

EDUCAÇÃO SEXUAL E ATUAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA INCLUSIVA: COMPROMISSOS SOCIAIS DO ENSINO DE CIÊNCIAS

SEXUAL EDUCATION AND TEACHING AT SCHOOL INCLUSION: SOCIAL COMMITMENTS OF SCIENCE TEACHING

Andreia Lelis Pena 

Secretaria de Estado de Educação, SEEDF
Brasília, DF, Brasil

andreialelispenna@gmail.com

Juliana Eugênia Caixeta 

Universidade de Brasília, UnB
Planaltina, DF, Brasil

eugenia45@hotmail.com

Gerson de Souza Mól 

Universidade de Brasília, UnB
Brasília, DF, Brasil

gmol@unb.br

Resumo. O Ensino de Ciências deve assumir o seu compromisso social para com a Educação Sexual e a Inclusão, por ser responsável pela elaboração de contextos pedagógicos que viabilizam a construção de conceitos científicos relacionados ao corpo e à sexualidade. Para tanto, o Ensino de Ciências deve posicionar a sexualidade humana como um fenômeno complexo, cujo ensino deve considerar fenômenos biológicos, psicológicos e sociais, contemplando a diversidade como inerente aos grupos humanos. Nesse trabalho, buscamos investigar a percepção de professores de Ciências quanto à Educação Sexual e aos entendimentos à respeito da sexualidade dos estudantes com necessidades específicas, em escolas inclusivas do Distrito Federal. A relevância desta pesquisa se ancora em três aspectos: primeiro, a invisibilidade da discussão teórica e metodológica que articule sexualidade e deficiência; segundo a repercussão dessa invisibilidade no não fazer docente e; terceiro, nas possibilidades de formação inicial e continuada de professores de Ciências no que se refere à temática. Tratou-se de uma investigação qualitativa cujas informações foram geradas por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com oito professores e analisados com o apoio do software WQDA. As percepções dos professores acerca da sexualidade de pessoas com deficiências, delineadas nessa pesquisa, evidenciaram, por um lado, avanços no reconhecimento de que as pessoas com deficiência são sujeitos de desejo; mas, também, estagnação, quando ainda há professores que não conseguiram reconhecer a sexualidade delas e nem como atuar em sala de aula de maneira a abordar diferentes formas de ser e de conviver, considerando a sexualidade. As análises apresentadas desvelam a importância de planejar propostas de formação inicial e continuada para professores de Ciências, com vistas a atender os compromissos sociais do Ensino de Ciências para com a educação inclusiva e em sexualidade, o que implica na defesa e na promoção do direito essencial da pessoa ao desenvolvimento humano em sua totalidade, incluindo a sexualidade e seu ensino, numa perspectiva plural e biopsicossocial.

Palavras chave: inclusão; educação sexual; ensino de ciências.

Abstract. Science Education must assume its social commitment to Sexual Education and Inclusion, because it is responsible for the elaboration of pedagogical contexts that enable the construction of scientific concepts related to body and sexuality. In order to do so, science education must position human sexuality as a complex phenomenon, whose teaching must consider biological, psychological and social phenomena, and contemplate diversity as inherent in human groups. In this work, we seek to investigate the perception of Science teachers about Sexual Education and the understandings about the sexuality of students with specific needs, in inclusive schools of the Federal District. The relevance of this research is anchored in three aspects: first, the invisibility of the theoretical and methodological discussion that articulates sexuality and disability; according to the repercussion of this invisibility in the non-teaching and; third, in the possibilities of initial and continued training of science teachers in the subject matter. It was a qualitative investigation whose information was generated through semi-structured interviews with eight teachers and analyzed with the support of WQDA software. The teachers' perceptions about the sexuality of people with disabilities, outlined in this research, showed advances on the one hand, that is, on the recognition of many teachers that people with disabilities are subjects of desire; but also stagnation, when there are still teachers who have not been able to recognize their sexuality or how to act in the classroom in order to approach different ways of being and living together, considering sexuality. The analyzes presented reveal the importance of planning proposals for initial and continuing training for Science teachers, with a view to meeting the social commitments of Science Education towards inclusive and sexual education, which implies in defending and promoting the essential right to education person to human development in its entirety, including sexuality and its teaching, in a plural and bio-social perspective.

Keywords: inclusion; sexual education; science teaching.

INTRODUÇÃO

O Ensino de Ciências é responsável por criar contextos pedagógicos que viabilizam a compreensão de fenômenos naturais, por meio da investigação e da problematização da realidade social: “em Ciências

Naturais são procedimentos fundamentais aqueles que permitem a investigação, a comunicação e o debate de fatos e idéias” (Ministério da Educação [MEC], 1997a, p. 29). Dentre as temáticas discutidas no Ensino de Ciências, destacamos, neste trabalho, a percepção de professores de Ciências sobre a Educação Sexual, tendo em vista os entendimentos a respeito da sexualidade de estudantes com necessidades específicas, em escolas inclusivas do Distrito Federal.

A relevância desta pesquisa se ancora em três aspectos: primeiro, a invisibilidade da discussão teórica e metodológica que articula sexualidade e deficiência (Pena, Mól, & Caixeta, 2018); segundo, a repercussão dessa invisibilidade no não fazer docente e; terceiro, nas possibilidades de formação inicial e continuada de professores de Ciências no que se refere às temáticas da Educação Sexual e da deficiência numa perspectiva inclusiva, entendida neste trabalho, “como o processo de emancipação coletiva que é tecido quando um/a e outro/a tem voz e vez nas interações sociais, ou seja, tem a possibilidade de se posicionar, em ato e fala, (...) em determinado contexto social” (Caixeta *et al.*, 2018, p. 279).

Se considerarmos o ensino da sexualidade no Ensino de Ciências, podemos perceber uma ênfase no ensino do corpo humano perfeito (Figueiró, 2006; Pena, 2015) e, também, o foco no sistema reprodutor e em infecções sexualmente transmissíveis (Figueiró, 2006; Furlani, 2011). No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997a), relacionados às Ciências Naturais, defendem que o ensino da sexualidade, no Ensino de Ciências, deve acontecer com vistas a discutir a diversidade de formas de ser e atuar nos diferentes contextos sociais, considerando “assuntos como a construção da identidade sexual, o prazer, a masturbação e demais aspectos abordados levando-se em conta os componentes biológicos e culturais” (p. 66). Para tanto, é necessário considerar as especificidades das pessoas com deficiências e o direito que tem de serem sujeitos de desejo em todas as dimensões que a palavra pode assumir.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O DIREITO DE SER SUJEITO DE DESEJO

A pessoa com deficiência é pessoa. É humana. É gente (Werneck, 2003). Em sendo gente, deve gozar dos mesmos direitos de qualquer pessoa pertencente à nossa sociedade, inclusive, de desejar e ter esse desejo reconhecido como parte da sua condição humana.

A argumentação acima pode parecer estranha, óbvia ou irrelevante; mas não o é. Ela se desdobra em uma proeminente implicação social: o que define uma pessoa como pessoa não é sua deficiência, mas o conjunto de sua condição humana que deve ser desenvolvida pela convivência social (Vigotsky, 1995; 2011).

Por muitos séculos, a pessoa com deficiência foi destituída do seu direito de ser humano e de existir como tal. Esse processo histórico de exclusão resultou em uma invisibilidade social percebida a partir do movimento segregatório (Ribeiro, 2002) que considerava o sujeito tendo como referência suas limitações. A pessoa com deficiência era percebida pelo que ela não poderia ser ou fazer, colocando-a em lugares de impossibilidades, nos quais não existe desejo, seja ele de que natureza for.

Contemporaneamente, com a inclusão, reconhecemos que a pessoa com deficiência é sujeito de direitos e compõe uma categoria reconhecida socialmente pelas políticas públicas Brasileiras específicas, que tem o objetivo de garantir os direitos à vida, à educação, ao lazer, ao trabalho e ao exercício da sexualidade (Constituição, 1988; Unesco, 1994; Lei nº 13.146, 2015). Tal reconhecimento é fruto da luta dessas pessoas, suas famílias e equipes de saúde e educação e; também, dos avanços da comunidade científica no que se refere à compreensão da deficiência, dentre os quais, destacamos as contribuições de Vigotsky (1995).

Vigotsky (1995; 2011), na obra *Tratado sobre a Defectologia*, revolucionou a forma de conceber o que ele chamou de desenvolvimento atípico, ou seja, desenvolvimento das pessoas com deficiência, por duas razões: primeira, por ter deslocado a deficiência do indivíduo para o contexto social. Para ele, muito mais que orgânica, a deficiência é uma limitação social, na medida em que os grupos humanos cristalizam a identidade do indivíduo com deficiência a um lugar social de invisibilidade e de impotência, portanto, de exclusão, na medida em que as interações sociais, convencionalmente estimuladas em uma criança com desenvolvimento típico, não são promovidas ou estimuladas com a mesma frequência e intensidade que uma criança com desenvolvimento atípico. Segunda, porque comprovou que o desenvolvimento da pessoa com desenvolvimento atípico é criativo, ou seja, a limitação orgânica pode ser compensada a partir das mediações simbólica e instrumental (Vigotsky, 1989). Em outras palavras, Vigotsky (1995; 2011) comprovou que a pessoa com deficiência é capaz de desenvolver seus processos psicológicos superiores desde que tenha a devida estimulação e apoio, enfatizando que esses são essencialmente sociais.

Em tempos inclusivos, os direitos e as possibilidades são para todos. Nossa defesa, portanto, é que, assim como as pessoas com deficiências conquistaram o direito de trabalhar, de ir à escola regular, elas também precisam ter o direito garantido de estudar sobre sexualidade na escola e de vivenciar sua sexualidade, como sujeitos de desejo que são.

Nesse contexto, a educação, mais especificamente, o ensino de ciências, tem o compromisso social de criar contextos pedagógicos adequadamente planejados para problematizar os assuntos caros à sexualidade humana, considerando a diversidade de gente que compõe o tecido social humano e as diferentes formas de ser e atuar no mundo (MEC, 1997a; Werneck, 2003; Fernandes, 2004).

SEXUALIDADE HUMANA

A sexualidade se relaciona à vivência do prazer e, também, à forma única como a pessoa se posiciona quanto ao seu desejo e sua identidade na interação com os outros sociais.

Atualmente o termo sexualidade revela uma série de dimensões do humano, extrapolando as questões associadas ao sexo, aos órgãos sexuais; inclui valores, crenças, afetividade, relacionamentos, papéis sexuais. Pode ser entendida como um encontro consigo, uma tessitura, uma investigação, um desvelar de si enquanto um ser presente no mundo. Uma dimensão ontológica, que em muito nos distancia do instintivo, do primitivo, requer elaboração e mantém diálogo com a história e com a cultura (Pena, 2015, p.10).

A sexualidade é inerente à condição humana, desenvolve-se continuamente ao longo da vida de qualquer pessoa e envolve aspectos biopsicossociais. Com isso, temos que a sexualidade não está condicionada a um corpo perfeito. Portanto, a experiência da sexualidade é construída pelo indivíduo, a partir de sua condição humana, na interação com outra(s) pessoa(s), num determinado contexto sociocultural, que, no caso da pessoa com deficiência, tende a priorizar concepções extremistas de hipererotização ou assexualidade (Maia, & Aranha, 2005).

Como explicou Vigotsky (1995), o maior desafio para a atuação da pessoa com deficiência, nos diferentes espaços sociais, é a concepção partilhada de incapacidade que está imposta a ela por sua condição de “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (Lei nº 13.146, 2015, p.1). Neste trabalho, entendemos concepção como uma construção histórica e social que revela a forma pela qual o sujeito percebe a si mesmo, ao outro e interage com as questões que perpassam sua vida em seus diversos aspectos (Marinho-Araújo, 2014).

Compreender a pessoa com deficiência a partir de suas limitações orgânicas, atribuindo a elas valor de limitação social, parece gerar diferenças de poder nas interações sociais estabelecidas pelas pessoas com deficiências, especialmente, no que se refere à vivência da sexualidade. É como se a pessoa com deficiência fosse destituída de sua condição de pessoa, de gente (Werneck, 2003), para a condição de objeto, na qual outros próximos, como membros da família ou profissionais da saúde e da educação, tivessem a autoridade de decidir sobre a sexualidade dela, definindo-a, por exemplo, em extremos como assexuada ou excessivamente erotizada (Maia, & Aranha, 2005).

Sobre esse controle social em relação à sexualidade, Foucault (2012) ressalta que, como um dispositivo histórico, a sexualidade tem por objetivo controlar os indivíduos e a população, estabelecendo uma relação de saber-poder, normatizando o sexo, os corpos e as maneiras de viver. Essa compreensão parece relevante, quando tratamos a sexualidade da pessoa com deficiência, porque ao ser posicionada como sujeito destituído de desejo e do direito de viver sua sexualidade, ou ainda, como sujeito hipererotizado, a sociedade reforça concepções e ações de controle, de invisibilidade e de impossibilidades, inclusive, no que se refere à educação sexual dessas pessoas, que são traduzidas, no contexto social, por mitos, tabus, preconceitos e práticas discriminatórias (Pena, 2015; Madureira, & Branco, 2007) que são justificadas por crenças historicamente constituídas acerca da pessoa com deficiência (Ribeiro, 2002).

O desafio da educação sexual, no ensino formal, portanto, é, também, romper silêncios e tratar a diversidade como essência da condição humana (Fernandes, 2004).

EDUCAÇÃO SEXUAL, ENSINO DE CIÊNCIAS E A ESCOLA INCLUSIVA

A Educação Sexual deve ser entendida como uma área, obrigatoriamente, inclusiva uma vez que trabalha com conceitos e atitudes relacionados à diversidade de posicionamentos de si no que se refere à sexualidade (MEC, 1997b). Por isso, conta com um referencial teórico diversificado em função das múltiplas dimensões e possibilidades de abordagem que o tema permite. Mesmo com essa diversidade teórica, é comum a compreensão de que a educação sexual é “toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja em nível de conhecimento de informações básicas, seja em nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual” (Figueiró, 2006, p. 38-39).

Ampliando o conceito de Figueiró (2006), defendemos que a educação sexual deve tratar a vivência das afetividades e a diversidade de expressões que a sexualidade possibilita, uma vez que está presente em toda e qualquer forma de relacionar-se entre sujeitos, não necessariamente implicando em vida sexual. Essa compreensão parece reverberar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais ligados aos Temas Transversais (MEC, 1997b). Por esse documento, o tema transversal, intitulado, à época, orientação sexual, deve ser desenvolvido por meio de projetos multi e/ou interdisciplinares com o objetivo de oportunizar “transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados” (p.28).

No entanto, a inovação teórica e metodológica propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997b), por Figueiró (2006) e Furlani (2011), ou seja, que a área da educação sexual invista em atividades pedagógicas multi e/ou interdisciplinares que oportunizem dar voz e vez aos estudantes, ou seja, que se centrem nos interesses deles, problematizando a realidade social em que vivem, de maneira a construir possibilidades de atuação que favoreçam o exercício consciente da sexualidade, tendem a ser abandonadas no exercício da docência na escola. O usual é que o tema sexualidade seja direcionado a professores de Ciências e/ou Biologia (Furlani, 2011; Figueiró, 2006).

Esse direcionamento da educação sexual para as áreas de Ciências e Biologia tende a posicionar a educação sexual como área restrita das Ciências Naturais, com uma abordagem biológica-higienista (Furlani, 2011), ou seja, uma abordagem com foco no estudo do corpo humano, especificamente, do sistema reprodutor humano e infecções sexualmente transmissíveis. Essa abordagem, apesar de relevante, torna-se reducionista se considerarmos os compromissos sociais do Ensino de Ciências, descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997a), para o qual no ensino

a sexualidade humana deve ser considerada nas diferentes fases da vida, compreendendo que é um comportamento condicionado por fatores biológicos, culturais e sociais, que tem um significado muito mais amplo e variado que a reprodução, para pessoas de todas as idades. É elemento de realização humana em suas dimensões afetivas e sociais, que incluem mas não se restringem à dimensão biológica (p.40).

Ou ainda,

tão importante quanto o estudo da anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores, masculino e feminino, a gravidez, o parto, a contracepção, as formas de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, é a compreensão de que o corpo humano é sexuado, que a manifestação da sexualidade assume formas diversas ao longo do desenvolvimento humano e, como qualquer comportamento, é modelado pela cultura e pela sociedade. Esse conhecimento abre possibilidades para o aluno conhecer-se melhor, perceber e respeitar suas necessidades e as dos outros, realizar escolhas dentro daquilo que lhe é oferecido (p.40)

O que podemos perceber é que o Ensino de Ciências, comprometido com a educação sexual defendida por Furlani (2011), Figueiró (2006b) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997a; 1997b), deve implicar em uma atuação docente capaz de problematizar tabus, mitos, preconceitos e atitudes discriminatórias (Pena, 2015; Madureira, & Branco, 2007). Pensando que a inclusão é para todos e que, no Brasil, toda turma é inclusiva (Lei nº 9.394, 1996), tendo ela uma pessoa com deficiência ou não, é esperado que o planejamento das aulas relativo à educação sexual inclua atividades pedagógicas ligadas a diferentes formas de ser e atuar no mundo, contemplando, inclusive, a sexualidade das pessoas com deficiências, tema ainda muito silenciado seja por medo das consequências que essa abordagem pode trazer para a família dos estudantes, seja por insegurança dos professores no que tange à sua formação inicial e continuada (Pena, 2015).

O desafio de contemplar a sexualidade das pessoas com deficiência se relaciona a vários fatores, dentre os quais destacamos as concepções historicamente construídas sobre elas quanto à vivência da sexualidade.

Apesar das polêmicas, tensões e conflitos, haja vista a construção histórica de uma série de tabus em torno do tema, os direitos, saberes e fazeres no campo da Educação Sexual avançaram consideravelmente nas últimas décadas. Contudo, assustadoramente, na contramão de todos os avanços pedagógicos, científicos e jurídicos no campo da sexualidade, tem ressurgido com muita força posicionamentos conservadores, especialmente, a partir do ano de 2015, conservadorismo este que apenas não se apresentou com relação ao campo da deficiência, porque a sexualidade destas pessoas é negada (Orlandi, & Garcia, 2017, p. 18).

De acordo com Maia e Aranha (2005), a sexualidade da pessoa com deficiência é percebida a partir de duas concepções antagônicas: a primeira descreve o sujeito como angelical, quase assexuado, seja por força de repressão ou por representar um momento do desenvolvimento em que as manifestações da sexualidade não são significativas; a segunda descreve um sujeito primitivo, aquele em que os instintos prevalecem e as manifestações da sexualidade apresentam-se inadequadas para os padrões socialmente aceitos.

Problematizar essa concepção, historicamente construída a respeito da sexualidade da pessoa com deficiência, representa um dos desafios da educação sexual, uma vez que os comportamentos relativos à sexualidade são aprendidos socialmente e não dados biologicamente. Maia e Aranha (2005) explicam, por exemplo, que as características sexuais secundárias, consequentes de intensas modificações hormonais, que provocam mudanças no corpo físico, na fisiologia do organismo, nas emoções, no pensar, no agir, transformam todas as pessoas, independente da condição de desenvolvimento. Nessa perspectiva, é o desenvolvimento biológico acontecendo. No entanto, esse desenvolvimento biológico não acontece extirpado de um contexto sociocultural que o faz existir enquanto fenômeno social. Portanto, a expressão e experiência da pessoa com deficiência, em relação às vivências da sexualidade, tendem a ser reprimidas e qualificadas como inadequadas, feias e bizarras (Maia, & Aranha, 2005; Orlandi, & Garcia, 2017).

Glat (1992) e Orlandi e Garcia (2017) apontam que a percepção de que a pessoa com deficiência está se comportando inadequadamente em relação a sua sexualidade, por exemplo, ao se masturbar em sala de aula ou a se despir, pode ser justificada pela ausência de uma educação sexual que considere a diversidade humana, inclusive, as suas especificidades de ser e agir. Nesse sentido, a escola poderia ajudar, buscando desmistificar a ideia de que a sexualidade da pessoa com deficiência pode ser patológica, excêntrica ou exacerbada.

Antes da atuação da escola, Orlandi e Garcia (2017) destacam que a educação em sexualidade deveria começar no ambiente familiar, no entanto, geralmente, os pais tendem a não estar preparados para lidar com a deficiência do filho e, menos ainda, com as questões associadas à sexualidade. E isso é um grave problema social a ser enfrentado, porque a pessoa com deficiência tem o direito de ser gente e de gozar de todos os benefícios de qualquer cidadão brasileiro, inclusive, há uma legislação específica que expressa o direito sexual da pessoa com deficiência.

A publicação do documento que trata os Direitos Sexuais e Reprodutivos na Integralidade da Atenção à Saúde das Pessoas com Deficiência (Ministério da Saúde [MS], 2009) é considerada um passo importante na conquista de direitos no que se refere a viver a sexualidade com as características e singularidades inerentes a cada pessoa:

Considerou-se como premissa deste trabalho [Direitos Sexuais e Reprodutivos na Integralidade da Atenção à Saúde de Pessoas com Deficiência] a consigna de que as pessoas com deficiência são, antes e acima de tudo, sujeitos de direito. A assunção desta perspectiva reconhece a questão do direito de qualquer pessoa a uma vida sexual livre, segura e prazerosa como anterior a qualquer ação neste campo. Nesse sentido, o direito se sobrepõe à presença da deficiência. Não se pode, inclusive, falar de uma sexualidade própria e específica das pessoas com deficiência. Não existe esta distinção. Todos são igualmente seres desejantes e, portanto, sexuais (p. 14).

O documento ainda regulamenta sobre o direito das pessoas com deficiências terem acesso à educação sexual:

O texto reforça o direito de acesso e acessibilidade das crianças com deficiência aos serviços de educação e saúde, o que deverá incluir as questões referentes à educação em sexualidade e aos direitos sexuais e reprodutivos. Tema ainda considerado tabu para ser abordado com crianças, sejam elas com deficiência ou não, mas de suma importância quando se pensa em medidas preventivas à violência e abuso sexual. Há necessidade de criar-se material didático-pedagógico específico, e em formato acessível, bem como de capacitar profissionais das áreas da educação e da saúde para uma abordagem adequada (p. 28).

Com isso, temos a certeza de que a atuação dos professores relativa às mediações das temáticas da educação sexual deve, obrigatoriamente, ser inclusiva, discutindo-as de maneira a contemplar o direito de todas as pessoas a saberem sobre seu corpo, sobre as interações sociais afetuosas, sobre gênero e sobre os mitos e tabus que envolvem a sexualidade, com vistas ao combate à discriminação e à promoção da vivência plena da sexualidade, que implica, necessariamente, em responsabilidade acerca das escolhas que se faz (MEC 1997a; 1997b; MS, 2009).

Nesse contexto, a disponibilidade pode ser considerada o primeiro requisito para o professor assumir o protagonismo na condução das discussões a respeito da sexualidade em ambiente formal de

aprendizagem. Essa disponibilidade tem a ver com a competência, entendida como o conjunto de recursos mobilizados para a ação (Marinho-Araújo, & Almeida, 2016). Esses recursos dizem respeito aos saberes específicos da docência; aos conceitos da educação sexual e ao engajamento ético do profissional no desejo de compartilhar seu saber e de promover trocas entre as diferentes pessoas que compõem a sala de aula com vistas a permitir a compreensão ampla da sexualidade, de maneira que o estudante seja capaz de tomar decisões favoráveis ao seu desenvolvimento.

Com base nestes pressupostos, entendemos que o grande desafio da educação sexual, no que se refere à atuação docente, tem sido formar professores disponíveis para mediar os conceitos relativos à sexualidade. Isto porque os professores ainda tendem a manter concepções sobre a sexualidade e a educação sexual que as reduzem à compreensão biológica (Pena, 2015; Silva, 2017). E tais concepções não tem sido suficientemente problematizadas nos processos de formação de professores. Pesquisas como as de Silva (2017), Pena (2015), Figueiró (2006), Maia e Aranha (2005) e Maia (2011) evidenciam que os currículos de cursos de licenciatura geralmente não contemplam conteúdos que tratam questões relacionadas à sexualidade. Quando o tema é abordado, nesses currículos, tem estreita relação com apenas uma das dimensões da sexualidade, sendo aquela ligada a aspectos biológicos a mais frequente.

Por isso, defendemos que o processo de formação inicial e continuada de professores deve oportunizar contextos formativos que permitam o desenvolvimento de competências ligadas à disponibilidade de ensinar a sexualidade como “a energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações (OMS, 1975 *apud* MEC, 1997b, p. 295). Para tanto, os processos formativos precisam valorizar a voz do professor, sua história de vida e seus valores de modo a construir espaços de acolhimento, troca, problematização e ressignificação de si e de suas concepções acerca da sexualidade e da educação sexual (Pena, 2015).

METODOLOGIA

Tratou-se de uma investigação qualitativa, uma vez que o interesse foi identificar as concepções dos professores sobre a educação sexual e a sexualidade de pessoas com deficiências. Portanto, a seleção das palavras, a organização das respostas, a emoção que as acompanhava e possíveis modificações de posicionamentos, ocorridas ao longo da entrevista, eram objeto de interesse dessa investigação, que primou pela construção dos significados, construídos na interação entre entrevistadora e participantes (Maciel, & Raposo, 2015).

A técnica de pesquisa utilizada foi a entrevista, na sua modalidade semi-estruturada (Yin, 2016). Segundo Yin (2016), nesse tipo de entrevista, temos a possibilidade de construir um roteiro com perguntas ou um protocolo com temas. Optamos, nesta pesquisa, por construir um protocolo de forma a ter um instrumento de pesquisa que fosse capaz, ao mesmo tempo, de orientar o diálogo para o objetivo da pesquisa e de permitir um contexto não diretivo que permitisse o participante expressar suas ideias sobre cada tema. Assim, o protocolo foi elaborado a partir do objetivo da pesquisa, da literatura estudada e da experiência da entrevistadora com processos formativos ligados à educação sexual. Foi organizado em três temáticas: a) concepções sobre sexualidade e educação sexual; b) atuação docente e c) formação.

Enviamos convites por mensagens de texto a professores de Ciências Naturais, que atuavam no Ensino Fundamental, e a professores de Biologia, Química e Física, que atuavam no Ensino Médio. Foram convidados professores que, em suas turmas, estudantes com necessidades específicas estavam matriculados.

Escolhemos por encaminhar convites para professores de Biologia, Química e Física, que atuam no Ensino Médio, porque são disciplinas que compõem a grande área do conhecimento denominada de Ciências da Natureza (MEC, 1997a). Lembrando que a nova proposta curricular, construída pela Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018), apresenta a concepção de Ensino de Ciências, também, para o ensino médio.

Na mensagem, havia explicações sobre o objetivo da pesquisa e o método de construção das informações. A mensagem foi encaminhada para 22 professores, dos quais oito responderam, aceitando participar. Foram entrevistados, por telefone, oito professores de diferentes escolas públicas do Distrito Federal. Sobre a formação, dois profissionais têm graduação em Ciências Biológicas; quatro, em Química; um em Física e um em Ciências Naturais. Com relação à atuação, todos estão em sala regular, ministrando aulas de suas áreas de formação, exceto um professor que está lotado no Atendimento Educacional Especializado, sendo responsável, também, pela orientação de professores regentes de Ciências quanto às

necessidades de adequação e adaptação de recursos didáticos e estratégias de ensino para estudantes com necessidades específicas (Medeiros, 2018).

Os professores são, biologicamente, identificados como 4 homens e 4 mulheres, com idade variando de 29 a 59 anos e tempo de regência variando entre 1 ano e 35 anos, 5 deles concluíram seus cursos de licenciatura antes de 1996, ano de publicação das primeiras leis que tratavam a inclusão, no Brasil.

Ao atender o telefone, o professor era informado que a conversa já estava sendo gravada, mas que a entrevista só seria realizada após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação em pesquisa e com a concordância de seus termos pelo entrevistado. No TCLE, havia informações sobre o objetivo e método de construção das informações da pesquisa, além do caráter voluntário e sigiloso da pesquisa.

As entrevistas duraram, em média, vinte minutos. Foram gravadas por um aplicativo gratuito criado para gravar conversas em áudio, instalado no telefone móvel da pesquisadora; sendo, posteriormente, degavadas, para análise.

O diário de campo também foi utilizado com o objetivo de anotar alterações no tom de voz, no ritmo respiratório e da fala percebidos pela pesquisadora durante a entrevista.

Compuseram o *corpus* de análise desta pesquisa oito textos correspondentes à degavação de cada entrevista e o diário de campo da pesquisadora. Para a análise, usamos a técnica da análise de conteúdo, suportada pelo software webQDA. Essa técnica foi escolhida porque ela permite que as informações construídas sejam sistematicamente organizadas em grupos de sentido, entendendo que esses sentidos não são interpretados, apenas, a partir das palavras impressas nos textos degavados ou nas narrativas do diário, mas, para além disso, necessitam do contexto, onde os discursos podem ser alterados, em seu sentido, pela entonação da voz, pelo suspiro, pelas reticências, as risadas e os subentendidos no processo de diálogo (Costa, & Amado, 2018).

Como procedimentos para a análise, inicialmente, fizemos a leitura atenta de cada texto do *corpus* de análise. Os textos foram lançados na plataforma do software webQDA, porque é um software que permite “editar, visualizar, interligar e organizar documentos” (Costa, & Amado, 2018, p. 31), com o propósito de “criar categorias, codificar, controlar, filtrar, procurar e questionar os dados com o objetivo de responder às questões que emergem da sua investigação” (p. 31).

A partir do software, pudemos fazer análise das palavras mais frequentes, pesquisa de texto, que se refere à pesquisa, nos textos, de diferentes palavras usadas ao mesmo tempo pelos participantes, e, o mais importante, a categorização. A categorização, conforme defendido por Costa e Amado (2018), depende do empenho das pesquisador em desenvolver categorias a partir da literatura estudada e dos interesses da pesquisa, com o cuidado de identificar as nuances, importantes de serem analisadas, por se traduzirem em semelhanças e divergências no discurso dos entrevistados como, por exemplo: respostas semelhantes com significados diferentes, respostas diferentes, porém com a mesma fundamentação e ainda a percepção de contradições no discurso de um mesmo sujeito.

As categorias de análise foram desenvolvidas a partir de cada procedimento de análise. Dessa maneira, à medida que nós, pesquisadoras e pesquisador, produzíamos significados pela compreensão do corpus de análise, tendo como referência o arcabouço teórico-metodológico e nossos objetivos, as informações eram agrupadas em categorias. À medida que o processo de análise se desenvolvia, fomos substituindo os nomes dessas categorias, buscando uma construção que revelasse ou sugerisse os temas construídos pelos participantes na interação com as pesquisadoras e o pesquisador.

A análise qualitativa de dados não se encerra por si mesma, uma vez que nossa subjetividade, na condição de pesquisadoras e pesquisador, ali está contida (Branco, & Rocha, 1998). Espera-se que, durante o processo de análise, aconteça uma reflexão em torno dessa subjetividade e que um movimento de transformação tenha início. Portanto, entendemos que a análise qualitativa é dinâmica e que podem acontecer modificações, durante todo o processo, porque esta é uma característica relevante da pesquisa desenvolvida a partir da metodologia qualitativa (Maciel, & Raposo, 2015; Yin, 2016; Mól, 2017). Essa metamorfose é desejável, pois a pesquisa qualitativa em Educação deve ancorar-se na perspectiva da ação, reflexão e transformação (Sousa, Caixeta, & Santos, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados e discutidos a partir das categorias desenvolvidas ao longo do processo de análise. Vale destacar que os nomes, apresentados nessa seção, são todos fictícios, para preservar a identidade dos professores.

SEXUALIDADE: OS PROFESSORES E SEUS CONCEITOS

Nessa categoria, foram incluídos significados relacionados à concepção dos professores sobre sexualidade. Foram identificadas três concepções: 1ª. a sexualidade como conteúdo disciplinar; 2ª. a sexualidade como um fenômeno individual e 3ª. a sexualidade como um fenômeno biopsicossocial.

Na concepção sexualidade como conteúdo disciplinar, apresentamos o posicionamento de um professor que não definiu sexualidade como um fenômeno biopsicossocial ou biológico, como é a tendência de professores de Ciências, mas como uma disciplina que tem foco no aparelho reprodutor.

“Porque na verdade, o segundo ano, um dos conteúdos do segundo ano é o sistema reprodutor masculino e feminino” (Demeter).

Essa resposta parece concordar com as constatações de Figueiró (2006) sobre o fato de professores e, no caso da pesquisa de Pena (2015), de Ciências, de fugirem do tema, quando são solicitados a definirem sexualidade. Nesse caso, o que percebemos foi que a escolha do professor foi focar sua resposta nos conteúdos a serem ensinados e não no fenômeno, o que contraria as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais tanto para o Ensino de Ciências (MEC, 1997a) quanto para os Temas Transversais (MEC, 1997b).

Na concepção da sexualidade como um fenômeno individual, percebemos que o professor marca sua definição a partir da escolha que cada pessoa possui. Os significados que compõem essa concepção estão vinculados ao uso de palavras que indicam algo próprio de si, tanto ao se referirem ao corpo quanto ao desejo.

A concepção de Hera é interessante, porque ela utiliza a palavra escolha; o que nos remete à possibilidade de protagonismo da pessoa. No entanto, ela não aborda a sexualidade como um fenômeno, também, socialmente construído (Figueiró, 2006; Foucault, 2012; Pena, 2015).

“Essa é boa, vamos lá, sexualidade todo mundo tem. E para mim, cada um vai escolher os seus caminhos aí do jeito que quiser, não existe um padrão, existe a escolha própria que é pessoal.” (Hera)

“Eu entendo a descoberta do próprio sexo, do corpo, do desejo, do interesse ou não interesse.” (Perséfone)

Há, portanto, nessa concepção, um foco no indivíduo como sujeito de desejo (Freud, 1905). Apesar de ser uma concepção individual da sexualidade, ela denota um avanço pelo fato de os professores reconhecerem que a sexualidade se trata da experiência do desejo, que é uma tese defendida por Freud desde o início do século XX e que parece que começa a fazer sentido nas concepções de professores da escola básica (Kupfer, 1989).

A concepção da sexualidade como um fenômeno biopsicossocial é defendida por um professor, Hermes:

“então sexualidade eu acho que assim, como toda construção humana, ele é uma coisa biopsicossocial, você tem várias facetas, você tem o substrato que ele é biológico, você provavelmente vai nascer daquilo, mas você também é uma construção da pessoa, psicológico (...)”.

A concepção biopsicossocial tanto para o ensino do corpo humano, em geral (Vasconcelos, 2019), como para o ensino da sexualidade, representa um desafio e um avanço para o processo educacional. Os documentos oficiais da educação brasileira tanto para o Ensino de Ciências quanto para a educação sexual defendem que o fenômeno da sexualidade e do corpo humano precisam ser compreendidos e ensinados a partir de uma concepção integrada, ou seja, um sujeito que sente, que vive, que é imerso e se constrói pelas e nas interações sociais que experiencia ao longo da vida (MEC, 1997a; 1997b; Madureira, & Branco, 2007; Figueiró, 2006; Furlani, 2011; Silva, 2017). No entanto, o que essa e outras pesquisas evidenciam, Madureira e Branco (2007), Pena (2015) e Silva (2017), é que a concepção qualificada como inovadora, nas respostas de professores, é justamente aquela que segue as orientações legais para o ensino. Ou seja, o que deveria ser a concepção orientadora de todas as práticas, ainda é a concepção menos presente na forma de compreender o ensino da sexualidade, o que aponta para necessidades de mudanças no processo de formação de professores (Pena, 2015; Silva, 2017).

EDUCAÇÃO SEXUAL E ENSINO DE CIÊNCIAS

Esta categoria apresenta os significados relativos aos enlaces entre Educação Sexual e o Ensino de Ciências, no olhar dos participantes.

As respostas evidenciaram que os professores percebem que a educação sexual tem sido direcionada a professores de Ciências. Eles, então, assumem esse posicionamento de professores capazes de mediar conceitos nessa temática, considerando, principalmente, as dúvidas dos estudantes.

“Às vezes, as meninas perguntavam a respeito de ciclo menstrual, de gravidez, de doença sexualmente transmissível, então a gente conversava assim, fora do conteúdo de sala, por que às vezes eles perguntam e o pessoal fala assim: isso aí é com professor de ciências. E aí eles vêm me perguntar, eles não perguntam no particular, eles perguntam no meio da aula assim, aí você para e conversa.” (Artêmis)

No entanto, considerar as dúvidas dos estudantes, que poderia ser uma mediação muito interessante, porque seria uma estratégia de ensino baseada no interesse deles, o que foi percebido, nas entrevistas, é que essa estratégia é utilizada para delimitar, com clareza, o assunto que será tratado naquela mediação específica sobre a educação sexual, ou seja, os temas tendem a ser limitados àquelas dúvidas apresentadas e não ampliados para considerar os fenômenos que compõem a sexualidade de forma mais ampla e complexa.

Os professores identificaram que é importante abordar o tema Educação Sexual, quando, por exemplo, percebem a curiosidade dos estudantes e os comportamentos deles, observados nos corredores da escola na hora dos intervalos entre aulas apresentam um entrelaçar de corpos que incomoda e revelam alguns dos múltiplos aspectos da sexualidade, portanto pensando na perspectiva do compromisso social do Ensino de Ciências os professores consideram oportuno dialogar a respeito do tema, mas reconhecem que quando acontece é por meio de projetos pontuais, em um evento específico na escola, e em outros casos limitam-se a responder as questões dos alunos em sala de aula. [Trecho de Diário de Campo]

Esses resultados reforçam a literatura da área de que os professores de Ciências tendem a ter uma atuação, no Ensino de Ciências, mais centrada em aspectos biológicos (Furlani, 2011; Pena, 2015; Pena, Mól, & Caixeta, 2018) e/ou reducionistas. Sobre isso, Figueiró (2006) aponta que a curiosidade a respeito do tema é frequente nas escolas, como revelado pelos professores, no entanto, a autora esclarece que abordagens pontuais não satisfazem a curiosidade e nem esclarece as dúvidas dos adolescentes. Por isso, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997a; 1997b), a orientação é para um ensino integrado e multi e interdisciplinar da sexualidade, de maneira que o processo de ensino promova o desenvolvimento integral do estudante de maneira que ele consiga tomar decisões com relação à vivência da sua sexualidade de maneira consciente, que implica no engajamento da reflexão sobre si mesmo e sua interação com o outro.

SEXUALIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Essa categoria foi criada para reunir as análises à respeito da percepção da Sexualidade da pessoa com deficiência. Assim, organizamos essa análise em duas compreensões: negação e exacerbação.

Quatro professores se posicionaram na compreensão que chamamos negação. Nela, agrupamos as respostas evasivas, que não respondiam à temática do protocolo, ou o silêncio gritante da ausência de resposta, mesmo com diferentes abordagens interativas empreendidas pela entrevistadora, que incluíam fazer perguntas direcionadas, mudar as palavras-temáticas, previstas no protocolo.

“Da sexualidade. Não especificamente não.” (Prometeu)

Esse resultado corrobora as análises feitas por Glat (1992), Maia e Aranha (2005), Maia (2011) e Orlandi, e Garcia (2018) sobre a dificuldade de professores se posicionarem sobre o reconhecimento da sexualidade de estudantes com deficiência, preferindo a abstenção a algum posicionamento claro. Se há tabu em conversar sobre a sexualidade das pessoas com desenvolvimento típico e com identidade sexual hegemônica (Figueiró, 2006; Madureira, & Branco, 2007; Pena, 2017; Silva, 2018), parece haver mais tabus em conversar sobre a sexualidade de pessoas com deficiência.

Quatro professores perceberam a sexualidade de seus estudantes com deficiência, classificando-a como exacerbada, sugerindo comportamentos inadequados. Esse resultado corrobora com os achados na pesquisa de Maia e Aranha (2005) no que se refere a posicionamentos extremos de professores, quando

tratam a sexualidade da pessoa com deficiência. Para as pesquisadoras, os extremos são: a pessoa com deficiência é hipererotizada ou a pessoa com deficiência é assexuada.

“Quando eu trabalhei com ensino médio, eu percebi que eles tinham a sexualidade mais exaltada, mais exagerada.” (Perséfone)

Nesta pesquisa, não obtivemos resultados que evidenciassem posicionamentos docentes relativos à pessoa com deficiência ser assexuada. Esse resultado nos parece interessante, uma vez que parte dos professores defendeu a sexualidade como uma escolha do indivíduo, que se relaciona ao desejo. Para nós, esse conjunto de informações parece apontar para modificações na concepção de professores sobre o que se refere à sexualidade da pessoa com deficiência. Ela pode ser até exagerada, com expressão qualificada como socialmente inadequada, mas ela começa a existir e se fazer presente. Portanto, é preciso educar em sexualidade todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência, como recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997a; 1997b), a Lei nº 13.146 (2015) e o Direitos Sexuais e Reprodutivos na Integralidade da Atenção à Saúde de Pessoas com Deficiência (MS, 2009).

Em síntese, podemos considerar que metade dos professores percebeu a sexualidade da pessoa com deficiência como algo invisível e metade, visível. Esse resultado é bastante relevante para nós e para a literatura científica, uma vez que parece apontar mudanças na percepção de professores sobre a sexualidade da pessoa com deficiência, o que pode ter sido favorecido pela cultura inclusiva que o Brasil tem adotado em seus documentos legais e que, mesmo não tendo todas as determinações colocadas em prática, como deveria ser, tem gerado mudanças relevantes como parece ser essa dessa pesquisa.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO SEXUAL E GÊNERO

Essa categoria foi criada para reunir as análises a respeito da percepção dos professores sobre a educação inclusiva e a educação sexual. No entanto, os resultados evidenciaram que a percepção dos professores se centraram na temática relativa à identidade de gênero.

“Eu percebo que eu não aceito o outro né, faz com que ... ele sofreu bastante, são pessoas muito fortes, existe uma pregação que..., não eles são fortes, porque apesar de toda a discriminação elas se assumem, tanta gente dentro do armário aí e ela se assume, eu vejo pessoas fortes né, que são discriminadas.” (Hera).

“Essa fase etária deles... sexualidade está muito presente, então surgem piadinhas, brincadeiras, e a gente aproveita para fazer a discussão, e sempre por uma questão de concepção que eu tenho, sempre mostrando a questão da pluralidade, das orientações, e sobretudo respeito por elas, e uma coisa que eu gosto muito é ir além da tolerância, por que tolerar é apenas aceitar, mas também e, sobretudo, respeitar e ser solidário.” (Thor)

Dentre os significados que os professores teceram sobre identidade de gênero, destacamos a homossexualidade. Madureira e Branco (2007) discutem a histórica dificuldade da escola, enquanto instituição, e dos professores, enquanto profissionais, em lidar com a presença de estudantes que desenvolvem identidades sexuais não-hegemônicas e de promover diálogos sobre essa temática.

Dois professores destacaram o bullying sofrido por seus alunos homossexuais ou com deficiência. Questões relacionadas às homossexualidades foram apontadas por todos os professores, revelando dificuldades para abordar o tema apesar de entenderem a necessidade, uma vez que relatam o desconforto que sentem ao perceber o comportamento preconceituoso de alguns estudantes para com seus colegas homossexuais. O que as pessoas homossexuais carregam em si, que tanto incomoda o ambiente escolar e o professor? [Trecho de Diário de Campo]

Esses resultados parecem indicar: 1º. que o conceito inclusão parece ter evocado, no que se refere à educação sexual, muito mais informações sobre gênero, que sobre a sexualidade da pessoa com deficiência, o que, claro, inclui o gênero; mas não se finda nele (MEC, 1997b), mas era objetivo dessa pesquisa; 2º. um pedido de ajuda ou, ao menos, uma oportunidade de os professores falarem livremente sobre suas experiências com os estudantes que estão construindo suas identidades não-hegemônicas; 3º. uma possível dificuldade de os professores se posicionarem, também, sobre o reconhecimento da sexualidade da pessoa com deficiência, uma vez que, historicamente, ela foi constituída como sujeito assexuado, destituído de desejo e de vivências relativas à sexualidade (Glat, 1992; Maia, & Aranha, 2005; Maia, 2011; Orlandi, &

Garcia, 2018) e 4º. diante da dificuldade de organizar uma ideia sobre a sexualidade da pessoa com deficiência, a necessidade de personificar a percepção, ou seja, falar sobre um caso que tem na escola.

“Olha, quando ocorreu de eu trabalhar o sistema, esse aluno que é mais comprometido, que eu falei para você, ele não, eu não sei se é porque ele não sabe, ele não percebeu, mas como ele é muito comprometido, ele já me perguntou, professora, ele é um homem, do sexo masculino, ele falou professora? Beijar na boca de homem é errado não é?” (Demeter)

“Agora do aluno que é cadeirante, já houve uma discussão inclusive sobre a sexualidade dele, que ele está passando por um momento de orientação ou de reorientação em função da questão da homossexualidade. Assim não foi um fato, mas foi um momento em que a gente percebeu que ele estava muito retraído, às vezes faltando as aulas, em alguns momentos, mesmo em sala (...) e a gente levantou, a gente tem equipe de atendimento interdisciplinar, que tem pedagogos, psicopedagogos, e a gente leva para essa equipe, mas esses profissionais da sala de recurso, e essa questão desse aluno cadeirante, não é uma lona, ele é do gênero masculino, mas que a sua sexualidade estava interferindo inclusive com alguns traços, eu não sei dizer bem definir melhor, com relação à homossexualidade, é que isso estava fazendo com que ele tivesse esse comportamento meio retraído em função de algum conflito no trato psicológico emocional, ou até mesmo de sua possibilidade de uma reorientação sexual.” (Thor)

FORMAÇÃO, SEXUALIDADE E INCLUSÃO

Nessa categoria, incluímos as análises relativas à formação docente para a educação inclusiva e para a educação sexual, conforme prevê a legislação brasileira pela Constituição Federal (1988), pela Lei nº 9.394 (1996), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997a; 1997b), pelos Direitos Sexuais e Reprodutivos na Integralidade da Atenção à Saúde de Pessoas com Deficiência (MS, 2009) e pela Lei nº 13.146 (2015).

Os resultados demonstraram a ausência de discussões a respeito de Inclusão e Sexualidade na formação inicial dos participantes e o desejo de alguns por cursos de formação continuada.

A afirmação sobre a ausência de disciplinas específicas para discutir tanto Sexualidade quanto Inclusão foi unânime entre os entrevistados, corroborando com as constatações feitas por autoras como Maia e Aranha (2005), Figueiró (2006a), Maia (2011) e Pena (2015). Nessas pesquisas, os resultados descrevem a ausência de disciplinas, em cursos de licenciatura, que apresentem, em sua grade curricular, disciplinas com ementas que abarquem a multiplicidade de temas que perpassam a sexualidade humana e a inclusão.

Apenas um professor anunciou ter algumas discussões pontuais em determinadas disciplinas na graduação a respeito de ambos os temas. Os professores afirmam ter sido um desafio receber alunos com necessidades específicas sem ter tido formação adequada para tanto. Três deles buscaram cursos de formação continuada para auxiliar no desenvolvimento do trabalho com Inclusão, uma delas defendeu dissertação de Mestrado na área, o que é pouco comum entre os professores. No entanto, todos alegam ter aprendido, de fato, vivenciando o dia-a-dia com o estudante com necessidades específicas, os relatos são pobres em descrever quais foram esses aprendizados. As mesmas afirmações podem ser consideradas com relação à Educação Sexual. Nesse caso, quatro professores buscaram formação continuada, sendo que uma delas fez especialização na área. No entanto, essa última relatou que concluído o curso não mais buscou formação e considera que existem questões relacionadas a esse tema para as quais não se sente preparada para discutir, nesse caso caberia discutir a proposta da formação. [Trecho de Diário de Campo]

Essas informações sobre a ausência de capacitação profissional durante a graduação sobre Educação Inclusiva e Educação Sexual, no contexto do Ensino de Ciências, evidenciam a necessidade de propostas sistemáticas de formação inicial, para licenciandos e futuros licenciandos, e continuada, para professores já no exercício da profissão, de modo a se cumprir a legislação brasileira e viabilizar o trabalho docente na perspectiva da diversidade. Para tanto, essa proposta de formação precisa estar ancorada no diálogo, na escuta sensível e em momentos de reflexão de maneira que o professor tenha a oportunidade de refletir e ressignificar conceitos.

Pena (2015) e Figueiró (2006), dentre outros autores, discutem a necessidade de que a formação de professores quanto à educação sexual proponha diálogos, oportunize momentos de reflexão de forma que haja acolhimento e, também, promoção de aprendizagem de conceitos científicos que gerem a oportunidade de mudanças de concepções sobre como pode ser o ensino de temas relativos à sexualidade de maneira engajada com a pluralidade de compreensões e, também, comprometida com a saúde e o bem estar do indivíduo (Silva, 2017).

No âmbito dessa pesquisa, não foi possível identificar quais foram os procedimentos metodológicos utilizados durante a formação dos participantes, uma vez que eles apenas relataram que ainda não se sentem preparados para abordar o tema em sala de aula. Apesar disso, entendemos, também, que a falta de formação tem sido um argumento funcional, utilizado por professores, para negligenciar as discussões a respeito da temática, contradizendo o discurso deles mesmos de que reconhecem a importância do tema e o anseio dos estudantes pelo debate, uma vez que todos eles afirmaram responder perguntas pontuais em sala de aula.

As dificuldades em conceituar e perceber a Sexualidade em suas múltiplas dimensões representa outro argumento a favor da necessidade de formação para esses e futuros professores de Ciências; afinal, mesmo aqueles que afirmam ter participado de formação continuada a respeito do tema, não foram capazes de perceber a sexualidade como um fenômeno biopsicossocial, negligenciando os compromissos sociais a quais o Ensino de Ciências faz referência nos documentos oficiais.

CONCLUSÃO

As percepções dos professores acerca da sexualidade de pessoas com deficiências, delineadas nessa pesquisa, evidenciaram avanços, por um lado, no reconhecimento de muitos professores de que as pessoas com deficiência são sujeitos de desejo; mas, também, estagnação, quando ainda há professores que não conseguiram reconhecer a sexualidade delas e nem como atuar em sala de aula de maneira a abordar diferentes formas de ser e de conviver, considerando a sexualidade.

Por outro lado, os resultados da pesquisa demonstraram como as relações de gênero, principalmente, temas relativos à identificação sexual, inquietam os profissionais. Tal inquietação ora foi evidenciada pelo incômodo em função do bullying sofrido por aqueles que revelam sua homossexualidade, ora pela percepção do professor quanto às dificuldades de os estudantes assumirem sua própria sexualidade, ou ainda, pela dificuldade do professor em conversar sobre assuntos relativos ao gênero.

As análises apresentadas desvelam a importância de planejar propostas de formação inicial e continuada para professores de Ciências, com vistas a atender os compromissos sociais do Ensino de Ciências para com a educação inclusiva e sexual, o que implica na defesa e na promoção do direito essencial da pessoa ao desenvolvimento humano em sua totalidade, incluindo a sexualidade e seu ensino, numa perspectiva plural e biopsicossocial. Para tanto, esse ambiente de formação e sua proposta metodológica precisam estar ancorados em momentos de diálogos, escuta sensível e reflexão. É necessário ouvir o professor e criar momentos para que ele seja capaz de perceber como elaborou seus conceitos e, para além, entender que pode ressignificá-los e a importância desse processo para a efetiva atuação em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- Branco, A. U.; Rocha, R. F. da. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 14(3), 251-258.
- Caixeta, J.E., Costa, B.C.A. da, Lima, L.M. de, Silva, R. do C., Alves, E.B. dos S., Gomes, E.L., Silva, R.L.J. da, Sousa, M. do A. de, & Santos, P.F. (2018). O que eu sou capaz de fazer por alguém que eu não conheço? Uma pesquisa sobre experiências em atuação solidária. *Atas. Congresso Iberoamericano de Investigação Qualitativa. Investigação Qualitativa em Educação*, v.1, p. 278-287. Acessado em 30.01.2019.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1998). Brasília. Recuperado em 10 abril 2007.
- Costa, A. P., & Amado, J. *Análise de conteúdo suportada por software*. Portugal: Ludomedia, 2018.
- Fernandes, I. (2004). A questão da diversidade da condição humana na sociedade. *ADPPUCRS*, Porto Alegre, 5, 77-86, dezembro.
- Foucault, M. (2012). *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. São Paulo: Graal.
- Freud, S. FREUD, S. (1905). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Paris, Gallimard.
- Furlani, J. (2011). *Educação Sexual na Sala de Aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito as diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Figueiró, M. N. D. (2006). Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. *Revista Linhas*, 7(1), 1-21.
- Glat, R. (1992). A Sexualidade da Pessoa com Deficiência Mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1, 65-74.
- Kupfer, M. C. (1989). *Freud e a educação. O mestre do impossível*. São Paulo: Scipione.

- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996.
- Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 (2015). Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil.
- Maciel, D. A., & Raposo, M. B. T. (2015). Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão. Em: Maciel, D. A., & Barbato, S. (orgs.). *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar* (p. 77-106). Brasília: EdUnB.
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. M. C. U. A. (2007). Identidades sexuais não-homogêneas: processo identitário e estratégias para lidar com o preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(1), 81-90.
- Maia, A. C. B. (2011). *Inclusão e sexualidade na voz de pessoas com deficiência física*. Curitiba: Juruá.
- Maia, A. C. B., & Aranha, M. S. F. (2005). Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar. *Interação em Psicologia*, 9(1), p. 1–13.
- Marinho-Araújo, C. (2014). Concepções psicológicas sobre o desenvolvimento humano e o processo ensino-aprendizagem. Em Bisinoto, C. (Org.). (2014). *Docência na Socioeducação* (pp. 50-53). Brasília: Universidade de Brasília.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, L. S. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 32(n.esp.),1-10.
- Ministério da Educação. (1997a). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF.
- Ministério da Educação. (1997b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF.
- Ministério da Saúde (2009). *Direitos Sexuais e Reprodutivos na Integralidade da Atenção à Saúde de Pessoas com Deficiência*. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: MS.
- Mól, G. de S. (2017). Pesquisa qualitativa em ensino de química. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(9), 495-513.
- Orlandi, R., & Garcia, R. A. G. (2017). Educação sexual e deficiência intelectual: desafios educacionais na efetivação dos direitos sexuais. *10 Encontro Internacional de Formação de Professores. Anais*. Aracaju: ENFOPE.
- Pena, A.L. (2015). Narrativas autobiográficas e formação de educadores sexuais. *Dissertação de Mestrado*, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade de Brasília, Brasília.
- Pena, A.L., Mól, G.S., & Caixeta, J.E. (2018, julho). Percepções de Professores de Ciências quanto a Educação para a Sexualidade na Escola Inclusiva. *Anais do Congresso Iberoamericano de Investigação, Investigação Qualitativa em Educação*, v.1. Fortaleza, Brasil.
- Ribeiro, J. C. C. (2002). Deficiência mental leve: um estudo sobre as concepções da deficiência frente a perspectiva inclusive. *Dissertação de Mestrado*, Universidade de Brasília, Brasília.
- Silva, C. C. (2017). Religião, família, formação e profissão: a amálgama no processo de significação das concepções de gênero em professores. *Dissertação de Mestrado*, Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília.
- Sousa, M. do A.; Caixeta, J.E.; Santos, P.F. (2016). A metodologia qualitativa na promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão. *Indagatio Didactica*, 8 (3), 94- 108.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca.
- Vasconcelos, M.C.C. dos. Corpo e ensino de ciências: favorecendo (auto)percepção do corpo e contribuindo para aprendizagens engajadas. *Trabalho de Conclusão de Curso*, Faculdade UnB Planaltina, Planaltina, 2019.
- Vigotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Pena.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Tratado de Defectologia. Obras Completas*. Havana: Pueblo y Educación, v. 5.
- Vigotski, L. S. (2011). *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 863-869. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>.
- Werneck, C. (2003). *Você é gente? O direito de nunca ser questionado sobre o seu valor humano*. Rio de Janeiro: WVA.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso Editora.