 1 realizou um trabalho com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio. A partir do seu projeto de intervenção, realizaram 6 encontros com cada turma do período da manhã (turmas A, B e C) e 4 encontros com cada turma do período da tarde (turmas D, E, F, G e H). Segundo os licenciandos, o conteúdo trabalhado foi o mesmo, pois as turmas da tarde eram menores e a interação era intensa. O Grupo 2 trabalhou com os estudantes do 2º ano do Ensino Médio, realizando 4 encontros com as turmas C, D, E e G, e três encontros com as turmas A, B e F. Segundo os licenciandos essa redução se deu por conta dos alunos terem prova nas aulas subsequentes. O Grupo 3 atuou junto aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, realizando três encontros com cada turma (de A a G). As atividades foram prejudicadas por imprevistos (morte do pai de um funcionário e aplicação de avaliações diagnósticas). Os temas trabalhados pelos grupos de uma forma geral foram: adolescência, órgãos sexuais, sexualidade; orientação sexual, heterossexualidade, homossexualidade e tolerância; preservativos e tipos de prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis (na época o termo IST ainda não era utilizado); tipos mais comuns e prevenção de DST; gravidez na adolescência e suas consequências; aborto.

Nós nos propusemos a analisar os relatórios de estágio produzidos em grupo, bem como as narrativas construídas individualmente, totalizando três relatórios e 9 narrativas individuais. Identificamos os relatórios em: R1, R2 e R3 e as narrativas como A1, A2, A3, até A9. Esta numeração

não tem relação com a composição dos grupos para garantir o anonimato dos licenciandos. Os relatórios em grupo e as narrativas individuais possuíam uma parte descritiva e uma parte reflexiva, enfatizando as impressões, análises e conflitos individuais e coletivos vivenciados pelas licenciandas e licenciandos no processo.

A análise dos dados foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva, ATD (MORAES; GALIAZZI, 2006), buscando compreender os elementos que constituem estes textos. A ATD foi escolhida por permitir uma fragmentação desses textos, na busca de criar categorias emergentes através dos fragmentos obtidos. Vale destacar que o estabelecimento das categorias exigiu nossa atenção às unidades de significado destacadas a partir do material analisado. O estabelecimento das categorias levou em consideração a intencionalidade da presente investigação e a abordagem teórica adotada para compreensão do tema em foco. Por fim vale ressaltar que metatextos foram produzidos a partir da explicitação das relações que conseguimos estabelecer entre as categorias. Os metatextos são fruto da elaboração textual articulada das categorias de análise. Apresentamos a seguir os resultados gerados a partir dos metatextos e a discussão a partir do referencial teórico.

4. Resultados

Para a apresentação dos resultados selecionamos as passagens dos textos produzidos pelos/as estudantes que consideramos mais representativas, ou seja, **não** trouxemos **todos** os excertos possíveis, pois estes foram agrupados quando tinham o mesmo significado. As análises dos textos, produzidos pelas licenciandas e pelos licenciandos sobre o estágio desenvolvido, mostram que este teve um papel marcante em sua formação. Todos os estudantes comentaram a importância deste estágio para sua formação e as possibilidades oportunizadas.

Ao final das atividades, alguns/umas licenciandas/os fizeram uma avaliação sobre as atividades com os alunos/as da escola. Segundo os relatórios, os alunos/as da educação básica consideraram a temática importante, afirmaram não ter tido contato com a maior parte dos conteúdos

trabalhados, além de entenderem que houve pouco tempo para satisfazer todas as suas curiosidades sobre o tema.

R1: *“Todos os alunos acharam que o projeto foi de grande importância para o aprendizado sobre o assunto, principalmente na fase que estão, adolescência. A maioria disse que não tinha conhecimento sobre as DSTs, nem sobre o uso correto de preservativos e contraceptivos. Dois grupos sentiram falta de discutir mais a fundo sobre homossexualidade e aborto.”*

Na concepção dos/as estagiários/as, o estágio foi marcante, um espaço inovador e promotor de aprendizagens sobre a docência. Segue abaixo um trecho do relatório 2:

R2: *“... consideramos este estágio enriquecedor para nossa vida profissional, uma vez que tivemos contato com toda a escola e seus colaboradores. Foi de significativa satisfação pessoal nossa contribuição para com os alunos a respeito do descobrimento de sua identidade.”*

Em outros trabalhos (CALZOLARI; BOZZINI; FURLAN, 2016; BOZZINI; FURLAN; CALZOLARI, 2017) sobre o estágio e sobre outras políticas de formação inicial como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), temos evidenciado o quanto a vivência direta e intensiva com a realidade profissional, aliadas à reflexão sistemática sobre as experiências e intermediadas pela literatura produzida na área de educação e ensino, possibilitam aprendizagens relativas à docência que licenciandas e licenciandos não teriam oportunidade de vivenciar em outras oportunidades do curso. Estes aspectos aparecem no estágio porque é um dos momentos em que os estudantes conseguem trabalhar o conhecimento pedagógico do conteúdo.

A partir da leitura dos textos, nós realizamos a unitarização (produção de unidades de significado) e elegemos as categorias (MORAES; GALIAZZI, 2006). Considerando os tipos de aprendizagens que este estágio proporcionou aos licenciandos e às licenciandas, duas categorias foram estabelecidas e, dentro delas, identificamos algumas subcategorias. A primeira categoria refere-se às aprendizagens mais gerais da docência, que podem e devem ser desenvolvidas em qualquer professor independente da área de conhecimento, denominada **Aprendizagens Gerais da**

Docência. A segunda categoria refere-se a aprendizagens relativas ao ensinar um conteúdo específico, no caso Sexualidade, denominada **Aprendizagens que envolvem o conteúdo a ser ensinado.**

4.1. Aprendizagens Gerais da Docência

A aprendizagem da docência é um processo formativo que começa antes de entrarmos na graduação, pois estamos em contato com esta profissão desde a Educação Infantil, quando deveria ser iniciada nossa formação escolar. O convívio com diferentes professores, cujas personalidades e métodos de ensino também são diferentes, vai construindo nos sujeitos um ideal de professora ou professor, que os possibilita dizer quais são as qualidades de um bom professor, por exemplo. No entanto, estas reflexões são superficiais e baseadas no senso comum. Podemos afirmar então, que é no decorrer de um curso de licenciatura que o sujeito vai sistematizando o que pensa sobre a docência, podendo ampliar suas reflexões a partir das teorias estudadas, da mesma forma que o faz com o conhecimento da área que pretende ensinar.

As subcategorias encontradas sobre as aprendizagens gerais da docência são possíveis de serem desenvolvidas ao longo do curso de graduação, quando estes têm espaço para trabalhar o conhecimento pedagógico do conteúdo. Nesse sentido, entendemos que a supervisão do estágio seja fundamental nesse processo, pois é a partir da supervisão do docente da universidade e da socialização da experiência em grupo que ampliamos nossa possibilidade de reflexão sobre a prática pedagógica. Assim, é neste processo de ação-reflexão-ação no coletivo que podemos ampliar as possibilidades de aprendizagem da docência. As subcategorias utilizadas foram: Planejamento, flexibilidade e ritmo de cada turma; Trabalho em grupo; A importância da equipe gestora; A importância do acolhimento ao professor iniciante (estagiário) no ambiente escolar; Medos em relação à profissão docente/ trabalho docente.

4.1.1. Planejamento e flexibilidade, ritmo de cada turma

Todos os grupos apontaram que neste estágio puderam perceber a importância do planejamento das aulas e ao mesmo tempo a necessidade deste ser flexível. Relataram a necessidade de trazer conceitos fundamentais antes de introduzir um assunto planejado para melhorar o entendimento e a aprendizagem dos alunos/as. Vários sujeitos citaram a necessidade de alterar o cronograma a partir de demandas que surgem na escola, vindas da Secretaria de Educação, de outras instituições, mas principalmente por conta do envolvimento dos estudantes da educação básica. Nesse sentido, os licenciandos/as perceberam também as diferenças entre as turmas para a realização das aulas.

R2: *“O projeto nos mostrou primeiramente o quão flexível um planejamento pode ser, pois imaginávamos discutir abordagens diferentes dos assuntos planejados inicialmente, mas acabamos modificando a cada encontro nosso planejamento, devido ao interesse que os alunos apresentavam de acordo com as perguntas e sugestões das caixinhas.”*

Percebe-se uma postura de comprometimento com a aprendizagem dos alunos da escola, já que as alterações de cronograma também levaram em conta os interesses dos alunos.

A9: *“... elaboramos uma caixinha para perguntas anônimas, e resolvemos discutir mais a fundo as questões sociais de gênero, homossexualidade e a sexualidade na vida do indivíduo. É claro, com um planejamento bastante flexível, de acordo com os textos estudados durante as aulas de orientação.”*

O fato de terem contato com todas as turmas da mesma série/ano possibilitou uma reflexão sobre o ritmo de trabalho em diferentes turmas, sobre a relação que um mesmo professor ou professora desenvolve com as diferentes turmas, até a relação estabelecida entre alguns alunos e alunas com diferentes professores.

A4: *“É bem legal (ver) que cada sala tem a sua personalidade.”*

A9: *“...algumas salas eram mais participativas e até mais animadas que outras”.*

Nas discussões com toda a turma de licenciandos e licenciandas ficou evidente a surpresa deles e delas ao notarem que um aluno ou aluna era comportado em uma aula e bagunceiro em outra, que participava com um determinado professor e se calava com outro. Este tipo de percepção foi possível no campo da prática estando mergulhado no contexto da escola e vivenciando seu dia-a-dia.

4.1.2. Trabalho em grupo

Alguns licenciandos apontam que o estágio realizado em grupo possibilita a aprendizagem de se trabalhar efetivamente desta forma, diferente do que se faz em trabalhos em grupo na universidade, muitas vezes.

A2: *“Tive muitos aprendizados nesse período e o principal deles foi o exercício de ouvir, tanto os meus colegas, como os responsáveis pela escola, orientadora e principalmente meus companheiros de grupo. Nós tínhamos que estar em sintonia, saber por completo todo o assunto que estava sendo tratado...”*

O estudante acima aponta a necessidade de sintonia, de saber todo o conteúdo que será tratado, diferente de muitos trabalhos realizados por eles em que dividem mais que tarefas, esquartejam textos para não precisarem ter o trabalho de ler todo o artigo ou livro, por exemplo. Mas, nesse caso, o compromisso com os alunos e alunas da escola, mobilizou-os de forma diferente.

A importância do trabalho em grupo, já vem sendo evidenciada em nossas pesquisas anteriores sobre aprendizagem da docência (CALZOLARI; BOZZINI; FURLAN, 2016) e cada vez mais fica evidente que este é um conhecimento que pode ser aprendido e mais explorado quando tratamos do conhecimento pedagógico do conteúdo. Nesse sentido, sensibilizá-los desde a graduação, para a realização efetiva do trabalho em grupo e perceber que a docência não precisa e não deve ser um trabalho solitário, é fundamental para a obtenção de êxito no exercício profissional.



4.1.3. A importância da equipe gestora

Nesta subcategoria trouxemos a reflexão de alguns/algumas estudantes sobre a importância da gestão escolar (direção e coordenação) apoiar as ações desenvolvidas pelos professores e professoras na escola. No caso, o apoio aos estagiários e estagiárias foi determinante para que realizassem um bom trabalho.

R2: *“Percebemos a importância de realizar projetos na escola, principalmente quando somos bem subsidiados pela administração da mesma.”*

A equipe gestora tem um papel primordial na escola, é esta equipe que dá “a cara da escola”. As decisões da gestão relativas à organização do ambiente escolar, ao modo de tratar os estudantes, professores e funcionários, ao modo de eleger prioridades, fazem com que a sua equipe e a comunidade colaborem no desenvolvimento das atividades escolares.

4.1.4. A importância do acolhimento ao professor ou professora iniciante (estagiário/a) no ambiente escolar

Os/as estudantes relataram que em vários momentos o acolhimento da escola foi o que possibilitou o sentimento de pertencimento e a vontade de que o projeto fosse concretizado. Entendemos que toda a relação estabelecida com a escola foi fundamental para que os estudantes fossem bem acolhidos.

A8: *“A confiança dos funcionários e professores no nosso trabalho foi essencial para a execução do projeto, pois é fundamental um bom relacionamento com a equipe da instituição para um bom andamento do trabalho.”*

4.1.5. Medos em relação à profissão docente/ trabalho docente

Este foi o primeiro estágio de regência do grupo com estudantes do Ensino Médio, nesse sentido em várias conversas de planejamento, as estagiárias/os colocavam sua dificuldade em

trabalhar com alunos/as dessa faixa etária, pois a diferença de idade entre eles e os/as alunos/as da escola não era muito grande. O medo de errar, de não saber responder alguma pergunta, ou de não manter a autoridade em sala entre outros foi bastante relatado pelas estagiárias/os no início, pois apesar de estarem finalizando o curso ainda têm em mente, muitas vezes, o modelo do professor tradicional, único detentor do saber. No entanto, esta questão foi marcante para alguns até o final.

A9: “... no Ensino Médio a tensão tomou conta logo que começaram as observações. Não sei explicar exatamente porque isso ocorre, acho que meu medo, além de perguntarem algo que não sei, é de não saber me portar direito ou de não chamar a atenção dos alunos com o assunto que eu estiver abordando.”

Entendemos que o estágio de docência continua sendo um espaço privilegiado de aprendizagem. Como trouxemos anteriormente, o estágio de regência possibilita que o conhecimento pedagógico do conteúdo seja exercitado com os elementos iniciais necessários para que uma/un professora/professor comece sua trajetória na escola. Sabemos que a prática não é capaz de transformar as ações sozinha, por isso, este modelo de estágio com leitura, planejamento, regência, discussão e reflexão, nos parece adequado.

Apresentamos a seguir algumas aprendizagens dos/as estagiários/as relacionadas ao conteúdo de sexualidade.

4.2. Aprendizagens que envolvem o conteúdo a ser ensinado

Nesta categoria, agrupamos as percepções e aprendizagens das licenciandas e dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas sobre a abordagem do tema sexualidade na escola. As licenciandas e os licenciandos se depararam com uma grande quantidade de questionamentos por parte dos estudantes do EM. Os grupos utilizaram uma caixa para que os alunos/as colocassem perguntas sobre sexualidade, um grupo relatou que agruparam as perguntas por assunto: “virgindade, gravidez, menstruação, métodos contraceptivos, doenças e saúde, drogas, anticoncepcional, sexo anal e oral,

prazer da mulher, masturbação, funcionamento do pênis, homossexualidade/homoafetividade”. Diante da quantidade de palavras utilizadas para organizar o conteúdo das perguntas, nós podemos inferir sobre a quantidade de dúvidas que povoam a cabeça dos adolescentes quando a temática é sexualidade. Nesse sentido, entendemos que a Educação em Sexualidade deva ser entendida como um Direito à Aprendizagem. Pois se estas perguntas são importantes para os estudantes e causam dúvidas e inseguranças, seria mais adequado elas fossem discutidas e aprendidas na escola, do que bate papos na rua, na internet ou sites de pornografia, como acontece com frequência. Apresentamos abaixo as subcategorias construídas pelos pesquisadores a partir de uma análise interpretativa e descritiva das unidades de significado.

4.2.1. A importância da relação de confiança entre professor e aluno para tratar de temas que envolvem questões e escolhas pessoais

Nesta subcategoria, as licenciandas e os licenciandos evidenciaram a importância da aproximação entre professor-aluno para se tratar o conteúdo. Eles perceberam que a questão da sexualidade muitas vezes é tratada de forma expositiva e biologizante, apresentando apenas aspectos anatômicos e fisiológicos do corpo humano e sistemas reprodutores, sem levar em considerações outras questões que envolvem a temática como: aspectos psicológicos, afetivos e preconceitos relativos à sexualidade.

A problematização dos temas relativos à sexualidade é fundamental para que as e os estudantes tenham uma vivência mais saudável e com menos tabus em relação ao tema, além disso para que possam se proteger de ações e relacionamentos abusivos e violentos.

R2: *“A relação que criamos com os alunos gerou confiança para que contassem casos pessoais e fizessem perguntas sobre as mais variadas situações...”*

A1: *“Foi muito interessante construir uma conexão que permitisse que os alunos tivessem confiança para conversar sobre um assunto que é geralmente tomado como tabu pela sociedade (...)”*

A4: “... nós ouvimos muito os alunos, mesmo através da caixinha (caixa de perguntas) (...) fizemos em roda todos os nossos encontros (...) Estudamos cada tema para que nós soubéssemos tirar as dúvidas deles. Com certeza eu aprendi bastante com as dúvidas deles.”

4.2.2. A percepção da falta de diálogo entre pais/mães e filhos/as sobre sexualidade

Agrupamos aqui algumas falas que evidenciam a falta de diálogo entre pais, mães, filhas e filhos sobre esta temática em casa. Alguns grupos conservadores têm tentado impedir que essas discussões cheguem à escola, principalmente por questões religiosas. No entanto, podemos constatar que as famílias não tocam nestes assuntos em casa e muitas vezes o fazem de maneira preconceituosa ou sem fundamentos científicos, gerando mais confusão do que esclarecimento. Um outro aspecto que não podemos ignorar relaciona-se ao fato de a maior parte dos abusos sexuais na atualidade acontecerem dentro de casa, por parentes ou conhecidos das vítimas no Brasil.

R2: “... compreendemos que não há diálogo com os pais na maioria dos casos. Da mesma maneira que, os alunos que conversavam com os pais, eram mais abertos a falar na sala e algumas vezes melhor instruídos sobre responsabilidades e consequências de suas escolhas.”

A4: “É inacreditável o quanto eles são carentes do assunto de sexualidade, eles não têm com quem conversar. A grande maioria não conversa com os pais, e sim com os amigos ou procuram alguma dúvida na internet.”

4.2.3. O papel da interculturalidade no trabalho com a temática

Pudemos evidenciar que a questão da interculturalidade perpassa as narrativas de todos os licenciandos, no sentido de buscar ressignificar os conteúdos sobre sexualidade e fugir de uma educação prescritiva que apontaria a cultura hegemônica como a única correta, a qual deveria ser seguida por todos.



A1: *“Ao final do projeto gostaria de ver e perceber alunos mais cientes de suas escolhas (e possivelmente mais responsáveis por elas) e mais críticos aos “pré-conceitos”, que são geralmente repassados sem que haja nenhuma reflexão. (...)”*

A9: *“Quero encontrar salas onde haja muitas pessoas de bairros e culturas diferentes para poder, com a diversidade, discutir questões éticas que envolvem as características da nossa sociedade, promover ambientes saudáveis de reflexão a partir de referenciais teóricos sólidos.”*

Percebemos a necessidade de abordar a questão da sexualidade numa perspectiva intercultural quando nossos licenciandos trazem problemáticas como relata por A4: *“muitas perguntas feitas pelos estudantes da escola eram sobre a homossexualidade e algumas eram preconceituosas do tipo: por quê homens sentem desejo por outros homens? Como duas mulheres podem fazer sexo? Existe cura para quem é gay?”*

As perguntas expressam curiosidades e angústias dos adolescentes, em relação a sua própria sexualidade. Como tratar estes temas sem abrir espaço para que os alunos digam o que pensam, se expressem e possam dialogar sem serem julgados pelas suas concepções? O papel da Educação em Sexualidade não é ensinar os adolescentes a fazerem sexo, como dito anteriormente e como muitas vezes os educadores são injustamente acusados, seu ensino pressupõe a superação de tabus, a prevenção de doenças, bem como a prevenção de violências, entendendo a diversidade como uma possibilidade de aprendizagem.

Essas recomendações estão em manuais da ONU e da UNESCO; nos referenciais sobre Direitos Humanos, dos quais o Brasil é signatário; nos Parâmetros Curriculares Nacionais e até mesmo nas Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC). Em relação à BNCC, podemos destacar algumas habilidades requeridas aos estudantes, para a abordagem do tema sexualidade no momento da elaboração de propostas curriculares, que além de 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

ISTs; identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas ISTs (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção; propõe ainda: - selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (BRASIL, 2018). Nesse sentido, gostaríamos de deixar claro que tratar da ES na escola não está proibido, nem deve ser tratado apenas no âmbito da anatomia e fisiologia humanas.

Mizukami et al (2002) consideram a reflexão como conceito central da formação docente inicial ou continuada. Segundo as autoras, baseadas nas proposições sobre profissionalização de Lee Shulman, a reflexão pode possibilitar a superação de pelo menos duas distorções sobre a docência: (1) suficiência de domínio de conteúdo escolar para ensinar e (2) formação na experiência. De acordo com as análises realizadas, podemos inferir que não são as experiências em si que propiciaram a aprendizagem da docência para futuras/os professoras/es de Biologia, mas o processo de leitura, discussão, planejamento, etc, ou seja, a experiência (ou prática) é apenas uma etapa deste complexo processo. A intensa discussão nas aulas de Orientação para a Prática Profissional a partir das dúvidas trazidas pelos estudantes da educação básica, trazendo a necessidade de estudar os conteúdos de sexualidade com maior rigor e dedicação demonstraram também o comprometimento dos licenciandos e licenciandas com o projeto. Estes demonstravam nas aulas que os conteúdos estudados na universidade não eram suficientes para ensinar os temas aos estudantes, buscando respostas em outras áreas de conhecimento. Esses encontros possibilitavam reflexões conjuntas sobre a importância do tema e o papel da escola na vida dos estudantes.

Diniz-Pereira (2014), baseado em Carr e Kemmis, acrescenta às discussões sobre modelos de formação docente, a racionalidade crítica, como possibilidade de superação das racionalidades técnica e prática. Segundo o autor:

No modelo de racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada - ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir -, uma atividade social - com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual -, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, problemática. (p. 39)

A escolha por ouvir os alunos e alunas e buscar argumentos científicos para auxiliá-los/las a superar questões que envolvem a sexualidade, por exemplo, exige um grande compromisso com os/as educandos/as. Um compromisso político de não negar o acesso ao conhecimento, pois negá-lo é posicionar-se a favor da burocracia do estado ou de grupos conservadores, religiosos ou não. Entendemos que propiciar e exercitar continuamente o encontro dialógico de conhecimentos para a ES, garantindo aprendizagem da docência pela racionalidade crítica, favorece a “releitura do mundo” pela “leitura da palavra” para re-conhecer o que se conhecia antes de forma ingênua (FREIRE; MACEDO, 2006).

5. **Considerações finais**

Pensar a questão da Educação em Sexualidade (ES) na perspectiva intercultural significa superar a visão biologizante e normativa sobre ela na escola e ampliar seu significado. Abre-se espaço para valores sociais inegociáveis nos processos formativos da docência, conforme nos apontam Oliveira e Queiroz (2016). Significa também, conforme Candau (2014) criar condições para: o reconhecimento do outro; o estabelecimento do diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais; levar em conta a necessidade da negociação cultural para o enfrentamento de conflitos.

Essas condições serão necessárias para a abordagem de temas relacionados à reprodução, à sexualidade humana, à tolerância e respeito às diferenças, assuntos de grande interesse dos estudantes, embora tratados com pouca relevância e frequência no ambiente familiar. Os projetos desenvolvidos em grupo pelos/as licenciandos/as permitiram a eles e elas maior familiaridade com a Educação em Sexualidade no ambiente escolar, contribuindo para uma formação crítica dos licenciandos em que estar a favor da diversidade e do conhecimento científico, contra o preconceito e a discriminação de gênero, demonstram seu papel político enquanto educadores.



Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOZZINI, I. C. T.; FURLAN, E. G. M.; CALZOLARI, A. Portfolios reflexivos: instrumentos promotores da aprendizagem da docência no PIBID. **Crítica Educativa**, v.3, p.286-298, 2017.

CALZOLARI, A.; BOZZINI, I.C.T.; FURLAN, E.G.M. O estágio de regência na aprendizagem da docência em química e em biologia. **Laplage em Revista**, [S.l.], v. 2, n. 2, p.42-50, jun. 2016.

CANAU, V. M. F. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANAU, V.M.F.; MOREIRA, A.F.(Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 8ªed.Petrópolis: Vozes, 2011. (p. 13-37).

CANAU, V. M. F; PAULO, I.; ANDRADE, M.; LUCINDA, M. C.; SACAVINO, S. B.; AMORIN, V. **Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v. 01, n.01, p. 34-42, jan-jun. 2014.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização - leitura do mundo, leitura da palavra**. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LIMA, A. C.; SIQUEIRA, V. H. F. Ensino de Gênero e Sexualidade: diálogo com a perspectiva de currículo CTS. **Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.6, n.3, p.151-172, novembro 2013.

Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 7, n. 1, 2021, p. 01-26.

Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br>



MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Cláudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabete; LIMA, Emília Freitas de; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. O professor a ser formado pela UFSCar—uma proposta para a construção de seu perfil profissional. In: PIERSON, A. H. C.; SOUZA, M. H. A. O. **Formação de professores na UFSCar – concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas.** São Carlos/SP: EdUFSCar, 2010.

MORAES, R; CARMO GALIAZZI, M. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação.** Bauru, v. 12, no. 1, 2006. (p. 117-128).

OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIROZ, G. R. P. C. O cotidiano, o contextualizado e a Educação em Direitos Humanos: a escolha de um caminho para uma Educação cidadã cosmopolita. **Revista Iberoamericana de Educación,** v.71, n.1, 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem.** Brasília: UNESCO, 2014.