INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Profissional no Ensino de Ciências
IFRJ Nilópolis

Leandra Laurentino da Silva

O ENSINO DE CIÊNCIAS E OS MÉTODOS CONTRACEPTIVOS: uma prática de ensino e aprendizagem para empoderamento do corpo no oitavo ano do ensino fundamental II

Nilópolis/RJ
2018

Leandra Laurentino da Silva

O ENSINO DE CIÊNCIAS E OS MÉTODOS CONTRACEPTIVOS: uma prática de ensino e aprendizagem para empoderamento do corpo no oitavo ano do ensino fundamental II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências do Instituto Federal do Rio de Janeiro, modalidade profissional, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Domingues Corrêa

Nilópolis/RJ
2018

Leandra Laurentino da Silva

O ENSINO DE CIÊNCIAS E OS MÉTODOS CONTRACEPTIVOS: uma prática de ensino e aprendizagem para empoderamento do corpo no oitavo ano do ensino fundamental II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências do Instituto Federal do Rio de Janeiro, modalidade profissional, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

.

Data de aprovação: ___ de _____ de 2018.

_____

Prof. Dr. Anderson Domingues Corrêa (orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro

_____

Prof. Dr. Marcus Vinícius da Silva Pereira
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro

_____

Prof. Dr.ª Lúcia de La Roque
Instituto Osvaldo Cruz (IOC)

Nilópolis/RJ
2018

Dedico este trabalho à minha avó Maria Isabel dos Santos (*in memorian*), minha raiz – de mulheres fortes, guerreiras – e à minha mãe, Maria Augusta Santos da Silva, pelos valores que repassou a mim e que construíram a mulher que sou hoje, por sua garra e por ter sido por ela sempre aconselhada a vencer os obstáculos. Sem sua presença eu não seria a pessoa com força, foco e fé que sou.

AGRADECIMENTOS

Toda finalização de uma tarefa é oportunidade para agradecimentos, então agradeço inicialmente:

A Deus, por guiar meus passos e me dar força para ultrapassar os desafios com sucesso.

À minha amada mãe, Maria Augusta Santos da Silva e à minha tia e madrinha Maria da Penha dos Santos Ferreira, sem as quais eu não chegaria aqui, pelo apoio e amor eterno. À minha irmã Alessandra Laurentino que, com seu jeito, sempre estava disposta a me ajudar quando eu precisava! À minha família em geral, a meus tios e tias Regenilce, Genilda, Genilce, Geraldo, Manoel Batista Filho (*in memorian*), às minhas primas e minhas sobrinhas Sarine, Nagila e Maria Luiza e aos meus avós (*in memorian*) Maria Izabel e Manoel Batista,assim como a toda a minha família, que é imensa, assim como o nosso amor.

Agradeço ao meu orientador Professor Anderson Domingues Corrêa pela confiança e autonomia no trabalho.

Aos professores membros da banca de qualificação que contribuíram para a continuidade do trabalho, Marcus Vinícius Pereira e Flavia Monteiro de Barros. E ao final estiveram como membros titulares na banca examinadora e iluminaram a minha dissertação com seus olhares o professor Marcus Vinícius Pereira e a professora Lucia de La Roque Rodrigues, e o professor Renato Matos Lopes que se pós a disposição como membro suplente.

Aos professores com os quais tive aulas nos cursos do Mestrado. Como eu cresci intelectualmente! Em especial aos professores Jorge Cardoso Messeder, Alexandre Bonfim e Marcus Vinícius Pereira.

Meus agradecimentos aos amigos Dr. Airton Pereira (*in memorian*) e Dr. Edilson Clemente por suas dicas e informações preciosas. Sem o convívio com esses dois modelos de profissionais e amigos este trabalho não teria sido concluído.

Às amigas de longa data Geisla Meirelles, Vânia Gomes Cunha, sempre tão presentes e sempre sem cobranças, pelos incentivos, elogios e críticas. Isso é amizade! À minha amiga Vânia Maria Abreu pela contribuição na tradução dos artigos que dão sustentação teórica a esta pesquisa. Ao me poupar a tradução, me proporcionou horas extras para a leitura dos mesmos. Aos queridos amigos que me auxiliaram nessa jornada, especialmente Helen Fava, que me incentivou ao acaso a participar da seleção do mestrado e me transmitiu a notícia da aprovação.

Impossível não agradecer à amiga Gisele Travassos pelo ombro amigo que se transformou para mim, pelo ouvido atento e sempre disponível. Uma das amizades que espero levar para o resto de minha vida.

À amiga Michelle Borges, com quem compartilhei a elaboração de alguns artigos acadêmicos e que se transformou na minha dupla na escrita transformou-se em minha amiga fora dos bastidores do mundo acadêmico.

Aos colegas de turma de Mestrado: Denise Ana, Denis, Andreia, Patrícia, Manoella, Sheila, Ana, Erika e Vanessa, obrigada pela partilha de ótimos momentos durante as disciplinas.

Aos amigos que partilharam dessa jornada em encontros e desencontros, sem nunca nos perdermos, o grupo da Escola Argentina, que me fizeram lembrar onde tudo começou no

ensino fundamental, à galera do Ferreira Viana, que identificou como eu era boa em Ciências e, na faculdade, à Amanda Pongelupe, sempre torcendo por mim.

À minha instituição de trabalho, a escola Municipal Jorge Ayres de Lima e seus respectivos diretores Márcia, Érika e Tânia Maria (*in memorian*) e à coordenadora Cássia da Conceição que, apesar de todas as dificuldades, sempre apoiaram o desenvolvimento dessa pesquisa e a apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos.

A todos os alunos sujeitos desta pesquisa, sem os quais ela não seria possível, pelo empenho e belíssimo trabalho, assim como a todos os meus alunos que, de alguma forma, compreenderam o acúmulo de atividades como professor e coordenador e estudante de pós-graduação.

A todos o meu MUITO OBRIGADA!!!!!

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.
Paulo Freire

SILVA, Leandra Laurentino da. *O ensino de ciências e os métodos contraceptivos*: uma prática de ensino e aprendizagem para o empoderamento do corpo no oitavo ano do ensino fundamental II. – 190p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Mestrado Profissional no Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis, Rio de Janeiro, RJ, 2018.

RESUMO

O presente trabalho, centrado no ensino de ciências e ramificado para a educação em saúde, em particular para a educação em sexualidade, utilizou os métodos contraceptivos como fio condutor para uma investigação sobre sexualidade entre os alunos de uma escola na cidade de Belford Roxo, baixada fluminense do estado do Rio de Janeiro. O local da investigação foi escolhido por apresentar recorrentes situações de distúrbios relacionados à sexualidade, como infecções sexualmente transmissíveis entre os alunos, maternidade ou paternidade precoce, violência sexual e outros fatores que demonstravam a nítida desinformação da própria sexualidade como formadora de identidade dos sujeitos. O objetivo deste trabalho foi analisar as percepções dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem para o possível empoderamento do corpo após uma prática pedagógica nas aulas de ciências sobre os métodos contraceptivos por intermédio da metodologia da problematização (MP) e da produção de um vídeo junto aos alunos e o professor orientador. O trabalho realizado foi de natureza qualitativa. Os dados foram analisados à luz do discurso do sujeito coletivo (DSC) e, para a coleta de dados, os instrumentos utilizados foram dois questionários, o grupo focal, a entrevista semiestruturada e a observação participante. Amparando-se em suportes teóricos juntamente com a vivência no campo de estudo, esta pesquisa questionou a própria prática pedagógica de ensino e aprendizagem no ensino de ciências referente à educação em saúde/sexualidade e também como auxiliar um grupo de quinze alunos do oitavo ano do ensino fundamental II, para um novo repensar do cenário vivenciado por eles utilizando os métodos contraceptivos como um meio de alcançar autonomia no uso do próprio corpo. Os primeiros resultados apontaram as concepções iniciais dos alunos sobre os métodos contraceptivos e seu uso ou não relacionadas a gênero, à deficiência do diálogo com as famílias, ao desconhecimento do próprio corpo e ao próprio desejo da maternidade dos jovens. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em meio a diversos obstáculos, inerentes à própria MP e à produção do vídeo, além de imprevistos locais. Por vários momentos, a pesquisa movimentou toda a escola, incluindo-se a apresentação do vídeo, assistido também por outros alunos que não participaram da pesquisa. Os resultados finais, obtidos após a realização da prática e apresentação do vídeo, indicaram que os alunos participantes da pesquisa tiveram sua autonomia, curiosidade e autoestima aguçadas, e que a prática contribuiu de maneira peculiar e positiva para a construção de conhecimentos sobre o assunto. Outros alunos, que não participaram da pesquisa, mas que assistiram a apresentação do vídeo, também se manifestaram positivamente em relação ao aprendizado sobre os métodos contraceptivos. Constatou-se então, para ambos os envolvidos na prática, alunos e orientador, que a construção do conhecimento em conjunto auxilia a fomentação sobre o assunto de maneira crítica, o que oportuniza o empoderamento dos sujeitos enquanto cidadãos.

Palavras-chaves: Ensino de ciências. Educação em saúde. Educação em sexualidade. Prática Pedagógica. Métodos contraceptivos.

SILVA, Leandra Laurentino da. *O ensino de ciências e os métodos contraceptivos*: uma prática de ensino e aprendizagem para o empoderamento do corpo no oitavo ano do ensino fundamental II. – 190p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Mestrado Profissional no Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis, Rio de Janeiro, RJ, 2018.

ABSTRACT

This work which is centered on the teaching of sciences and branched to health education, particularly sexuality education, used contraception methods as the leading thread to an investigation into sexuality among the students from a public school in Belford Roxo, Baixada Fluminense (lowland), State of Rio de Janeiro. The investigation location was chosen as it presents recurring situations of sexuality-related disorders such as sexually transmitted infections among the students, early motherhood or fatherhood, sexual violence, and other factors showing the clear unawareness of one's own sexuality as the identity maker of the individuals. The objective of this work was to analyze students' perception with regards to both teaching and learning for a possible body empowerment following a pedagogical practice at the classes of sciences about contraception methods by using problematization methodology (P.M.) and a video of students and teacher. The work conducted was of a qualitative nature involving data collection carried out though the collective subject discourse methodology (CSD). For data collection the instruments used were two questionnaires, the focal group, the semi-structured interview, and the participant observation. Supported on theoretical grounds, along with the experience in the field of study, this research work questioned the pedagogical practice itself for teaching and learning sciences as related to health/sexuality education as well as an aid for a group of fifteen students in the eighth grade of elementary school II to rethink the scenery they have experienced while using contraception methods as a means of achieving autonomy in the use of their own bodies. The earliest findings show the students' initial conceptions about contraception methods and their use or not as related to gender, deficient family dialogue, unawareness of own body, and the very desire for motherhood among youngsters. The research was developed in an environment full of obstacles, inherent in the P.M. itself and the video production, in addition to local unforeseen events. Many were the moments when the research work stirred the whole school, including the video, also watched by other students who were not part of the research. The final results obtained after the practice and video showed the participating students to have had their autonomy, curiosity, and self-esteem sharpened, and that the practice did contribute to insights into the subject in a peculiar and positive fashion. Other students, who did not take part in the research work but watched the video, also expressed a positive view of the learning of contraception methods. Hence it was verified for both parts involved in the practice – students and supervisor – that the joint construction of knowledge assists the fostering of the subject in a critical way which gives opportunity to the empowerment of individuals as citizens.

Key-words: Science teaching. Health education. Sexuality education. Pedagogical practice. Contraception methods.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Metodologia da problematização com o arco de Maguerez	75
Figura 2	Ilustração dos alunos assistindo ao filme Sonhos Roubados (2010)	110
Figura 3	Pontos-Chave eleitos pelos alunos	113
Figura 4	Trecho do registro dos alunos sobre a teorização de como agem os métodos contraceptivos no organismo	115
Figura 5	Trecho de entrevista realizada pelos alunos participantes da pesquisa sobre o abandono da escola após a gestação na adolescência e o arrependimento de tê-lo feito	116
Figura 6	Trecho de entrevista realizada pelos alunos participantes da pesquisa sobre a reação de pais mediante um quadro de gravidez na adolescência	117
Figura 7	Detalhamento do vídeo, a sinopse	122
Figura 8	Modelo de roteiro do vídeo “Métodos contraceptivos: Empodere-se”	122
Figura 9	Abertura do vídeo “Métodos contraceptivos: Empodere-se”	124
Figura 10	Sequência de algumas imagens do vídeo “Métodos contraceptivos: Empodere-se”	126
Figura 11	A imagem de finalização do vídeo “Métodos contraceptivos: Empodere-se”	126
Figura 12	Atividade com alunos antes da exibição do vídeo “Métodos contraceptivos: Empodere-se”	128
Figura 13	Registro do grupo focal último encontro da pesquisa	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Comparação entre os temas transversais do PCN temas contemporâneos da BNCC	45
Quadro 2	Base Nacional Comum Curricular Ciências no Ensino Fundamental – Anos Finais: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades	46
Quadro 3	Desenho da Pesquisa	88
Quadro 4	Período de desenvolvimento da prática	95
Quadro 5	Lista de materiais de apoio para a etapa da teorização	114
Quadro 6	Hipóteses de soluções do problema sugeridas pelos alunos e aplicação com o vídeo	119
Quadro 7	Os dez itens discutidos no vídeo “Métodos contraceptivos: Empodere-se”, produzidos pelos alunos do oitavo ano	125

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO** 14
1.1 A ORIGEM DAS INQUIETAÇÕES 14
1.2 A PROBLEMÁTICA E A RELEVÂNCIA DA PESQUISA 16
1.3 A JUSTIFICATIVA E OS OBJETIVOS 18
1.4 PANORAMA GERAL DA PESQUISA 22
2 **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA** 24
2.1 OS ADOLESCENTES E O (DES)USO DOS MÉTODOS CONTRACEPTIVOS 24
2.2 CURRÍCULO E ESCOLA: O DISCURSO DOMINANTE SOBRE SEXUALIDADE/CORPO 31
2.2.1 **Sexualidade, escola e currículo: o diálogo necessário** 32
2.2.2 **Polêmica atual: a Base Nacional Comum Curricular, onde está a sexualidade, gênero e orientação sexual**? 38
2.3 A EDUCAÇÃO EM SAÚDE E A ESCOLA: DA EDUCAÇÃO SANITÁRIA À EDUCAÇÃO EM SAÚDE/SEXUALIDADE 48
2.3.1 **Transformação de conceitos e hábitos por meio de orientações de higiene à promoção da autonomia e do autocuidado do indivíduo** 49
2.3.2 **Desdobramentos das Práticas de Educação em Saúde à Educação em Sexualidade no Brasil** 59
2.4 A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO E O VÍDEO: O PORQUÊ DA ESCOLHA 72
2.4.1**A metodologia da problematização e a pesquisa** 73
2.4.2 **O vídeo como instrumento pedagógico** 79
3 **METODOLOGIA** 87
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 87
3.2 IDENTIFICAÇÃO DO ESPAÇO E PÚBLICO DA PESQUISA 88
3.3 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS 90
3.3.1 **Questionário** 90
3.3.2 **Grupo focal** 90
3.3.3 **Entrevista semiestruturada** 91
3.3.4 **Observação participante** 91
3.3.5 **Discurso do sujeito coletivo: o porquê da escolha** 92
3.3.6 **Investigação documental** 93
3.4 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA 94
3.4.1 **Organização e definição do rumo da pesquisa** 94
3.4.2 **Etapa da Metodologia da Problematização (MP)** 96
3.4.3 **A produção do vídeo** 97
3.4.4 **O retorno para a realidade e as concepções pós-prática** 98
4 **RESULTADOS E DISCUSSÃO** 99
4.1 **Diagnóstico inicial** 99
4.2 O PROCESSO DA PRÁTICA 108
4.2.1 **O desenvolvimento da metodologia da problematização (MP)** 108
4.2.1.1 Primeira etapa: a observação da realidade - exibição do filme sonhos roubados 108
4.2.1.2 Segunda etapa: a definição de pontos-chave - dinâmica de Brainstorm 112
4.2.1.3 Terceira etapa: a teorização - busca em fontes variadas 113
4.2.1.4 Quarta etapa: as hipóteses das soluções do problema - roda de conversa 118

4.2.1.5 Quinta etapa: o retorno para a realidade - produção do vídeo 120
4.2.1.5.1 *Fase dois da quinta etapa: o retorno para a realidade - um evento na escola* 127
4.3 A ANÁLISE HOLÍSTICA DAS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A PRÁTICA 132
4.3.1 **O detalhamento desta etapa** 132
4.3.2 **A avaliação da prática segundo os alunos** 133
5 **CONSIDERAÇÕES FINAIS** 141
REFERÊNCIAS 146
APÊNDICES 170
ANEXOS 182

1 **INTRODUÇÃO**

A partir da observação da situação escolar em relação ao ensino e aprendizagem de ciências da natureza, nos quais estão inseridos a educação em saúde, que, por sua vez, contempla questões sobre sexualidade, o presente trabalho trata de uma proposta de ação na educação em sexualidade no que diz respeito aos métodos contraceptivos, com intuito de empoderamento do corpo, no meio escolar. A investigação aqui descrita utilizou a metodologia da problematização e a construção de um vídeo para a prática em sala de aula sobre os métodos contraceptivos, com o objetivo de avaliar os resultados, enquanto ensino e aprendizagem, após sua aplicação entre os alunos do oitavo ano do ensino fundamental II de uma escola municipal em Belford Roxo, estado do Rio de Janeiro. Essa investigação parte do pressuposto de que práticas diferenciadas utilizadas como alternativas podem subsidiar discussões de ensino e aprendizagem de ciências dentro do contexto de educação em sexualidade, e auxiliar um novo repensar entre os alunos adolescentes dessas e outras escolas sobre os métodos contraceptivos como ferramenta para o empoderamento de seu corpo e de si mesmo. Argumenta-se que este objetivo é conseguido com a participação genuína dos alunos em práticas democráticas de educação em sexualidade e com o desenvolvimento das suas competências de ação dentro de um conceito sobre sexualidade em sua totalidade, que os faça questionar, refletir, produzir, investigar e construir seu próprio conhecimento. Neste primeiro capítulo será apresentada a origem dessas inquietações, a contextualização do projeto, objetivos, relevância e o panorama geral da pesquisa.

1.1 A ORIGEM DAS INQUIETAÇÕES

A ideia surgiu com as inquietações ocorridas durante as vivências da mestranda do processo de ensino-aprendizagem sobre o tema sexualidade e suas vertentes no ensino de ciências. A observação do fato de adolescentes no entorno onde vivia a autora deste trabalho engravidarem precocemente aguçou sua curiosidade, desde a juventude, sobre as causas e as consequências dessas ações. Ao ingressar no nível superior e fazer estágio em instituições de educação básica, a autora deste trabalho observou que recorrentes gestos, atitudes, dúvidas sobre o corpo, sobre a sexualidade e questões inerentes à gestação destacavam-se frequentemente no cotidiano dos adolescentes que estudavam nessas mesmas instituições. As práticas cotidianas e as observações da autora nessas escolas se direcionaram, então, para a

educação em sexualidade, resultando na monografia final do curso em licenciatura de ciências biológicas com o título: “Gravidez na Adolescência Também é uma Forma de Violência”, que discutiu sobre o tema sexualidade no ensino de ciências, suas abordagens e possíveis causas e consequências. O trabalho mencionado mostra que a gravidez inesperada na adolescência pode auxiliar a romper ou dificultar ainda mais os sonhos dos adolescentes das classes populares; além disso, discutiu-se que as políticas públicas podem contribuir direta ou indiretamente para aquele fato acontecer, mantendo, assim um ciclo de exclusão daqueles jovens na sociedade. Já na especialização em ensino de biociências e saúde realizada na Fiocruz, a autora deste trabalho seguiu a mesma linha de pesquisa de ensino em saúde e sexualidade na adolescência. Na ocasião, foi realizada uma pesquisa com mães adolescentes em uma comunidade carente carioca, com o intuito de discutir sobre gênero, cultura e desejo, porém contextualizada em uma vertente que embrenhava por aspectos sociais, culturais e subjetivos existentes na sexualidade. Atualmente a atuação da mestranda é como docente de duas instituições públicas municipais localizadas no estado do Rio de Janeiro, e o cenário ainda é o mesmo, talvez mais tenebroso, quando se pensa que estamos em plena era digital, com a globalização de informações, acesso a inúmeros conteúdos e culturas variadas. Poderíamos supor que esses aspectos contribuiriam, dentro desses espaços escolares, para menor incidência de instabilidades e desapropriação do próprio corpo e do outro entre os sujeitos, e para menos discursos conservadores de diversos seguimentos da sociedade relacionados à sexualidade; exemplos desse tipo de discurso são os que envolvem o preconceito referente à orientação sexual e identidade de gêneros e a ocorrência da gravidez na adolescência, discutida como um fenômeno patológico, desprezando outras premissas inerentes a esses assuntos. Porém, o que se constata é a invisibilidade, retrocesso que paira sobre a sexualidade e suas vertentes, com o agravante de o estado e a sociedade manterem-se inertes e ou com atitudes de prevenção voltadas apenas para mudanças comportamentais, nas quais o outro deve ser doutrinado a obedecer e seguir estereótipos tecidos por uma minoria, negando a contextualização da sexualidade como subjetividade (LOURO 2001). Um vestígio disso é a discussão da nova orientação curricular nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que omitiu alguns assuntos relacionados à sexualidade em seu texto. Incluem-se nessa lista de omissões as representações culturais, sociais, ambientais, políticas e econômicas, que normalmente são excluídas quando se fala em sexualidade para a apropriação do corpo (LOURO, 2001). E, consequentemente, tais exclusões contribuem para resultar em adolescentes, futuros adultos, com atitudes difusas, confusas, indecisas, inseguras,

dominadas por preconceitos, retirando desses a autonomia e o direito de escolha em diversas áreas da vida além da sexual, considerando-se que a sexualidade é um dos elementos na construção da identidade dos sujeitos.

Dessa forma, podemos dizer que a pesquisa que apresentaremos ao longo desta dissertação representa o amadurecimento dos estudos realizados anteriormente, os quais não investigaram a questão da prática educativa no ensino de ciências em relação à educação em sexualidade nas aulas de ciências como possibilidade de ampliar, transformar e ressignificar o pensar desses alunos sobre sexualidade/corpo enquanto apropriação de si.

1.2 A PROBLEMÁTICA E A RELEVÂNCIA DA PESQUISA

É nítida a recorrência de indagações e da desapropriação do próprio corpo e do outro em relação à sexualidade por parte dos alunos. Esses fatores são percebidos durante o cotidiano das escolas pela observação dos gestos, falas e atitudes desses alunos. Por exemplo, alguns autores (LOURO, 2001; NASCIMENTO, 2012; QUEIROZ, ALCÂNTARA, BRASIL *et al.*, 2016), ao descreverem o cotidiano escolar, relataram que o professor, ao ministrar aulas sobre o corpo humano, especificamente o aparelho reprodutor dos seres humanos, enfrentava reações de constrangimentos e/ou brincadeiras por partes dos alunos, como se o assunto abordado fosse algo de anormal. Observaram o desconhecimento dos alunos sobre a localização do útero, o discurso de meninos citando que não têm necessidade de saber sobre a menstruação, pois isso não lhes pertence; constataram dúvidas, conceitos estereotipados e a banalização de direitos e deveres enquanto ser social sobre questões de sexualidade. Logo, é de nosso interesse pessoal e profissional compreender as razões que direcionam e dimensionam o campo da sexualidade no âmbito escolar. Em particular, estamos interessados em discutir as formas pelas quais a escola, personificada através de seus professores, em sua prática docente, tem lidado com assuntos relacionados à sexualidade humana, e como a camada adolescente da população escolar tem assimilado essas informações. Na pesquisa em questão foram utilizados os métodos contraceptivos como fio condutor. Em particular, vamos focalizar nossa atenção no conteúdo e nas práticas das aulas, com destaque para a apropriação do corpo pelos alunos dessas instituições. Nesse contexto, devemos considerar também o espaço escolar, a sociedade civil e os gestores públicos em geral, que fingem não ver as consequências negativas físicas, biológicas, sociais, econômicas e políticas da omissão de tais

pautas com os alunos (LOURO, 2001). Na visão dessas instituições, esses discentes se mantêm como corpos assexuados, invisíveis, que circulam nos espaços escolares. Porém, esse fato não deveria acontecer, pois segundo Louro (2001), a escola é um ambiente social, onde o indivíduo passa grande parte de sua vida. E a educação em sexualidade é sugerida em diversas políticas públicas, diluídas em documentos, projetos, programas nacionais e até internacionais que se debruçam sobre legalidades, sugestões e/ou instruções sobre práticas de educação em sexualidade, principalmente nas escolas. Ressalta-se que a maior parte desses documentos é proveniente do Ministério da Saúde e Educação (SFAIR, 2012). Um exemplo é o Programa Saúde na Escola (PSE), instituído pelo Decreto nº 6.286/2007 (BRASÍLIA, 2007), dentre outros programas educacionais que serão discutidos adiante. Silva (2008) e Monteiro (2002) descrevem que as questões sobre a sexualidade permeiam os principais problemas de evasão escolar, problemas esses relacionados à migração de alunos jovens, que poderiam estar estudando em horários diurnos, para o terceiro turno, à gravidez precoce, que contribui para agravos financeiros e ao ingresso de jovens no mercado de trabalho para sustentar a nova família e posterior desistência dos estudos, devido ao aumento das atribuições. Outros fatores incluem o cuidar de vários irmãos menores, o aborto, o machismo velado, a diminuição do rendimento escolar, *bullying*, intolerâncias de gênero e orientação sexual, defasagem entre a idade e a série cursada, abuso sexual, além de outros tópicos correlatos.

Segundo Foucault (1998), a sexualidade é uma construção social e histórica. O corpo ganha sentido social, representado em uma determinada cultura, auxiliando na formação da identidade (LOURO, 2001). Junto a isso, e mediante tudo que foi citado anteriormente, compreendemos a educação como fenômeno social, cultural e político e, consequentemente, os métodos contraceptivos, tema interventor desta pesquisa, são compreendidos sob a mesma ótica. Nessa perspectiva, pensando na relação dos métodos contraceptivos como um meio de alcançar autonomia no uso do próprio corpo, questionou-se a própria práxis pedagógica em como contribuir para um novo repensar desse cenário entre os alunos do oitavo ano do ensino fundamental II nas aulas de ciências, pelo menos na realidade local da instituição a qual a autora desta dissertação é lotada, a partir do enriquecimento prático-teórico oriundo da realidade dos envolvidos na ação.

A relevância dessas indagações é pertinente pela necessidade de subsidiar discussões para ações efetivas de implantação e legitimação de políticas públicas no campo da educação em ciências, com relação à educação em sexualidade, a partir da inserção de tais temas no currículo e nos espaços escolares, no sentido de possibilitar a real inserção da sexualidade nas

práticas cotidianas nesses espaços, com reflexões críticas sobre o corpo e sua apropriação para uma visão além da biológica.

1.3 A JUSTIFICATIVA E OS OBJETIVOS

Esta dissertação se justifica ao considerar os adolescentes como não conscientes de si e de seu corpo, e suas respectivas experiências sexuais, que estão firmadas na dimensão biológica, ora sendo vistas como potencialidade de prazeres, liberdade, amadurecimento, desejo e sensualidade, ora associada a doenças, morte, pecado, aquilo que deve ser controlado, disciplinado, reprimido (FOUCAULT 2006), dependendo da orientação que o adolescente recebe em seu ambiente familiar, escolar e dos grupos sociais a que pertence; mais do que isso, sem que alguns cuidados básicos sejam administrados. Segundo Bem-Estar Familiar no Brasil (BEMFAM, 1997, in BRASIL, 2009) e Berquó, Garcia e Lago (in BRASIL, 2009) recomendam que acrescente-se a tudo isso o desejo de auxiliar nas discussões, reflexões e orientações nas aulas de ciências quanto ao uso ou desuso de métodos contraceptivos como forma de apropriação e investigação da relação entre corpo, sociedade, história, poder e identidade, tendo em vista o quadro de que,além das transformações físicas, biológicas e psicológicas, a adolescência é marcada pelas (re)descobertas de experiências, entre elas, as sexuais conforme Bem-estar Familiar no Brasil (BEMFAM, 1997, in: BRASIL, 2009). É uma fase para encontrar-se, reconhecer-se como corpo sexuado que pode desencadear sentimentos, lutas e atitudes diversas, enquanto ser que toma decisões. Porém, em nossa sociedade, inclusive na escola, discutir sobre sexualidade ainda é tabu (SILVA, 2008).

Deve-se atentar para as mudanças nos discursos sobre sexualidade ocorridas ao longo dos processos históricos e que se refletem diretamente nas representações que meninos e meninas têm sobre a sexualidade, o que, por sua vez, são traduzidas em experiências, ações e atitudes sobre a sexualidade e seus componentes, uma vez que esses discursos moldam-se e remodelam-se dentro de contextos sociais. Segundo Giddens (1993, p. 25 e 37).

> A sexualidade não é naturalmente adquirida ou herdada, esta é construída socialmente por reflexões do indivíduo acerca de si que vão além do biológico, caracterizando "um aspecto maleável do 'eu', um ponto de conexão primário entre o corpo, a auto-identidade e as normas sociais [...], uma 'propriedade' potencial do indivíduo.

Essas variantes de discurso sobre sexualidade, em escolas que ainda têm traços fortes de uma postura sobre sexualidade direcionada para a produção de comportamentos identificados como “normais”, e um viéis conservador, disciplinador (LOURO, 2001), permitiram que a conduta sexual dos indivíduos, principalmente a dos adolescentes, passasse a ser objeto de análise no campo da medicina, das atividades pedagógicas, demográficas, políticas e governamentais, embasando-se na justificativa de garantir a saúde individual e coletiva da sociedade (VIEIRA, MATSUKURA e VIEIRA, 2017). Com isso, abriu-se um leque de questões relacionadas à sexualidade que passaram a ser classificadas como doenças, permitindo serem abordadas na escola (LOURINHO, BRILHANTE, SILVA *et al.* 2017).Temas como pílula anticoncepcional, prazer, gravidez, fertilização *in vitro*,"barriga de aluguel", mãe solteira, aborto, parto, exames de DNA para paternidade duvidosa, organização política do movimento LGBTTT na busca por seus direitos civis, sexuais e políticos (com muitas polêmicas), infecções sexualmente transmissíveis (IST), assédio, violação, prostituição, adultério, amor livre (NASCIMENTO, 2012), mesmo com resistências, (o que, aliás, perdura ainda na atualidade), oficialmente ultrapassaram a barreira do “muro” que dividia a escola como dentro e fora para determinados assuntos.

Em 1990 a aprovação da Lei n.8.069/1990 (BRASIL, 1990), conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) colocou em evidência temas relacionados à prostituição, à pedofilia, ao abuso sexual, à violência doméstica, ao trabalho infantil, reforçando a importância de trabalhar esses assuntos na sociedade em geral. No ano de 1997, ainda que “relegassem a homossexualidade, a prostituição e o aborto à categoria de temas polêmicos, citados, mas não trabalhados” (BORTOLINI, 2014, p.3), inclui-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) discutir sobre sexualidade juntamente com os temas transversais, que caberiam ser ministrados por todas as disciplinas na escola, Entretanto, não é isso que acontece, limitando-se a discussão sobre sexualidade na escola apenas à disciplina de ciências naturais, e contendo abordagens com aspectos estritamente biológicos. No texto (BRASIL, 1997, p.293) consta “que é necessário reconhecer que a escola desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar, e que englobe as diversas dimensões dos seres humanos.” Podemos observar que esse texto fornece as diretrizes para falar sobre sexualidade na escola de maneira que englobe características multifacetadas dos seres com o ambiente.

Explicitando como exemplo a emergência física, concreta, da quebra do paradigma do silêncio, oculto nas escolas, sobre sexualidade, alguns dados que foram observados indicam

que somente em 2009, no Brasil, foram identificados 3.398 casos de Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA, sigla em inglês AIDS) na população com idade entre treze e vinte e quatro anos, sendo a prática sexual a principal forma de contaminação (BRASIL, 2010). A Pesquisa de Conhecimentos Atitudes e Práticas na População (PCAP, BRASIL, 2016) destacou o aumento da epidemia de SIDA em jovens de quinze a vinte e quatro anos, sendo que de 2006 para 2015 a taxa entre aqueles com quinze a dezenove anos mais que triplicou, de 2,4 para 6,9 casos/100 mil habitantes, e entre os de vinte a vinte e quatro anos dobrou para 33,1 casos/100 mil hab. Em relação à gravidez não planejada, 42,43% dos partos realizados em 2007 foram realizados em adolescentes de quinze a dezenove anos (BRASIL, 2010). No Brasil, 18% das adolescentes já tiveram pelo menos um filho, sendo esta taxa mais elevada nas áreas rurais (24%) do que nas áreas urbanas (17%) (BEFAM, 1997, in BRASIL, 2009). Porém, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE in BRASIL – Ministério do Planejamento, 2016) a taxa específica de fecundidade das mulheres de quinze a dezenove anos de idade entre 2005 e 2015 passou de 76,3 para 59,4 filhos por mil mulheres deste grupo, correspondendo a uma diminuição de 22,1% no indicador. Apesar dessa redução, esse índice ainda é alto se comparado a países da América do Norte, Central, e países da Europa, e está diretamente relacionado com questões socioeconômicas, políticas e culturais. Deve-se observar que a prevenção da gravidez e da contaminação por IST/SIDA se dá por meio da utilização dos métodos contraceptivos (BRASIL, 2005), cujo objetivo é permitir o desfrute da sexualidade sem esses riscos, de maneira saudável (BRASIL, 2002). Então, os dados citados sugerem a má ou não utilização de métodos contraceptivos, incluindo a camisinha, que também faz parte dos métodos de prevenções de IST e, consequentemente, ao não empoderamento para o exercício (ou não) da atividade sexual.

Ao focalizar agora essas problemáticas no âmbito particular da experiência da autora desta dissertação nas salas de aula de escolas públicas onde ela atua como educadora, foi constatado uma média de nove casos recorrentes de maternidade e paternidade precoce em um período um ano, em um universo de quinhentos e quarenta e seis alunos na faixa etária de doze a dezenove anos; salienta-se que, em umas das instituições, no ano de 2017, uma aluna foi diagnosticada com IST conhecida como gonorreia, sendo causada pela bactéria *Neisseriagonorrhoeae*, que também costuma ser conhecida como *Gonococo* (BRASIL, 2006). Foram observados vários casos de desistências, que se materializam em decorrência da falta de informação em relação aos métodos contraceptivos, como também

comentários dos alunos balburdiando pelos corredores indagações do tipo: Como? Quando? Usar ou não? Por quê? E se engravidar o que fazer? Tem-se outra opção? É preciso usar os métodos contraceptivos na primeira relação sexual e/ou casual? Para Silva (2008) e Monteiro (2002) a desinformação e/ou não preocupação dos adolescentes em relação à prevenção se caracteriza pela falta de, ou pouca perspectiva de novos horizontes desses alunos, limitando seus direitos de escolhas. Porém, quando confrontados, segundo pesquisas realizadas por Molina, Stoppiglia, Martins *et al*., (2015), os alunos dizem saber tudo sobre os métodos contraceptivos. Esses mesmos autores concluíram que isso caracteriza um descompasso dos discursos entre os adolescentes sobre o saber tudo sobre os métodos contraceptivos e a prática do uso dos mesmos. Deve-se ressalvar que esses discursos de reconhecimento feitos por esses adolescentes sobre os métodos contraceptivos, quando mencionados, vêm empregados de normas a serem seguidas, padronizadas por um poder que lhes é imposto com tom de ameaças (LOURO, 2001), e não por uma autonomia, querer próprio. Logo, destacar que a educação em sexualidade é entendida como uma vertente no processo global de educação (BRASIL, 1998) e um dos componentes da educação em saúde (BRASÍLIA, 2007; BRASIL, 2013; 2013a) inserido no currículo escolar nas aulas de ciências, nos faz refletir que,mais do que a simples transmissão da ação educativa da construção do conhecimento desses métodos contraceptivos por si só, é fundamental (QUEIROZ, ALCÂNTARA, BRASIL *et al.*, 2016) uma práxis que auxilie os alunos a compreender, discutir, refletir reavaliar os métodos contraceptivos como um direito à apropriação do corpo enquanto ser biológico, social e cultural, com as implicações que vão além de consumir ou não esses métodos contraceptivos. Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, e não pretende impor um quadro pré-determinado de raciocínio sobre a realidade no ensino de ciências em saúde sobre educação em sexualidade existente nas escolas da rede pública. Ao contrário, tentamos executar as ações – reflexões – ações à práxis definida por Freire como “reflexão e ação transformadora da realidade” (FREIRE, 2009, p. 53) de forma humanista, contextualizada, dentro do enfoque social, cultural, político e efetivo em que o assunto métodos contraceptivos pertence.

Posto isso, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as percepções dos alunos em relação ao ensino e aprendizagem para o possível empoderamento do corpo após uma prática pedagógica nas aulas de ciências sobre os métodos contraceptivos por intermédio da metodologia da problematização e de um vídeo produzido com um grupo de adolescentes do oitavo ano do ensino fundamental II em uma escola da baixada fluminense, no estado do Rio de Janeiro.

Esse objetivo geral desdobrou-se em outros três específicos:

a) Identificar a abordagem ou não desse tema nos documentos da escola e as concepções prévias dos alunos sobre os métodos contraceptivos que servirão como subsídios para a elaboração dos conteúdos que figurarão na prática de ensino.
b) Descrever o desenvolvimento da metodologia da problematização e a produção de um vídeo sobre os métodos contraceptivos, em conjunto com os alunos, identificando possíveis elementos que possam atravessar à prática.
c) Discutir a estratégica pedagógica utilizada na prática no ensino de ciências sobre os métodos contraceptivos para identificação das percepções dos alunos pós-prática.

1.4 PANORAMA GERAL DA PESQUISA

Para encerrar este capítulo introdutório, e com a finalidade de facilitar a leitura desta dissertação, mencionamos que, para a realização desta pesquisa e responder à pergunta-problema que desencadeou toda a ação, o trabalho foi dividida em cinco capítulos:

O primeiro é a introdução apresentada anteriormente, com informações gerais do trabalho, contextualizando-o e justificando a importância dessa investigação e apresentando os objetivos almejados, traçando também um panorama geral da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica para substanciar a pesquisa. Ele se divide em quatro subseções descritas a seguir:

2.1 Os adolescentes e o (des)uso dos métodos contraceptivos. Nesta seção são discutidas interferências que levam ou não esses indivíduos ao reconhecimento dos métodos contraceptivos e sua utilização ou não.

2.2 Currículo e escola: o discurso dominante sobre sexualidade/corpo. Uma vez que se trata de uma prática educacional, dentro de uma instituição de ensino, cabe refletir sobre os discursos dos currículos e a escola sobre sexualidade. Considerando que o mesmo é o instrumento documental que possibilita o contato direto com os alunos, público alvo da investigação dentro da instituição escolar. Nessa subseção é discutido desde a legalidade, que permite que o conteúdo entre ou não na escola, até suas diretrizes e maneiras de abordagens.

2.3 A educação em saúde e a escola: da educação sanitária à educação em saúde/sexualidade. Nesta seção traçamos a trajetória do elo entre educação em saúde e educação em sexualidade. Para tal, é apresentado um panorama da educação em

saúde/sexualidade, contextualizando-se a problemática das transformações e influências de concepções educacionais sobre o assunto, e fazendo um percurso ao longo do tempo até ações contemporâneas em práticas de educação em saúde /sexualidade.

2.4 A Metodologia da Problematização e o Vídeo: O porquê da escolha. Para finalizar esse capítulo, justifica-se nesta seção a escolha da metodologia da problematização e a confecção do vídeo para intermediar essa investigação como prática na educação em sexualidade nas aulas de ciências. São apontadas suas vantagens e desvantagens para o ensino aprendizagem.

O terceiro capítulo descreve o procedimento utilizado na investigação realizada, explicitando o público, local, e o passo a passo da execução da metodologia até a construção do vídeo.

O quarto capítulo contém os resultados e a discussões, onde o cerne da pesquisa é materializado, apresentando ao leitor o desfecho da investigação.

Finalmente, o quinto e último capítulo consiste nas considerações finais, onde se ponderam alguns elementos da constituição da pesquisa como um todo, identificando brechas para posterior continuidade da investigação.

Com este trabalho, pretende-se esclarecer que as atividades pedagógicas em educação em sexualidade na escola, principalmente as investigadas neste trabalho, não buscam interferir nas escolhas dos alunos, mas objetivam ampliar a reflexão dos adolescentes, auxiliando-os a construir, a emanar poder de decisão pelo tipo de vivência sexual que consideram mais adequadas para eles, sem a interferência do educador. Além disso, pretende-se também esclarecer que, durante os projetos de educação em sexualidade, nenhum tipo de comportamento sexual pode ser desvalorizado, impedindo, assim, uma homogeneização do debate em todos os momentos da pesquisa. Cada instituição escolar deve adaptar sua proposta à realidade sociocultural de acordo com o local, tempo e espaço.

2 **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesse item será apresentada a fundamentação teórica de nossa pesquisa, acompanhada da revisão bibliográfica pertinente. Esta nos levou à exploração de fontes diversas tais como revistas, artigos científicos, livros, reportagens, sites etc. Não se pretende dar conta da totalidade do assunto; aqui nos detivemos em discutir sobre os adolescentes e os métodos contraceptivos e a relação entre a escola/currículo e o tema sexualidade/métodos contraceptivos. Também foi contemplado o ensino de ciências na questão da saúde na escola por meio da educação em saúde e suas articulações propriamente ditas em relação à educação em sexualidade. Por último, justificamos a escolha da prática utilizando a metodologia da problematização e o uso de um vídeo como elo da prática

2.1 OS ADOLESCENTES E O (DES)USO DOS MÉTODOS CONTRACEPTIVOS

A adolescência é uma transição intermediária entre dois períodos das etapas humanas, a infância e a fase adulta, caracterizada pelo processo de maturação e de desenvolvimento biopsicossocial. É uma fase com muitas mudanças, tanto físicas como comportamentais, com a redescoberta de si e do mundo. Nessa fase o corpo desses jovens começa a revelar os traços de futuros seres adultos, suas ideias amadurecem e o desejo sexual começa a surgir. É também nessa hora que surgem diversas dúvidas sobre sexualidade, e uma das mais comuns é sobre os riscos, benefícios, quais e como e se usar os métodos contraceptivos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) considera adolescentes as pessoas compreendidas entre doze e dezoito anos de idade. Já a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelece o período da adolescência dos dez aos dezenove anos, conceito adotado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2005; 2006; BRASIL, 2007). Independentemente da faixa considerada nas diferentes referências consultadas, este período de transição faz com que adolescentes e jovens estejam expostos a riscos próprios dessa faixa etária, inclusive no que diz respeito à sexualidade. Exemplos desses riscos são a natalidade e paternidade imatura sem planejamento, a exploração sexual, a contaminação por IST, a propagação da síndrome da imunodeficiência adquirida (SIDA, em inglês AIDS), dentre outros. Alguns estudos sobre o tema realizados pela Empresa de Comunicação (EBC, 2013), indicam que, mesmo em uma visão apenas biológica, engravidar ou ser pai precocemente

pode acarretar problemas biológicos, socioeconômicos e psicológicos, podendo ser considerado um problema de saúde pública no Brasil. Fica, assim, muito clara a necessidade da discussão sobre os adolescentes e a sexualidade e a relação com os métodos contraceptivos.

Muitos trabalhos têm buscado no fenômeno das representações sociais respostas para atitudes e práticas dos adolescentes frente à sexualidade. Vale observar que este conceito de representação social não é o foco deste estudo, logo, não será aprofundado; porém, é necessária uma breve discussão sobre ele para auxiliar na contextualização da presente investigação. Então, falar sobre representação social engloba a utilização ou não dos métodos contraceptivos, que é o resultado da decisão consciente e de empoderamento dos indivíduos a partir de relações vivenciadas por e com eles, mais particularmente, em um relacionamento sexual. Esse conceito de representação social teve como mentor Serge Moscovici a partir de sua obra intitulada "A psicanálise, sua imagem e seu público", publicada pela primeira vez em 1961, na França. Ele expressou nessa obra que "uma representação é sempre uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa, e não existem separadas" (MOSCOVICI, 2012, p. 27). Essa concepção diverge de outras formas de pensar essa questão por ter seu alicerce nas inferências valorativas, tanto individuais quanto coletivas, de determinado grupo, deixando em segundo plano os conceitos sobre determinado objeto (MOSCOVICI, 2012). Isto quer dizer que os conceitos adquirem significados diferenciados em função da cultura e dos valores sustentados pelos grupos, Esse emaranhado de ressignificações é que tenta traduzir a teoria da representação social. Para Zanin, Moss e Oliveira (2012), representação social é um conjunto de ações que ativa o cognitivo através de várias fontes, como imagens, linguagens, concepções, visões, opiniões, emoções, que os sujeitos possuem sobre a realidade e que estão vinculadas às práticas sociais. Por sua vez, a sociedade, que é heterogênea, abrange grupos sociais diversos, que expressam suas representações de acordo com o espaço, posição e identificação às quais se sentem pertencentes, traduzidas no cotidiano. Assim, a representação social é expressa como uma forma de conhecimento, elaborado no meio social, que contribui para a construção de uma realidade comum. Alves-Mazzotti (1994, p. 3) esclarecem que:

> A representação social procura enfatizar que não são apenas "opiniões sobre" ou "imagens de", mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.

Em suma, a teoria das representações sociais pode ser definida como uma área de investigação que tem como foco primordial desvelar a dinâmica de construção do conhecimento a partir da lógica do senso comum, compreendida como um arcabouço próprio que permite que determinados grupos, delineados em situações e contextos sócio-históricos, possam reagir com a problemática. Isso se dá com a interação do sujeito e objeto, resultando em conhecimento, transformando, modificando a todo o momento, gerando (re)formulações e transformações nos elementos da interação através da cultura e da história (JODELET, 2002; JOVCHELOVITCH, 2001; MOSCOVICI, 2003).

Logo, esse processo do uso ou não dos métodos contraceptivos pode ser influenciado por conjunturas de representatividades sociais imbuídas de elementos culturais, sociais, políticos e econômicos (SILVA, 2008; OLIVEIRA, NUNES e SANTOS, 2014). Como exemplos podemos citara ingenuidade, a submissão, a violência, a dificuldade em negociar o uso de preservativos e/ou contraceptivos,o forte desejo pela maternidade, as expectativas de mudança de status social e de obtenção de autonomia,o desejo de estabelecer uma união estável,as crenças e outros fatores de natureza objetiva e ou subjetiva (SILVA, 2008; MONTEIRO, 2002). Outros autores complementam que esse processo da não utilização dos métodos contraceptivos pode estar associado ao desconhecimento da fisiologia do próprio corpo e às premissas em relação à concepção, incluindo mitos e crenças que conduzem à negação do uso dos métodos contraceptivos.

Alguns estudos realizados na área dos comportamentos sexuais preventivos têm reforçado a importância da análise das crenças e atitudes sobre a sexualidade de determinados sujeitos e/ou públicos. Carvalho, Pinheiro, Gouveia *et al.*(2016) com o objetivo de constituir o desenvolvimento de um *Questionário de Atitudes e Crenças sobre Sexualidade e Educação Sexual* (QACSES), que as escolas portuguesas consideram valioso para auxiliar na investigação em relação à sexualidade observaram que atitudes e crenças negativas em relação à sexualidade e contracepção se refletem em representações negativas quanto à sexualidade, interferindo no uso inconsciente, ou o não uso, dos métodos contraceptivos. Ao contrário, quando essas atitudes e crenças somadas envolvem a cognição afetiva e conativa, elas resultam em atitudes positivas e consequentes práticas e atitudes conscientes frente ao corpo e aos métodos de contracepção. Esses pesuisadores acrescentam que a escola pode contribuir para diminuir mitos e crenças que circulam sobre sexualidade, gênero, contracepção e IST entre os adolescentes, no sentido de desenvolver atitudes positivas e favoráveis à sexualidade e ao corpo, auxiliando na construção de relações justas e igualitárias.

O trabalho de Oliveira, Gomes e Pontes (2009) em uma pesquisa em escolas públicas no Rio de Janeiro mostrou que os termos “responsabilidade”, “bom”, “camisinha” e “transar” configuram a representação social dos adolescentes do ensino médio sobre a sexualidade. Os adolescentes atribuíram associações positivas à sexualidade, envolvendo dimensões atitudinais (responsabilidade e camisinha), valorativas (bom) e imagéticas e comportamentais (transar). Os adolescentes desse estudo relacionaram a sexualidade com o ato sexual, indicando uma não incorporação de uma diferenciação ampliada dos significados de sexualidade e prática sexual, pondo os dois contextos em um em mesmo patamar. Segundo os autores, este significado pode estar atrelado à exposição, cada vez mais frequente na mídia, da sexualidade associada a relações sexuais, por meio de campanhas preventivas sobre IST.

Reafirmando a evidência de que não se podem desconsiderar valores culturais, morais e padrões sócio-econômicos que permeiam o uso ou não desses aparatos, Monteiro (2002, p. 22) observa que:

> Os comportamentos preventivos resultam da internalização e da reprodução de concepções, remetendo-nos para a importância das identificações dos sistemas culturais orientadores da lógica das ações da contextualização das falas na compreensão das representações e práticas.

Zanin, Moss e Oliveira (2012), em seus achados sobre a representatividade na gravidez na adolescência, em pesquisa com meninas gestantes usuárias do Sistema Único de Saúde (SUS) do serviço de pré-natal de São Miguel do Oeste em Santa Catarina, identificaram sentimentos de solidão, já que relataram o ato de engravidar não por falta de informação, mas sim por possibilitar uma companhia. Em conformidade com esses autores, que citaram a questão cultural como influência direta no modo pelo qual a adolescente representa a gestação e, automaticamente, a relação com os métodos contraceptivos, Reis e Zitzke (2017), ao analisarem esta dimensão representacional presente na discursividade dos sujeitos no estado do Tocantins com alunos do sexto ano do ensino fundamental II, depararam-se com adolescentes que possuíam uma formação religiosa e que, por motivos múltiplos, acabaram engravidando e não pensaram em abortar, por considerarem este procedimento um pecado. Ao mesmo tempo, a mesma pesquisa revelou que a crença em Deus fez com que elas valorizassem mais a gestação, conseguindo enfrentar de maneira serena os problemas oriundos da situação, inclusive o abandono do parceiro. A gravidez, ainda que sem planejamento, era tida como dádiva, algo divino, pois que muitas pessoas que querem engravidar não o podem; logo, um plano de Deus em suas vidas. Carvalho, Pinheiro, Gouveia *et al.* (2016) coletaram dados com gestantes com idades compreendidas entre quatorze e vinte

anos em hospitais e ambulatórios da rede pública do município de João Pessoa, PB. Nessa pesquisa, foram entrevistadas adolescentes que estavam cursando o ensino fundamental II. Para as entrevistadas, a gestação na idade delas era tida como algo natural, um processo da resultante do relacionamento com um parceiro; além disso, ser mãe e pai para essas meninas e meninos dava-lhes certo status, um poder especial dentro da comunidade. As mesmas entrevistadas, quando indagadas sobre os métodos contraceptivos, relataram receios e medos de serem mal interpretadas ao conversar com o parceiro sobre os métodos contraceptivos e sobre a camisinha. A prevenção era vista como um assunto delicado, até mesmo constrangedor de ser tratado em meio à relação, talvez em função da barreira física existente ou pela concretização da possibilidade do que se considera socialmente infidelidade conjugal ou promiscuidade. Esse fato nos leva a pensar em outro argumento, ode que a utilização ou não desses métodos contraceptivos está intimamente relacionada a questões de gênero (REIS e ZITZKE, 2017). Destaca-se a observação feita por esses autores de que, mesmo na atualidade, ainda é recorrente a presença de falas do tipo “homem pode transar”, “é a mulher que tem que se prevenir”, “homem sente vontade e pronto”. São notórias essas expressões mais voltadas ao ato sexual propriamente dito, principalmente sendo evocadas pelo grupo masculino, indicando que ainda prevalece a cultura de uma sociedade baseada no homem e na sua afirmação, com características peculiares a ele.

Carvalho, Pinheiro, Gouveia *et al.* (2016) analisaram que as correlações entre as crenças relativas ao gênero e contracepção estão fortemente associadas às crenças sobre violência no namoro, gênero e comportamento sexual. Isto significa que os jovens que tendem a possuir estereótipos de gênero de supremacia masculina e crenças negativas em relação à contracepção tendem também a ter crenças relacionadas com o controle e o ciúme na relação de namoro, e a ter mais representações estereotipadas e sexistas em relação à mulher. Esse controle interfere na utilização dos métodos contraceptivos, que fica sob a responsabilidade total dela (CARVALHO, PINHEIRO, GOUVEIA *et al.*, 2016; ZANIN, MOSS e OLIVEIRA, 2012). Este aspecto evidencia a necessidade de programas e medidas que operacionalizem a igualdade de gênero e a eliminação de todas as formas de violência contra as mulheres e ao outro, independente da posição ou opção sexual.

A tendência de queda da idade média da menarca e da iniciação sexual (BRÊTAS, OHARA e JARDIM, 2008) é outro fator colaborador para a não apreensão dos métodos contraceptivos. Essa observação é corroborada por Zanin, Moss e Oliveira (2012), que descrevem que esse fato pode ser influenciado por numerosos fatores; entre eles, destaca-se a

curiosidade natural diante do amadurecimento físico e sexual, a solidão, a carência afetiva, a desestrutura familiar, as influências de amigos, o abuso sexual etc. A Pesquisa de Conhecimentos Atitudes e Práticas na População Brasileira (PCAP, BRASIL, 2011) realizada com pessoas compreendidas entre quinze a cinquenta e quatro anos de idade constatou que aproximadamente 27% dos brasileiros iniciam sua vida sexual antes dos quinze anos, e essa média sobe para 40% entre os meninos. Ao fazer uma comparação entre 1996 e 2006 constata-se pela pesquisa PCAP que triplicou o percentual de mulheres de quinze a dezenove anos que tiveram relação sexual até os quinze anos de idade, de 11,5% para 33% (BRASIL, 2016). São relatados nessa pesquisa a falta ou deficiência de serviços específicos sobre métodos contraceptivos, à dificuldade de acesso a estes e até a própria segurança ou insegurança dos adolescentes em pensar que sabem tudo sobre esse assunto, juntamente com o imediatismo deles, normal para essa idade (SILVA, SILVA, MATURANA *et al.*, 2015; DUARTE, HOLANDA e MEDEIROS, 2012).

Valverde e Andrade (2013), em uma revisão de literatura sobre o uso e informações das ações de anticoncepcionais de emergência, as chamadas "pílulas do dia seguinte", entre adolescentes e jovens constataram que a maior parte dos usuários tem informações deturpadas sobre seu funcionamento, considerando-a abortiva, e o uso sem receitas e ou controles desses medicamentos entre eles. Ranieri e Silva (2011) também fizeram uma pesquisa sobre pílulas do dia seguinte e pílulas contraceptivas entre formandos de um curso de enfermagem esperando resultados de entendimento sobre o uso correto e a ação dessas pílulas em função da formação dos pesquisados. Porém, verificou-se que, apesar de terem conhecimentos sobre vários métodos contraceptivos, as usuárias, em geral, cometem falhas na utilização desses recursos e assim, correm todos os riscos iminentes a esse ato. Osis, Fauntes, Sousa *et al.* (1999) citaram que grande parte dos adolescentes entrevistados em sua pesquisa, incluindo os meninos, declarou saber sobre os vários tipos de métodos contraceptivos. Entretanto, indícios desse mesmo estudo revelaram que a maioria sabia apenas por ouvir falar, por intermédio da mídia e outros meios, ignorando questões pertinentes a esses contraceptivos como, por exemplo, as reações adversas que esses medicamentos e métodos podem causar (SILVA, SILVA, MATURANA *et al.*, 2015). Nessa linha de efeitos colaterais, Ranieri e Silva (2011) discutiram as questões técnicas, farmacêuticas e as contraindicações de tais métodos. Elas ressaltaram que, apesar de apresentarem benefícios, há reações adversas, como o aumento involuntário excessivo de peso, problemas vasculares, trombose, náuseas, vômitos, infecções nas genitálias, distensões abdominais e outros sintomas que raramente são discutidos entre a

população. Cabral (2003) afirma que os adolescentes registram ter várias informações sobre os métodos contraceptivos, mas sua utilização, quando há, é inadequada. Para Whaley e Wong (2001) quase todo o conhecimento sobre o assunto é adquirido entre os próprios adolescentes e seus pares, por meios de revistas e conversas entre amigos, dentre outras formas. E consequentemente, grande parte das informações sobre sexo, prevenção de doenças e métodos contraceptivos que eles obtêm é carregada de informações incompletas, inconsistentes e até erradas.

Outro indicador a ser discutido é a evidencia da correlação entre escolaridade e contracepção, onde o nível de escolaridade do adolescente pode aumentar ou diminuir as chances de utilização de algum método (CABRAL, 2003). Segundo Berquó, Garcia e Lago (apud BRASIL, 2009) o uso de métodos anticoncepcionais no Brasil cresceu acentuadamente ao longo das últimas décadas, alcançando, em 2006, 80,6% no grupo das mulheres com idades de quinze a quarenta e nove anos. Porém essas características, ao serem comparadas, variam conforme diferentes grupos socioeconômicos. Percebe-se que uma diminuição do número médio de filhos por mulher no Brasil ocorreu em todas as classes, mas este se mantém elevado em grupos com desvantagens socioeconômicas elevadas (BRASIL, 2009). Ou seja, os dados da pesquisa realizados pela instituição citada anteriormente indicam que mulheres com poucos anos de escolaridade e/ou renda baixa apresentam maior discrepância no comportamento reprodutivo. É maior a proporção de gravidez na adolescência, não planejada ou não desejada, e um número comparativamente grande de filhos em mulheres desse grupo conforme ressaltam Berquó, Garcia e Lago (in BRASIL, 2009). Este fato sinaliza um dos fatores de acesso desigual aos métodos contraceptivos e mostra a vulnerabilidade desse grupo em relação às questões sociais e econômicas.

Mediante tudo que foi exposto anteriormente e ao apoiar-se no fato de que o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990 p. 20) em seu art. 7º, garante à "criança e ao adolescente o direito de proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o seu desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência". Isso mostra a necessidade de amparar esses adolescentes, e também indica a necessidade de uma ampla discussão na sociedade sobre determinados conceitos que, direta ou indiretamente, interferem negativamente na trajetória desses sujeitos enquanto seres de direitos. E nesses conceitos, está implícita a sexualidade; logo, verifica-se a necessidade de se configurar políticas públicas direcionadas aos adolescentes que incluam a sexualidade de tal maneira que seja organizada e avaliada em diversos setores da sociedade e executada de modo

que abranja o caráter multifacetado da adolescência e da necessidade de suporte social a que o tema remete (RAMOS, PEREIRA e ROCHA, 2001). Esses mesmos autores observam que o adolescente precisa ser abordado sobre os referidos assuntos, de acordo com sua representatividade social, nos espaços em que eles convivem diariamente, na sua pluralidade, incluindo a família em seu eminente caráter de formação, a escola como um espaço de socialização e formação, os espaços de trabalho e preparação profissional, até mesmos os lugares de lazer como potencial formador de subjetividades por meio da construção do conhecimento.

Assim, ressalta-se a importância de abordar o conteúdo proposto nesta pesquisa nos currículos e nas escolas com práticas que considerem a interseção da construção dos saberes dos alunos com seus significados e interpretações, com o intuito de empoderamento de si enquanto cidadão.

2.2 CURRÍCULO E ESCOLA: O DISCURSO DOMINANTE SOBRE SEXUALIDADE/CORPO

Salienta-se como é relevante discutir conceitos que preconizem e evidenciem temas com abordagens postas à margem do currículo e da escola; por exemplo, a sexualidade, que, quando aparece nesses documentos,é apresentada como um conceito meramente conteudista. Esta visão reforça apenas a visão biológica desse assunto, contradizendo as concepções sobre ela, que é algo que faz parte da formação humana. Com isso concorda Foucault (1998) em sua obra a “História da Sexualidade”, em que se encontram os fundamentos para a tese da sexualidade como uma construção social e histórica. Foucaut cita que a sexualidade está social e politicamente relacionada à cultura e modo de vida dos sujeitos. Logo, é importante reconhecer que a sexualidade faz parte de uma complexa rede de relações de poder, cultura, economia e construção da sociedade. Exposta a reflexão, esta seção pretende dar um embasamento teórico a questões que suscitem o diálogo entre a relação da sexualidade com o currículo e com o ambiente escolar, as várias formas, contextos em torno do assunto e evidenciar a necessidade de o currículo/escola intermediar aos alunos o reconhecimento de si, a partir do corpo enquanto subjetividade.

2.2.1 **Sexualidade, escola e currículo: o diálogo necessário**

Ao pensar na escola e no currículo com a tarefa de socializar e disseminar o conhecimento, é imprescindível que esses atores atuem na transformação dos sujeitos (SACRISTÁN, 2000), de modo a estimular o pensamento crítico e fomentar a construção da subjetividade dos que circulam nesses espaços. Essa soma de esforços almeja contribuir para promover o pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão (SILVA, 2003). Trata-se de uma tarefa complexa que exige da escola um movimento que ultrapasse temas, conteúdos e programas além dos curriculares. Nessa realização, percebemos o verdadeiro sentido da palavra cidadania. Ao considerar as premissas anteriores, destaca-se que falar sobre temas como a sexualidade em nossa sociedade ainda é visto como algo proibido, que tem interferência direta da linguagem, religião, etnia, contexto histórico, visão de mundo, meio ambiente, política, economia, tecnologia, enfim, de itens que implicitamente ou explicitamente colaboram com a repressão de questões inerentes a sexualidade. Sobre isso, Foucault (1998, p.14) afirma que:

> Dizer que sexo não é reprimido, ou melhor, dizer que entre sexo e o poder a relação não é de repressão, corre o risco de ser apenas um paradoxo estéril. Não seria somente contrariar uma tese bem aceita. Seria ir de encontro a toda economia a todos "interesses discursivos que os sustentam.

Com a transformação da sociedade e o advento das ciências e tecnologia, os educandos conseguem facilmente adquirir informações em meios e espaços variados, de assuntos diversos, inclusive sobre sexualidade. Isso desencadeia necessários questionamentos sobre quais ciências, para quem e como estamos ensinando e aprendendo. Ao considerar que as relações contidas no interior desses espaços escolares e meios extramuros da escola não são neutros; existem currículos que interferem; modulam; discursam; induzem e reforçam estereótipos, principalmente para as crianças e adolescentes. Um exemplo de lugar e veículo diversificado que contém implícitas diretrizes que ditam regras e conceitos são os filmes da Disney. Giroux (1995) questionou o poder desses filmes que, apesar de populares e direcionados principalmente para crianças e adolescentes, são formadores de identidades, inclusive sobre sexualidade, gênero e cultura. Então é importante ressaltar que encobrir a sexualidade do educando/a no espaço escolar é impossível, pois em outros espaços e meios ela é mais livremente debatida, moldando, formando esta sexualidade, às vezes de maneira errônea, equivocada e ditatória, e reforçando preconceitos. Atenta-se que acompanhar as aceleradas mudanças socioculturais e comportamentais que têm influenciado

consideravelmente as gerações mais novas e a clara normatização que a escola com seu currículo insistem em manter em favor de interesses ocultos (LOURO, 2004) não é uma tarefa fácil.

Logo, o referido assunto é importante enquanto formação humana, e deve ser discutido também no ambiente formal da educação. Para Andrade e Barreto (2013), esse espaço constrói identidades e subjetividades, com as misturas entre todos os materiais ali contidos, entre eles a sexualidade. Estima-se que, nas escolas, a sexualidade se apresenta de forma diversificada, mas, na sua função histórica de padronização, como instituição, a escola trata de ignorar, não reconhecer, não identificar, evitar debater, discutir e pensar a sexualidade como um modo de ser de cada indivíduo. A "escola enquanto um espaço sexualizado e generificado*"* (LOURO, 1997 p.22) *"*como qualquer outra instância social, deve contribuir para a discussão de questões relacionadas à sexualidade*"* (RIBEIRO, 2014). Essas instituições tem o privilégio de ser um local de interatividade que possibilita a negociação. Com isso, é imprescindível dialogara sexualidade com os alunos, para possibilitar a internalização do poder de si através do corpo, sendo esse diálogo essencial para a formação do sujeito. De acordo com Louro (2004, p.38) *"*a formação dos sujeitos é um processo plural e também permanente".

Reafirma-se que a escola, como instituição, normaliza, homogeneíza e disciplina as condutas e valores, inclusive do corpo, retirando dele a sexualidade. Esta é execrada, como se não existisse ou fizesse parte do eu, do sujeito, o que desloca o discente da conscientização da sexualidade como condicionante da formação humana. Foucault (1998) anuncia que o corpo é reproduzido pelas mais diversas formas de captura e de disciplinamento através do trabalho, dores, alimentos, da negação, da exploração, punição, sexualidade e de uma infinidade de dispositivos do poder. Entretanto ele resiste aos mecanismos construídos socialmente para mantê-lo sob a redoma das injunções cotidianas. Sobre esse aspecto de vigilância escreveu Louro (2004, p.27):

> A vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca. As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado. Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o medo.

Tais questões de negação e vigilância incluem o acesso, na escola, à informação e discussão sobre os métodos contraceptivos. Os métodos contraceptivos nas salas de aula e nos conteúdos curriculares em geral, quando aparecem, limitam-se meramente a informações superficiais, até reforçando padrões dominantes (MOLINA, STOPPIGLIA, MARTINS *et al.*,

2015). Esses mesmos autores descrevem que os professores dizem sentir-se despreparados para conduzirem os conteúdos, reflexões, ações e conflitos sobre sexualidade gerados diariamente no âmbito escolar. Louro (2001) informa que o desafio de discutir sobre sexualidade na escola é exatamente admitir que esses assuntos atravessam fronteiras, e que essas fronteiras são, exatamente o lugar social onde alguns indivíduos vivem (inclusive alunos). Lourinho, Brilhante, Silva *et al.* (2017) completam ao afirmarem que nem todos os professores são preparados para transpor essas barreiras, até porque isso esbarra em seus próprios preconceitos; uma vez que, mesmo que inconscientemente, participam da ação educativa, eles não são neutros. Ainda considerando as questões sexuais na escola, Pinho (2009) em sua dissertação de mestrado no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal da Bahia, ao investigar questões de gênero nos livros de ciências, revelou como estereótipos de fatores de gêneros estão expostos nos conteúdos dos livros didáticos de ciências. Também destacou que, nesses livros, salienta-se a hegemonia masculina e androcêntrica na interação entre livros didáticos e discurso docente *versus* discente, inclusive em imagens em que métodos contraceptivos aparecem sempre próximos de uma menina, reforçando a ideia de é ela que tem que prevenir-se. Garcia e Bizzo (2010) escreveram que o livro didático está repleto de valores científicos e ideológicos que podem deformar ou formar quem faz uso deles. Os mesmos autores também descreverem em suas pesquisas em relação à avaliação de livros didáticos de ensino de ciências que a área de estudo mais avaliada é a de biologia e, dentro dessa, o conteúdo mais investigado é a sexualidade. Os espaços escolares, assim como tudo, incluindo o material didático envolvido nas questões educativas deveriam, todos, apresentar o assunto sobre sexualidade de maneira significativa e holística, vislumbrando o empoderamento dos sujeitos (LOURO, 2001). Contudo, isso não acontece, o que acaba contribuíndo para visões errôneas, equivocadas, permeadas por crenças e populismos, dificultando o acesso do público às questões relacionadas à sexualidade, dentre elas a dos métodos contraceptivos (SILVA, 2008; SILVA, SILVA, MATURANA *et al*, 2015).

Louro (2001) descreveu que professores e alunos precisam reinventar-se a fim de quebrar o discurso hegemônico, biológico, de exclusão de gêneros e dominante que circula nesses ambientes para fortalecer a multiplicidade de vozes. Dessa forma, os corpos escolares, precisam estar preparados para vivenciar, produzir, discutir saberes e a apropriação do corpo. Ou seja, a escola precisa buscar maneiras de estabelecer vínculos com o diferente, com a multiplicidade, mediando os contextos sociopolíticos-educacionais entre os autores da ação,

com o intuito de que ocorra a quebra desse paradigma separatista entre corpos assexuados e escolas, iluminando democraticamente as identidades ali existentes, não unificando-as. Dentro desse contexto de historicidade discutido anteriormente, que destacou as diferenças, igualdades e complexidades que circundam o tema sexualidade, almejando a formação de seres que saibam filtrar, escolher, dissociar, impor-se, relacionar e refletir junto com diversas vertentes existentes, e enquanto professora pesquisadora, põe-se a seguinte questão: como fica o currículo nessa problemática?

Do latim, curriculum significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético (SILVA, 2003). Segundo Sacristán (2000), o termo curriculum é derivado da palavra latina currere, que significa correr, curso ou carro de corrida. Verificando as origens desse termo, apurou-se que, na Roma Antiga, ele se referia à carreira, determinando a ordenação e a representação do percurso a ser realizado. Na Idade Média, ele estava relacionado à escolarização que se dispunha, dividido em sete áreas de conhecimentos que perduraram durante séculos nas universidades européias (SILVA, 2003). Em relação a essas áreas de conhecimento, Sacristán (2000) as considera como a primeira organização disciplinar, originada na Inglaterra e na cultura anglo-saxã, e teve influências de movimentos sociais e ideológicos em que foram observadas características predominantemente regulatórias típicas desses documentos, preservadas até os dias de hoje. O currículo adquiriu relevância no campo educativo apenas no final do século XIX e no início do século XX, nos Estados Unidos, quando um significativo número de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares, apesar de ter sido antes disso alvo da atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar (SILVA, 2003). Ao longo da história a proposta do currículo foi de organização dos fragmentos e conteúdos que o compõem (SACRISTÁN, 2000). É uma espécie de junção das partículas do ensinar e aprender que estão soltas, com funções organizadoras e unificadoras. A inserção do conceito de currículo no discurso pedagógico teve seu ápice nos tempos modernos, quando a educação se transformou em um fenômeno de massa. Com a prerrogativa de assegurar a igualdade para todos, estabeleceram-se estruturas ditas essenciais da prática educativa entre espaços de ensino, professores e alunos. Dentre tais práticas exemplificam-se os agrupamentos dos sujeitos em classes, o que facilita a uniformização e o controle de variedade de alunos, os métodos pedagógicos, que podem ser reproduzidos como receita, a ascensão de etapas a serem alcançadas em relação ao conhecimento e a padronização dos conteúdos (SACRISTÁN, 2000). As características descritas anteriormente impõem um paradoxo já que

contribuem para delimitar fronteiras dos mesmos componentes citados anteriormente. Juntam-se a elas outras singularidades, como os conteúdos, o tempo e os espaços, que condicionam a desigualdade e as limitações do conhecimento (SACRISTÁN, 2000). O que pressupõe, segundo Sacristán (2000), que se observe a problemática a partir da reflexão das propostas curriculares impostas por uma cultura dominante que, de maneiras explicitas ou implícitas, considera alguns conhecimentos superiores a outros. Segundo Moreira e Silva (2002, p. 9), "o propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar 'cientificamente' as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos".

Atualmente muitos são os discursos de pessoas, acerca das concepções de definição, ideologias e premissas direcionadas ao currículo, na busca de diretrizes para as práticas educativas. Discursos estes que acabam orientando políticas de identidade e sinalizando características diversas, como relações entre currículos e poder. Segundo o portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC), diferentes entendimentos frequentemente parecem denominar o que se entende por currículo (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.18):

> Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos estudantes; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Para Silva e Rodrigues (2010) o currículo é entendido como uma prática social que constrói os discursos de múltiplas maneiras (discursiva e não discursiva). Segundo Sacristán, (2000, p. 48) ele é "uma determinação da ação e da prática, assim como o são as valorizações sobre o que é cultura apropriada". Louro (2001) discute que a escola, através do currículo, produz um discurso dominante, principalmente sobre gênero e sexualidade, enredando a construção do que é normal e não normal. Para compreender o currículo através da noção de discurso e poder é preciso conhecê-los e estabelecer como se articulam. Para Foucault (2006) o poder induz, produz, discursa, e pode ser descentralizado, difuso. Ele afirma que todo poder tem um corpo, um veículo de dominação. O mesmo autor constata ainda que as relações de poder operam sobre ele (o corpo) de modo imediato, organizador, controlador e punitivo. Entretanto, ele afirma que o poder não pode ser visto apenas pelo lado negativo, ele também produz prazer e saber. A relação entre discurso, poder e currículo é uma forma reguladora, uniformizadora e disciplinar do indivíduo junto às disciplinas do currículo. Em suma, fornece discursos regularizados do modo de ser, ter, agir e pensar. Para Sacristán (1992), o currículo sofre um processo de taylorização, uma padronização onde as classes dominantes ditam

regras: maneiras de como, quando,o que aprender, o que assimilar e como comportar-se. Objetivos inclusos nesses sistemas dificultam a singularidade do indivíduo. Esse, por sua vez, tem a ideia de si, por meio de sua história cultural, o que o direciona a problematizar e a desconstruir pensamentos opressores. Para Freire (2009, 41), "o homem cria a cultura à medida que, integrando-se nas condições de seu contexto de vida reflete sobre ela e dá respostas aos desafios que encontra". Dessa forma, os educadores e todos que estão ligados de alguma forma com a educação e a escola como *lócus* favorecedor de encontros e trocas de padrões de diversidades culturais devem proporcionar questionamentos e a desconstrução de discursos de práticas unilaterais, monoculturais em relação à sexualidade, enredadas nos currículos e auxiliar no desvelamento da relação de poder currículo e sexualidade.

Outra questão de relevância é que o currículo não é estático. Como regulador, é uma fonte de conflitos e de discussão, envolvendo o espaço/tempo no qual os sujeitos interagem. Deles desdobram-se lutas sociais, culturais, políticas econômicas, principalmente de grupos postos à margem da sociedade, incluindo-se aqui as questões sobre gênero. Silva (2003) percebe o currículo como um campo de luta em torno da significação e identidade, luta esta que vai contra o discurso de sexualidade e poder perante o corpo, permitindo o surgimento de fronteiras, lugares proibidos na sociedade binarista e regulatória. Então, os oprimidos optam por discutir esse currículo que vai além de definições meramente biológicas, padronizadas e reprodutivas contidas nas escolas (SILVA e RODRIGUES, 2010). Um exemplo, dessa transgressão a um currículo repressor é a teoria *queer*. Segundo Silva e Rodrigues (2010) esta teoria surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra como uma espécie de unificação dos estudos sobre gays e lésbicas. O autor explica que o termo *queer é* usado para ridicularizar os homossexuais, pois pode ser traduzido como estranho, esquisito. Entretanto, foi recuperado positivamente pelas feministas, que a partir *dele* construíram uma transgressão para problematizar sobre os gêneros e sexualidades na sociedade (SILVA, 2003). Cita Louro (2004, p.38*) "*que a identidade sexual, cultural, social, pretende perturbar a normalidade, para se pensar e criticar as normas regulatórias da sociedade." E a partir da teoria *queer*, autores/as como Débora Britzman (apud LOURO, 2001) propõem pedagogia *queer*. E tal teoria não quer apenas a produção institucional de questões de tolerância homofóbica, gênero, sexualidade ou incluir apenas conceitos ditos certos ou errados, mas sim ultrapassar horizontes, questionar os processos e discursos institucionais, "(re)significações do que é moral/imoral, correto/incorreto, normal/anormal. Ou seja, tal teoria almeja questionar a identidade sexual como formadora de sujeitos complexos, subjetivos que não começam ou terminam em si",

(SILVA, 2003 p.32). Essas premissas inserem-se no campo das teorias pós-críticas de currículo, pois deslocam o foco de discussão das questões de ideologia, classe social e conscientização, próprias das teorias críticas de currículo, para questões de saber-poder, identidade, diferença, discurso e significação cultural (SILVA, 2003). Enfim, segundo nosso entendimento, problematizar as construções de gênero e sexualidade no currículo a partir da perspectiva pós-estruturalista de pesquisa permite a construção de conhecimento que não é fixo, é oscilante de acordo com suas categorias. Sobre os movimentos e tensão existentes nos currículos, Silva (1994) intitulou como "novo mapa social e cultural", e completou, ao citar que estes estão em constante movimento, mostrando a necessidade de romper com um currículo disciplinar, que engessa, cristaliza.

2.2.2 **Polêmica atual: a Base Nacional Comum Curricular, onde está a sexualidade, gênero e orientação sexual**?

No Brasil, o currículo escolar é ditado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) apenas para a educação infantil e o ensino fundamental; o mesmo órgão analisará posteriormente a situação relativa ao ensino médio. O documento apresenta as diretrizes, competências e o conteúdo que crianças e estudantes adolescentes devem saber nas áreas de matemática, das linguagens, das ciências da natureza e humanas e do ensino religioso (BRASIL, 2017b). A BNCC terá validade em todo o território nacional, para escolas públicas, particulares, e confessionais. Justifica-se a necessidade de uma breve discussão neste trabalho sobre o referido documento ao considerar que sua aprovação aconteceu mediantes polêmicas e críticas diversas, dentre as quais a invisibilidade às questões referentes à sexualidade. Em sua resenha sobre a obra *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer* de Louro (2004). Szwak (2007, p.3) afirmou que: "A sexualidade é um objeto em disputa". "A sexualidade é um espaço cujos limites e significados são contestados politicamente". Essas duas afirmativas coincidem com o momento atual do contexto brasileiro.

Para iniciar a discussão desse item, um breve histórico das políticas educacionais que desembocaram na proposta atual, que é uma substituição aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, criados em 1997 pelo governo federal com a finalidade de servir como referência na elaboração dos currículos das redes educacionais (BRASIL, 1997). A discussão iniciou-se nos anos 80; o Brasil estava saindo de uma ditadura que abafava, silenciava as

expressões dentro e fora das escolas. Assim, surgiu a necessidade da discussão de um currículo, nos moldes democráticos, que se almejava para a nova sociedade, e governantes, secretárias de educação, educadores e universidades deram início às discussões (MORENO, 2016). Em 1988 com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF), em seu art. 210, previu-se a criação de uma grade de conteúdos fixos a serem estudados no Ensino Fundamental (BRASIL, 1988). Neste artigo da Constituição, é citado que: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (art. 210, BRASIL, 1988; MORENO, 2016; MORAES, 2000). Em 1990, o Brasil assinou um acordo de currículo com base comum, na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia (UNICEF, 1990), iniciando-se discussões, pesquisas em documentos, estatísticas e experiências nacionais e internacionais sobre o referido assunto. De acordo com Bonamino e Martínez (2002) a década de 90 foi um período em que as iniciativas curriculares foram fomentadas intensamente, com a reformulação e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.349/1996 (BRASIL, 1996). Segundo essa lei, em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma base nacional comum, de forma a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. Além disso, essa nova lei subsidiou os PCN como um parâmetro curricular de base comum por meio do Art. 9º, inciso IV[2] e Art. 22, 26 e 27, que orientam que os currículos escolares sejam formulados contendo uma parte comum estipulada para todo o país e uma parte diversificada de acordo com as particularidades locais, respeitando, observando e seguindo os direitos e deveres do cidadão e a orientação para o trabalho e o desporto. Essa lei também expande o Art. 210 da CF, contemplando a implantação de um currículo de base comum também para o ensino médio. A partir de então, foram instituídos três parâmetros diferentes, o da educação infantil, o do ensino fundamental e o do ensino médio. Em seguida, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que são normas obrigatórias para a educação básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio de pareceres e resoluções para cada etapa e modalidade do ensino conforme listadas a seguir: o Parecer CEB nº22/98; Resolução CEB nº 1/99 especifica as delimitações e currículo mínimo para a Educação Infantil; o Parecer CNE/CEB nº 4/1998, aprovado em 29 de janeiro de 1998 e a Resolução CNE/CEB nº 2/1998 (BRASIL, 2013a) trata do ensino fundamental, onde em cada sistema de ensino ou estabelecimento escolar permite uma parte diversificada de

assuntos de acordo com as características sociais e culturais do local e dos alunos; o Parecer CEB n◦ 15/98; Res. CEB n◦ 3/98 trata do ensino médio e suas peculiaridades (BRASIL, 2013b). Em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) delegou à União o dever de organizar e regular a educação de qualidade, mostrando a necessidade de criar uma base nacional comum na legitimação da CF, assegurando uma educação básica igualitária e, seguindo-se a ela o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2013), que fixam diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos. Prosseguindo, a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), o Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional que compreende desde a educação infantil até ensino superior nos próximos dez anos, e contém vinte metas a serem alcançadas, dentre elas quatro a respeito da BNCC. Em 2015, foram feitas articulações com os estados, municípios, distrito federal, sociedade civil, estudantes, professores, especialistas na educação básica e aconteceu o primeiro Seminário Interinstitucional para a elaboração da primeira versão a partir da análise das DCN e dos referenciais curriculares em vigência nos estados e no Distrito Federal, com exposição para consulta pública em um portal. No ano seguinte houve uma segunda versão, até a sua aprovação final, em dezembro de 2017, que estabeleceu competências e habilidades da educação infantil e ensino fundamental para direcionar os currículos e seus conteúdos de modo a assegurar uma formação básica comum, sendo a proposta final a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular determina parte dos conteúdos que todas as escolas do país deverão ensinar ao longo da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, com intuito de garantir, desta forma, a equidade do sistema educacional para todos os brasileiros e a universalização da educação básica (BRASIL, 2017). Segundo o portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC) a BNCC é um documento de caráter normativo, de conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver ao longo da trajetória escolar na modalidade da educação básica, com objetivo de desenvolver conhecimentos, competências e habilidade ao longo da trajetória estudantil (BRASL, 2017). Devido a essas características o referido documento não é, para o MEC, um currículo. Porém, alguns discordam dessa premissa. Segundo a publicação da Revista Carta da Educação em junho 2017, a autora Helena Singer (p.1) crítica o conceito de habilidades, que não devem ser confundidas com tarefas, o que remete à noção de currículo:

> Isso não deve estar contido em um documento que se pretende ser um regulador nacional e não um conformador de currículos, salvaguardada a autonomia das redes e escolas para os construírem.

Para Pereira (2017, p. 4), os objetivos indicados na terceira versão apresentam fragilidades, pois não podem "assegurar o domínio de conteúdos e o desenvolvimento de competências específicas de cada etapa da educação básica". MACEDO (2016) questiona a necessidade e a eficácia de um currículo nacional comum na busca de hegemonia para uma educação de qualidade. Com a justificativa do estado de que as demandas educacionais brasileiras estão nesses documentos, podemos questionar quais são essas demandas, se elas são impostas por leis ou são reais, se estão de acordo com os espaços escolares onde os currículos acontecem, como e qual é a garantia de aprendizagem que permita a diminuição das desigualdades que estão explícitas na Base (MACEDO 2016). Outra questão é o caráter tecnicista do documento, que mais regula o trabalho discente do que garante a aprendizagem (VILELA, MATOS e LIMA, in: SBEnBIO, 2015). Esse novo desafio curricular deve ser pensado em um processo contínuo de ação, debates e reflexões como uma política pública de práticas curriculares que são regidas pela ideologia de determinados grupos com relação de poder e cultura. A julgar pelo seu texto, fica aparente que a terceira versão foi produzida com ínfima participação da população, ao contrário das primeiras versões. Nelas, mesmo com suas deficiências, houve um esforço para a consulta pública; esse ato visa à democratização do que será ensinado em cada ano do ensino básico e em cada disciplina. Isso porque, na visão pós-estruturalista, o currículo é um objeto de poder de determinada parcela da população que considera-se superior a outros e permeado por interesses, pelo fato de selecionar determinados conteúdos em detrimento de outros (VERONEZE, NOGARO, SILVA *et al.*, 2016). Em relação à aprovação final desta terceira versão da BNCC pelo CNE, que muitos consideram como uma quarta versão conforme salientam a professora Maria José Nóbrega (in NEXOJORNAL, 2017), Gama (2018) e Ximenes (2017), tamanha foi a modificação da mesma, ela aconteceu de maneira hermenêutica, sem tempo hábil para uma discussão mais aprofundada, se considerarmos a importância que lhe é devida. As conselheiras Aurina de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Marcia Ângela da Silva Aguiar, todas do CNE, deram parecer contrário ao que chamam de "aprovação intempestiva do documento" (G1, 2017). Salomão Ximenes (2017) compartilha dessa ideia ao criticar a falta de transparência em todo processo, principalmente no que diz respeito às alterações realizadas nessa terceira versão. Silva (2003; 1994), cita que o currículo é a imposição sócio cultural de um grupo que está em vantagem sobre outro em desvantagem. À vista disto, é iminente repensar, reconstruir

e analisar de perto as propostas contidas nesse documento com um enfoque histórico, cultural, social e político, para que possamos compreender o quanto o mesmo é complexo e deve ser flexível, conforme relata Sacristán (2000, p.15):

> O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

Outra premissa posta em pauta é a visão fragmentada do conhecimento e desenvolvimento humano a qual o documento apresenta. Para Helena Singer (apud BASILIO, in Revista Carta Educação, 2017) "A fragmentação começa com a primazia dos componentes curriculares em prejuízo das áreas de conhecimento." Reforça essa ideia a não inclusão do ensino médio nessa terceira versão finalizada. A retirada do ensino médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da educação básica, ao produzir centralização específica na infantil e ensino fundamental. A superintendente do Centro de Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CEMPEC), uma das participantes do Movimento pela Base, Anna Helena Altenfelder (2017)[1], apesar de defender a BNCC, mencionou que essa divisão contribui para o gargalo de uma etapa para outra, não as integrando conforme a proposta contida no documento (BNCC, 2015).

Em relação ao ensino de ciências da natureza, algumas críticas foram feitas no que tange aos aspectos estruturais, à noção de letramento científico, à falta de coesão, de interdisciplinaridade entre eixos temáticos, à visão pragmática e dogmática das ciências, dentre outros itens. Paulo Blikstein (in Folha de São Paulo, 2017), considera trágica a denominada terceira versão da BNCC em ciências por ter atribuído pouca ênfase às questões correlacionadas à tecnologia e engenharias, ao explicitar que vivemos em uma era das tecnologias e elas estão inclusas nos afazeres cotidianos desses alunos, como utilizar o celular; segundo ele, devem-se discutir seus prós e contras de maneira crítica, reflexiva, e transformadora, e o uso dessas tecnologias devem fazer parte de uma educação

[1] Instituto NET Claro Embratel. Quais são os avanços e retrocessos da terceira versão da Base Nacional Curricular? Vídeo com a entrevista da superintendente do Centro de Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), uma das participantes do Movimento pela Base, Anna Helena Altenfelder e do professor de políticas públicas da Universidade Federal do ABC (UFABC) Salomão Ximenes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=USrS-faI6sQ>. Acesso em: jun. 2017.

contemporânea. Um comentário que podemos fazer sobre essa crítica anterior é que o discurso dominante no sentido de apropriação da ciência e da tecnologia continua sendo difundido como condição essencial para o desenvolvimento e para superação das desigualdades sociais entre pessoas e países; a informatização emerge no discurso como a possibilidade de salvação da sociedade. Isso caracteriza um indício de interesses financeiros, inclusive de setores internacionais, voltados para adequar o sistema educacional brasileiro às determinações do sistema mundial de produção em bases capitalistas e ao ideário neoliberal, ou seja, à lógica do mercado capitalista conforme Gama (2018), Nóbrega (in NEXOJORNAL, 2017) e Ximenes (2017). Na concepção de Marsiglia, Pina, Machado *et al.* (2017) este documento final fornece uma pista de mais um episódio da classe dominante que explícita a hegemonia de determinados valores e grupos interessados em uma educação voltada para os meios de produção, capitalista industrial, expressada nos princípios pós-modernos que norteiam o documento. Para os autores (MARSIGLIA, PINA, MACHADO *et al*., 2017, p. 8), "é mais um episódio do esvaziamento da escola". Souza-Neto e Lunardi-Mendes (2017), no parecer analítico sobre a BNCC − ciências da natureza, relatou prevalecer no documento um caráter mais de ênfase à aquisição da linguagem, conceitos e processos das ciências. Segundo ele, há necessidade de estimular situações interdisciplinares e da exploração mais abrangente dos conceitos de letramento científico, tanto na parte teórica quanto na parte da programação de objetos de conhecimentos e objetivos de aprendizagem.

A alusão sobre a BNCC na área de ciências da natureza nos faz reportar ao objeto de estudo deste trabalho, a sexualidade, e, nela, os métodos contraceptivos. É sabido,conforme supracitado anteriormente, que o tema normalmente é abordado na disciplina em questão nos anos finais do ensino fundamental. E ao considerar os aspectos gerais da proposta da BNCC, comparando suas versões iniciais até a homologada, observa-se, em seu percurso de produção, a retirada da palavra sexualidade de alguns trechos do seu texto, bem como a ausência do contexto orientação sexual e gênero no mesmo. Isso indica a prevalência de uma ala conservadora em vários setores das instituições que contribuíram para a aprovação da BNCC. Ao opor-se a essa temática, eles justificam-se citando que esse debate não pertence à escola (REDE BRASIL ATUAL, 2017). Esses temas eram contemplados anteriormente nos PCN (BRASIL, 1997) como temas transversais, o que possibilitava a interdisciplinaridade com a vivência dos alunos. Então, era possível executar atividades escolares que contemplassem alguns desses temas; por exemplo, quando se discutia o corpo humano, quando se falava de "brincadeira de menino" ou "de menina", suas representações e uma infinidade de opções. No

meio dos fragmentos excluídos da BNCC, podem ser observados entre eles alguns que abordavam especificamente a necessidade de um ensino sem preconceitos, onde o governo afirmava que educadores deveriam promover o respeito ao outro, “sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer” (BNCC, p. 20, in MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2018, s.p.). Após a mudança, o documento da BNCC descreve apenas: “sem preconceitos de qualquer natureza” (BNCC, p.12, in BRASIL, 2017a). Sobre essas ausências dos referidos termos na BNCC o CNE apenas declarou por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que “o Conselho Nacional de Educação emitirá orientações específicas sobre orientação sexual e identidade de gênero.” Para Salomão Ximenes (2017), professor de políticas públicas da Universidade Federal do ABC (UFABC), ao invés de discutir agendas essênciais como as questões raciais, sexuais e orientação de gênero, a BNCC desloca o direito ampliado da educação que está no PNE, que engloba o funcionamento das escolas, os docentes e a aprendizagem, de uma visão ampla para uma visão reducionista da escola enquanto seu papel social formadora de cidadãos.

Na BNCC (BRASIL, 2017b) também há uma parte diversificada denominada de temas contemporâneos, onde são estipulados alguns itens que devem ser trabalhados de maneira transversal e integradora, porém, irrealista, pois a ação é dificultada por um currículo com muitos objetivos e conteúdos e que não considera as premissas escolares, o tempo, os espaços e as condições de trabalhos, todos eles pontos necessários para a inserção de temas que contextualizem a prática. A análise crítica da segunda versão e posteriores ao documento reforça essa ideia, ao descrever que o mesmo está muito extenso e que deveria deixar espaço para a adaptação desses itens (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2016).

Ao compararmos os temas transversais dos PCN com os temas contemporâneos da BNCC, pode-se identificar a supressão do tema sexualidade ao observar o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 Comparação entre os temas transversais do PCN temas contemporâneos da BNCC

Temas transversais do PCN	**Temas contemporâneos da BNCC**
Ética	Direito da criança e do adolescente Educação para o trânsito.

	Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso. Educação em direitos humanos.
Pluralidade Cultural	Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.
Meio Ambiente	Educação Ambiental
Saúde	Saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural.
Trabalho e consumo	
	Educação alimentar e Nutricional
Orientação Sexual	

Fonte: Brasil (1996; 2017; 2017a)

Ao visualizar o quadro anterior, percebe-se a omissão, na lista de temas contemporâneos da BCNN, do tema Orientação Sexual, que consta da lista dos PCN. Nesta, lia-se: "bem como saúde, sexualidade, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural" (MOVIMENTO PELA BASE, 2017 p.16) agora tem-se: "bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural" (BRASIL, 2017 p.20). Para Marcelo Daniliauskas (in PAIVA, 2015), a omissão desse tema revela um retrocesso. Esta perspectiva parece derivar da própria concepção que estrutura a BNCC, extremamente organizada em termos de séries e disciplinas, retornando a visão de uma educação seriada, o que dificulta a discussão de temas interdisciplinares. Gusdorf (1977) faz críticas à especialização de disciplinas, que mais separa, afasta os conhecimentos, inclusive da realidade, e divide os saberes em compartimentos. Este autor relata a necessária aproximação de matizes (multi-trans-pluri-interdisciplinares) visando à totalidade do conhecimento e à promoção da humanidade. Ao prosseguir com a leitura do texto oficial da BNCC observa-se apenas insinuações de discussões sobre sexualidade e os métodos contraceptivos. Eles aparecem no programa da oitava série, como demonstrado no quadro 2 a seguir (BRASIL, 2017 p.346), de maneira irrisória, com uma visão biologicista, sem considerar questões históricas, culturais como formativas de identidade dos sujeitos.

Quadro 2 Base Nacional Comum Curricular Ciências no Ensino Fundamental – Anos Finais: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades

Unidades Temáticas	**Objetos de Conhecimentos**	**Habilidades**

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

Fonte: BRASIL (2017)

Com falhas e retrocessos, esse documento aprovado estagna a educação brasileira (XIMENES, 2017). Esses cortes se repetiram em vários lugares do documento, inclusive dentro do texto das habilidades a serem desenvolvidas, no oitavo ano, na área de ciências da natureza; a versão inicial incluía: a "necessidade de acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados na identidade de gênero e orientação sexual" (MOVIMENTO PELA BASE, 2017, p.250). A última versão traz apenas a expressão "dimensões da sexualidade humana" (BRASIL, 2017, p.349.) Ora, retroceder em relação a temas que afetam os seres humanos de um modo geral e que já estavam assegurados no debate das escolas – a questão da sexualidade, a da figura do homem e da mulher, as questões raciais e da religião– ferem diretamente o caráter laico e democrático de nosso Estado. As diferenças fazem parte de uma vida social plural, heterogênea e diversa. Respeitar as diferenças talvez seja o principal ensinamento da própria vida democrática. Gama (2018) nomeou tal ato de "elite do atraso", que oprime e impede as classes populares de se emanciparem, provocando uma cisão com o modus operandi de subalternos de uma velha cultura, que intitula-se dominante.

Entre as competências que devem ser desenvolvidas por todos os alunos ao longo de toda a educação básica, também foram observados cortes, conforme mostrados a seguir (MOVIMENTO PELA BASE, 2017, p.19).

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

Observemos que, no texto apresentado acima, não encontra-se a palavra gênero. Ximenes (2017) declarou que a BNCC homologada é retrógrada, tecnocrática e conservadora. Ele completa sua fala afirmando que, além de sua produção sem a transparência necessária, há pretensões implícitas de sistemas de mercado. Gama (2018, p.2) sobre isso escreve:

> A incorporação desigual das expectativas europeias em nossa BNCC, considerando-se as influências que a União Europeia exerce a partir de acordos firmados em diversas instâncias supranacionais, cria um futuro cidadão e trabalhador brasileiro incapaz, por exemplo, de reconhecer os desafios colocados, sobretudo, pelas Artes e Humanidades, e também pelas diversidades culturais, de gênero e de sexo [...] acabam por constituir um perfil de aluno ao fim da escolaridade infantil e fundamental pouco competente e hábil para conviver num mundo que se torna digital e financeirizado. As restrições aos conteúdos por ventura ideologizados, assim como às questões filosóficas, sociológicas, de gênero e sexo, impedem que se abram ao mundo fora dos seus locais de trabalho de forma livre, ativa, criativa, consciente de si e do mundo em que se inserem.

A respeito do corpo, Foucault (2006) declara que a (re)descoberta do corpo como objeto e alvo de poder foi suficiente para tentar encerrar estereótipos ditos como verdadeiros e únicos, padronizando o gênero e a sexualidade consideradas normais, legítimas, apropriando-se desse discurso uma ala conservadora detentora do poder para manter afastada a educação sexual na escola (VILELA, MATOS e LIMA, 2015). Portanto, é indispensável estabelecer uma reflexão da problemática da ocultação das questões sobre a sexualidade e gênero e suas especificidades na BNCC, reforçando que esse documento é munido de poder e orientador na formação de identidade. Concorda com isso Louro (2004, p.18):

> A pedagogia poderia, então, começar com o pressuposto de que as identidades são feitas e não recebidas e o trabalho do currículo consistiria em incitar identificações e críticas, e não em fechá-las. Além disso, uma educação sexual socialmente relevante pode apenas oferecer mais questões.

Louro (2004) reforça que a sexualidade faz parte da construção da identidade dos indivíduos. Portanto, admite-se que a mesma é algo histórico, sociocultural, e que sob ela incidem vários discursos onde os corpos ganham sentido social. Discursos estes inseridos no ambiente da escola, onde muitos indivíduos passam grande parte de sua vida e cujas orientações são tidas como verdades absolutas, tornando-se partes constitutivas, significativas, pessoais e intelectuais. Logo, a escola, enquanto instituição, não pode se ausentar de seu papel

social e de discutir temas de gênero e sexualidade. Segundo Silva e Rodrigues (2010), é preciso um currículo “descolarizado” que proporcione ao tema sexualidade e gênero a apropriação do saber, poder do seu eu, de seu corpo como constituinte de discursos próprios de si, respeitando as diferenças na igualdade, produzindo identidades e empoderamento. Então, as orientações e práticas do currículo em geral devem priorizar o método participativo, o relacionamento humano, a troca de ideias sobre sexualidade e contracepção, para permitir o conhecimento, a autonomia e a responsabilidade do adolescente diante do planejamento familiar e da decisão sobre o próprio corpo, enquanto formação da identidade.

2.3 A EDUCAÇÃO EM SAÚDE E A ESCOLA: DA EDUCAÇÃO SANITÁRIA À EDUCAÇÃO EM SAÚDE/SEXUALIDADE

Programas de educação em saúde direcionados para crianças e adolescentes são, em geral, realizados nas escolas. Embora a educação em saúde seja responsabilidade de diferentes segmentos, a escola é uma instituição privilegiada, que pode se transformar em um espaço potente para contribuição da promoção da saúde (BRASIL, 2007). Ressalva-se que a mesma é frequentemente apresentada de maneira reduzida, apoiada exclusivamente em questões de saúde, especialmente nas infecções sexualmente transmissíveis (IST) e na gravidez na adolescência, esta a ser combatida como uma patologia (CARVALHO, 2015). Esse pensamento é fruto de uma construção social da sexualidade que, de acordo com Foucault (1998) foi e continua sendo constituída a partir de múltiplos discursos reguladores, normalizadores e produtores de verdades. Melo e Oliveira (2017) investigaram os vários discursos que são adicionados às práticas de educação em saúde e atrapalham a produção de cuidados congruentes às necessidades dos usuários.Para Foucault (1998, p.18), as práticas discursivas:

> [...] são os lugares onde se formam ou se deformam, onde aparecem e apagam-se séries emaranhadas de objetos como jogos de diferenças, de desvios, de substituições, de transformações, ao mesmo tempo superpostas e lacunares. Esses objetos não são produzidos no interior desses discursos, mas em determinadas condições de externalidade que lhes permitem aparecer, justapor-se a outros objetos, situar-se em relação a eles, definir sua diferença, sua irredutibilidade e, eventualmente, sua heterogeneidade, permitem, enfim, que seja colocado em um campo de externalidade.

Logo, essas práticas se inserem nos delineamentos dos discursos vigentes, “pressupondo que o objetivo da educação em saúde não é a salvadora pátria, o prolongamento

de vida; trata-se de um discurso que recai sobre o sujeito e a regulação de como andar na vida" (MELO e OLIVEIRA, 2017, p.4). Dito isso, fica a expressão e o cuidado ao executar práticas que, direta ou indiretamente, são sempre influenciadas por discursos opressores, que almejam orientar comportamentos, dotados de um determinado padrão.

Vale salientar que, conforme discutido na seção anterior, ao contrário da regressão e o esvaziamento de tópicos correlatos à sexualidade, as questões de saúde aparecem em diversos lugares no documento da BCNN. Inclusive foi sugerida como um dos temas contemporâneos, o que possibilita ser abordada em diversas áreas de conhecimentos e de maneiras transversais, tal como o foi nos PCN, e pode servir como um dos subsídios para discutir sobre sexualidade. Porém, assim como o tema sexualidade nos PCN, o assunto saúde também foi direcionado, em sua maior parte, para a área de ciências da natureza. Logo, é pertinente discutir alguns conceitos interligados à saúde e sua correlação com a educação em sexualidade, devido à sua intrínseca relação com os métodos contraceptivos.

2.3.1 **Transformação de conceitos e hábitos por meio de orientações de higiene à promoção da autonomia e do autocuidado do indivíduo**

Confusões entre os termos educação em saúde e promoção da saúde têm provocado desentendimentos e afetado a qualidade de discussões técnicas que dizem respeito a intervenções socioeducacionais (CANDEIAS, 1997). Para que possamos contribuir para discussões de promoção da saúde que tenham em seu bojo de ferramentas, entre tantas outras, a educação em saúde, que por sua vez abarca a educação em sexualidade, faz-se necessário, em um primeiro momento,discorrer sobre o conceito matriz dessas questões anteriores: o que é saúde?

Sabemos que a saúde de uma sociedade não pode ser desvinculada do contexto socioeconômico, cultural, histórico e do ambiente onde a sociedade está inserida. Em 1948, a Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu saúde não apenas como a ausência de doença, mas como a situação de completo bem-estar físico, mental e social (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1948; OMS, 1948). Essa definição tenta superar o paradigma biologicista, ideia que não só é afirmada pela medicina como que também tem orientado a maioria das pesquisas e da produção tecnológica em saúde, especialmente aquelas referentes aos avanços na área de diagnóstico. Até antes de sua vigência, a saúde é entendida pelo senso comum exclusivamente como uma dicotomia natural de saúde e enfermidade, sendo a saúde

compreendida tão somente como a ausência de enfermidade (doença, deficiência, invalidez) (BRASÍLIA, 2007; BRASIL, 2010). Sobre tal preposição biomédica mecanicista, Canguilhem (2006) assinala que definir saúde apenas como constantes funcionais, biológicas, separa do ser o corpo da subjetividade. Ele critica o reducionismo dessa definição (CANGUILHEM, 2006, p. 53-55):

> [...] é compreensível que a medicina necessite de uma patologia objetiva, mas uma pesquisa que faz desaparecer seu objeto não é objetiva. [...] A clínica coloca o médico em contato com indivíduos completos e concretos, e não com seus órgãos ou funções.

Sobre a definição da OMS, apesar do avanço, se comparado aos conceitos de saúde anteriores, há questionamentos que a fazem ser considera uma utopia. Interroga-se a não subjetividade imposta nessa conceituação, pois o que é o completo bem-estar? É relativo? Quem decidiu o que é o perfeito bem-estar? Para Sá Junior (2004, p.3), é uma falácia o ser humano se sentir completo, perfeito em suas três dimensões, biológica, social, e psicológica, e em plenitude:

> A definição de saúde adotada pela OMS não é definição vulgar e nem definição científica, pois discorda das exigências contemporâneas referentes à elaboração das definições (científicas ou não); tampouco é uma concepção ampla de saúde, mas apenas uma concepção de saúde humana.

Segre e Ferraz (1997) comenta que essa visão não contempla a subjetividade do ser de dentro para fora. Menciona que a tríade mente, corpo físico e ser social nem sempre está junta, que cada componente funciona independente do outro, e as injunções sociais que agem nesse complexo dos sujeitos interferem diretamente na turbulência afetiva, que é externada no plano real, isto é, no corpo. Caponi (1997) atenta para o perigo de normalizar o que é bem-estar. Corre-se o risco de haver arbitrariedades imputadas a questões culturais, em um imaginário, como os seres vivessem sem angústias, conflitos internos e externos, recorrendo-se à medicalização para tudo aquilo que for considerado perigoso, desviante e fora do padrão estabelecido para o bem-estar.

Na Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde, realizada em Ottawa (WHO, CARTA DE OTTAWA, 1986), postulou-se a ideia da saúde como qualidade de vida resultante de complexo processo condicionado por diversos agentes, tais como alimentação, justiça social, renda e educação, entre outros. No Brasil, a conceituação ampla de saúde assume destaque nesse mesmo ano, tendo sido incorporada ao Relatório Final da VIII Conferência Nacional de Saúde (BRASIL, 1986 p.112):

> Direito à saúde significa a garantia, pelo Estado, de condições dignas de vida e acesso universal e igualitário às ações e serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde, em todos os seus níveis, a todos os habitantes do território nacional, levando ao desenvolvimento pleno do ser humano em sua individualidade.

O amadurecimento desse debate aconteceu em plena redemocratização do país, e transformou-se em texto da Constituição Federal em 1988 com o seguinte enunciado (BRASIL, 1986, p. 4):

> Em sentido amplo, a saúde é a resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde. Sendo assim, é principalmente resultado das formas de organização social, de produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida.

A força de seus postulados resgata vários significados com relação direta com o ambiente e bem estar. Neles ficam explícitos fatores sociais, políticos, econômicos que interferem diretamente no processo saúde-doença, tais como escolaridade, renda, saneamento básico, acesso à água potável, transportes, ou seja, itens socioeconômicos (SILVA 2005). Caponi, (1997) chama a atenção para essa concepção sobre a saúde e a doença, postulada apenas por base socioeconômica. Ele ressalva que tal concepção esvazia a referência às especificidades culturais, biológicas e psíquicas da enfermidade. Para o autor citado anteriormente, corre-se com isso o risco de enfraquecer ações direcionadas para essas especificidades em relação à saúde-doença, acarretando em consequências negativas em prol da saúde.Além disso, ao diluir em outros setores a responsabilidade da saúde/doença (habitação, emprego, renda, meio ambiente etc.),corre-se o risco, segundo Lefevre e Lefevre (2004), de se diminuir e ou se tirar o foco da ação específica do setor saúde em detrimento de ações políticas globais com alto grau de generalidade. E, ao se admitir a saúde com uma margem de tolerância para suportar as intempéries do meio, “pode-se argumentar que, ao falar da necessidade de integrar essas infidelidades do meio como um elemento indispensável para tematizar a saúde, se corre o risco de legitimá-las em lugar de combatê-las” (CAPONI, 1997, p. 304).

E há outros conceitos que tentam abarcar o que é saúde, como o modelo conceitual ecossistêmico da saúde. Para Minayo (2002), este conceito visa estreitar a relação entre a interferência da saúde humana com o uso desmedido do meio ambiente. Este uso apoia-se na justificativa de desenvolvimento econômico e nas relações trabalhistas, com o discurso de uma melhoria na qualidade de vida e do sentimento de bem-estar. Dentro deste conceito, compreende-se saúde/doença como um processo coletivo decorrente de situações de risco, desde as contaminações das águas ao manuseio de fontes energéticas de maneiras predatórias.

Logo, esse enfoque indica que, além de interferência direta dos fatores culturais e sociais, as condições de saúde-doença são afetadas pelo próprio homem, devido à sua intervenção maléfica no meio ambiente (MINAYO, 2002). Outro modelo a ser considerado em relação à saúde é o dos determinantes sociais; esses defendem que as desigualdades sociais acentuadas e injustas, denominadas iniquidades, têm relação direta com a saúde/doença (BRASIL, 2006 p.1).

> As relações entre os determinantes e aquilo que determinam é mais complexa e mediada do que as relações de causa e efeito. Daí a denominação 'determinantes sociais da saúde' e não 'causas sociais da saúde'. Por exemplo, o bacilo de Koch causa a tuberculose, mas são os determinantes sociais que explicam porque determinados grupos da população são mais susceptíveis do que outros para contrair a tuberculose.

Tais consensos e divergências sobre saúde fizeram com que vários países reavaliassem e reformulassem, a partir da década de 90, seus objetivos estratégicos na área de saúde. De acordo com Sabroza (2001) o conceito de saúde deve ser impreciso, indefinido, pois este surge a partir de questões centrais ou atrativas as quais se relacionam com outros conceitos definidos, em determinado espaço e tempo histórico. O fato é que o conceito de saúde é abrangente, dinâmico e fluído, o que contribui para servir de eixo nas práticas em saúde, superando modelos estáticos focados apenas no biomédico, como um corpo a ser medicalizado, domesticado, prescrito (SABROZA, 2001). Ou seja, o processo saúde-doença é uma cadeia de relações entre o subjetivo e objetivo, o homem e o meio, entre homens com outros homens, interlaçando tempo, espaço, cultura, fatores sociais, econômicos, bióticos e abióticos até uma relação de poder; não é algo que se possa delimitar, sendo impossível de ser reconhecido e significado integralmente. A Constituição Brasileira promulgou a saúde como "direito de todos e dever do Estado" (BRASIL, 1988), e pensar saúde de maneira ampla como acesso à educação, ao trabalho, ao transporte, ao lazer, à alimentação, à política, à economia, considerando fatores históricos, culturais, subjetivos etc., não é tarefa fácil. Portanto a garantia à saúde transcende a esfera das atividades clínico-assistenciais e implica a superação do modelo dos primórdios enraizados e a adoção de outros princípios norteadores capazes de auxiliar na necessária reorganização do modelo de atenção à saúde. Para tal, o conceito e as práticas da promoção da saúde (PS) têm representado uma possibilidade concreta de ruptura desse paradigma, uma vez que propõem uma nova maneira de intervir nas práticas de saúde. Posto isso, destaca-se a utilidade da explanação sobre tais práticas. Iniciaremos, então, a discussão recorrendo a uma das definições operacionais mais amplamente aceitas por especialistas que atuam nessas áreas, proposta por Green e Kreuter (1991, p.18): "Define-se

promoção em saúde como uma combinação de apoios educacionais e ambientais que visam a atingir ações e condições de vida conducentes à saúde".

Desde sua formulação inicial até o seu desenvolvimento de renovação o termo promoção da saúde transitou entre uma concepção simplória de atenção à medicina preventiva (LEAVELL e CLARK, 1976) a um enfoque estrutural político, técnico do processo saúde–doença – cuidado– prevenção (BUSS in CZERESNIA, 2003). O Canadá foi o pioneiro nesse processo de reformulação e investimentos na concepção dessas práticas, que têm como marco inicial o "Informe Lalonde", "Uma Nova perspectiva na Saúde dos Canadenses", de 1974 (DIAS, OLIVEIRA, SILVA *et al.*, 2018), e a I Conferência Internacional sobre a Promoção da Saúde, de 1986.O resultado dessa conferência foi uma carta de intenções denominada Carta de Ottawa, publicada em 1986, (CARTA DE OTTAWA, 1986, p.1), e que define a promoção da saúde:

> [...] o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo maior participação no controle desse processo. Para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social, os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente... Assim, a promoção à saúde não é responsabilidade exclusiva do setor da saúde, e vai para além de um estilo de vida saudável, na direção de um bem-estar global.

A partir de então foram criados vários documentos e ações internacionais que desenvolveram importantes resultados referentes à promoção da saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1988; 1997; 2000; 2009 e 2013), Declaração de Adelaide (Austrália, 1988); Declaração de Sundsvall (Suécia, 1991); Declaração de Bogotá (Colômbia, 1992); Declaração de Jacarta (WHO, Indonésia, 1997), Relatório da Conferência do México (2000); Carta de Bangkok (Tailândia, 2005), Carta de Nairobi (Kenya, 2009) e Declaração de Helsinque sobre Saúde em Todas as Políticas (WHO, 2013). No Brasil, conforme citado anteriormente, a VIII CNS foi o marco nas políticas públicas brasileiras, em que a democratização da saúde, posta em pauta, era o direcionamento principal, junto com movimentos por um sistema de saúde que cuidasse da vida das pessoas. Com isso, a promoção da saúde foi implementada e construída nos mesmos moldes de influências sociais e históricas dos padrões internacionais (DIAS, OLIVEIRA, SILVA *et al.*, 2018; CNS, 1986). A partir de então, várias conferências, seminários, debates e discussões culminaram em um movimento indutor para a definição da Política Nacional de Promoção da Saúde – PNPS, na tentativa de, dentro de um cenário histórico-social, fornecer à população a produção de saúde como forma de direito, apesar da complexidade em torno da problemática e dos desafios que se apresentavam diante das condições de saúde dos cidadãos até então (DIAS, OLIVEIRA,

SILVA *et al.*, 2018). Através da Portaria MS/GM nº 687/2006 institucionalizou-se oficialmente a PNPS, que se propõe ser uma política em que seja contemplado o diálogo entre as várias esferas do governo, sociedade e setores privados, assinalando uma rede de compromissos, cooperação e responsabilidades entre as partes em prol da qualidade de vida dos indivíduos como um todo (BRASIL, 2013; 2013a). Em 2014 foi sugerida pelo governo uma reavaliação do PNPS. Para tal, representantes das cinco macrorregiões brasileiras foram convocados para a missão. No intuito de abarcar diferentes vozes, também foram convocados segmentos envolvidos na avaliação e na reformulação de ações de promoção da saúde no Brasil. Foram firmadas parcerias entre a coordenação da PNPS e o Grupo Temático de Promoção da Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva–GT Promoção da Saúde e Determinantes Sociais (ABRASCO, in BRASIL, 2006, com mediação da Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS (BRASIL, 2013; 2014). Essas revisões são importantes, inclusive quando se inclui toda a sociedade e descentraliza o poder decisório e auxilia no fortalecimento das ações regionais de saúde. Malta, Morais Neto, Silva et al (2016, p.8) reflete que

> O processo de revisão da PNPS ampliou o escopo de consulta para as regiões brasileiras e trouxe diversidades de expectativas e prioridades. A necessidade de se conformar uma Política de caráter nacional ofusca singularidades. Há que se seguir com aproximações sucessivas entre o todo e as partes. Buscar que o local/territorial/municipal/regional/estadual tenham suas cores representadas em uma política nacional é uma aspiração legítima. E para tanto, uma Política Pública precisa estar em **constan**te revisão. E este processo reflexivo e avaliativo deve se transmutar em um processo ininterrupto de reflexão e avaliação compartilhada – avalia quem formula, avalia quem faz, avalia quem usa.

Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL 2014), promoção significa ação ou efeito de promover, de colocar em evidência. As estratégias de promoção da saúde enfatizam a transformação das condições de vida e de trabalho que conformam a estrutura subjacente à saúde, as quais demandam contatos e articulação com pessoas, e serviços múltiplos. Whaley e Wong (2001) refere-se a medidas que não se dirigem a uma doença e ou desordem específica e sim ações estruturais, articuladas entre saúde-indivíduo-sociedade e políticas públicas. Implica em mudanças profundas na forma de conhecer, utilizar, organizar e articular as ações às práticas de saúde. Couto, Kleinpaul, Borfe *et al* (2016) redigiu que pensar em promoção envolve o fortalecimento dos sujeitos, estimulando a autonomia individual e coletiva e direcionando as tomadas de decisões por parte dos mesmos em relação à saúde, no reconhecimento das particularidades dos condicionantes da mesma. Nesse sentido, a promoção vai além de uma aplicação técnica e normativa, aceitando-se que não basta

conhecer o funcionamento das doenças e encontrar mecanismos para seu controle. Castellanos (1997), no contexto da transformação na concepção de saúde ao longo do tempo, formulou o conceito de situação de saúde, que auxilia na ampliação sobre o entendimento de promoção da saúde: Uma situação de saúde define-se pela consideração das opções dos atores sociais envolvidos no processo; esta não pode ser compreendida "à margem da intencionalidade do sujeito que a analisa e interpreta" (CASTELLANOS, 1997, p. 6). Ele completa tal conceituação ao afirmar que a situação de saúde vincula-se à diferenciação de necessidade e problema da saúde. A primeira opção é elaborada por meio de investigações, análises e procedimentos objetivos, já o problema circunda no âmbito individual e coletivo, configurando-se mediante a escolha de prioridades, nos espaços, tempo e cotidianos dos envolvidos (CASTELLANOS, 1997).

Admitir itens como subjetividade, autonomia e diferença, que foram marcos na mudança do modelo do discurso cientifico-médico sobre saúde-doença, possibilitou interligar valores de saúde com o sujeito e sua natureza (COSTA e COSTA, 1990). Consequentemente, isso abriu margem para questionamentos críticos de abordagens limitadas sobre concepções de saúde-doença estritamente fechados, que ora tendiam a ser somente biologistas, ora exclusivamente de determinantes genéricos e estruturais (FLEURY, 1992). Com o tempo e a maturação das discussões no campo do conceito de saúde, tornou-se evidente pensar sobre esses fatores determinantes, com toda a sua complexidade. Para Czeresnia (2003) isto não significa incorporar um novo discurso que migra de polos antagônicos da objetividade aos da subjetividade, e não se trata simplesmente de optar por pensamentos médicos científicos biológicos que outrora lideraram o cenário, ou de tornar as concepções do desenvolvimento moderno das práticas da ciência uma verdade absoluta. E sim de reconstruir um novo repensar e saber transitar entre diferentes contextos, níveis de compreensão e de apreensão da realidade, tendo como referencial não apenas sistemas de pensamento homogêneos, mas os acontecimentos que nos retiram da inércia e estimulam a elaborar e a intervir nessa mesma realidade (BUSS in CZERESNIA, 2003). Portanto, buscar saúde faz parte da essência do ser humano, do instinto da sobrevivência e qualificação da existência (SANTOS, 1987).

Por se tratar de medidas amplas, a promoção da saúde tem uma base intersetorial, que deseja dar impulso e gerar estratégias que enfatizem a transformação das condições de vida e de trabalho por meio da articulação política de diferentes setores (DIAS, OLIVEIRA, SILVA *et al*., 2018; COUTO, KLEINPAUL, BORFE *et al*, 2016; CARVALHO, 2015; CANDEIAS, 1997). Nessa estratégia de ação intersetorial, a promoção da saúde se investe de direitos e

adquire passo livre para adentrar em lugares diversos, por exemplo, a escola, e consolida uma política voltada para a qualidade de vida, a construção de uma nova cultura da saúde pautada no respeito às peculiaridades do indivíduo. Com o movimento de higienização, a partir de 1889, com ações estritamente sanitaristas, as atividades de saúde escolar ganharam notoriedade. Elas foram desenvolvidas com a finalidade de diminuir a incidência de enfermidades, devido às precárias condições de vida da sociedade da época, associadas à ausência de um sistema de saúde pública e à presença de epidemia recorrente (CARVALHO, 2015). Na década de 1950 os programas se voltaram para questões biológicas e educacionais, condicionando a desnutrição como um dos fatores de déficit de aprendizagem, do mesmo modo que na década seguinte os aspectos psicológicos, psiquiátricos, neurológicos e de saúde mental tiveram ênfase na problemática do fracasso escolar (COUTO, KLEINPAUL, BORFE *et al.*, 2016; DIAS, OLIVEIRA, SILVA *et al.*, 2018). Em 1995, com o compromisso de incentivar os países-membros da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) houve o lançamento da Iniciativa Regional de Escolas Promotoras de Saúde (EPS) (CARVALHO, 2015). Dias, Oliveira, Silva *et al.* (2018) informam que o EPS teve em seu bojo uma visão integral e multidisciplinar, no qual participavam do processo educacional em saúde na escola os alunos e seus respectivos pais, os professores e a comunidade. Essa participação ampla tinha o intuito de que os saberes de saúde fossem transmitidos por toda a comunidade local e favorecessem à construção de uma cultura de ambiente saudável na perspectiva da promoção da saúde; o ambiente escolar passou a ser reconhecido como apropriado para a promoção da saúde (COUTO, KLEINPAUL, BORFE *et al.*, 2016). Entretanto, tal programa não se consolidou como política de saúde na escola no Brasil, pois trabalhar efetivamente a promoção da saúde consiste em superar barreiras de proporções políticas e estruturais que superem ações curativas e assistencialistas (COUTO, KLEINPAUL, BORFE *et al.*, 2016). As dificuldades apontadas para o desenvolvimento do programa EPS em seus vários segmentos foram a infraestrutura organizacional precária, os recursos humanos e financeiros escassos e a dificuldade de busca de parcerias para concretizar a intersetorialidade. (AFONSO, TAVARES e LUIZA, 2013). Hernandez (2007) investigou trinta e duas escolas colombianas, das quais duas apresentaram total desorganização em relação às estratégias propostas do EPS, inclusive a desarticulação com a gestão local. Os professores dessas escolas que foram entrevistados relataram a preferência pelas práticas tradicionais de prevenção em saúde, pois foi alegada por eles a falta de tempo hábil para inclusão de projetos como o EPS, a pouca mobilidade e a falta de praticidade necessária na dinâmica diária de um ambiente escolar. Este

mesmo autor também encontrou desinteresse nos setores de políticas públicas educacionais, sem o apoio das ações do EPS pela secretária de educação, como o não fornecimento de materiais didáticos e a negação da participação da comunidade escolar, entre eles, os responsáveis dos alunos, além do despreparo dos professores para a mediação das propostas.

Após os entraves que impediram a concretização do EPS no Brasil, e através das mudanças, ao longo do tempo, das concepções de saúde e a relação com a educação, foi desenvolvido pelo Ministério da Saúde (MS), por meio da Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) e com o objetivo de integrar as ações de saúde ao currículo escolar, um programa indutor de políticas públicas, o Programa Saúde na Escola (PSE), a fim de ampliar a prevalência de fatores de proteção para a saúde do escolar (BRASIL, 2002; 2006; 2007; BRASIL, 2013). Esse programa tem como objetivo a integração das redes do Sistema de Educação Básica e do Sistema Único de Saúde (SUS) nos diferentes territórios dos municípios, com a contínua e sustentada articulação entre as unidades escolares e as Unidades de Atenção Primária à Saúde, com ênfase na Estratégia de Saúde da Família. Para o MS (BRASIL, 2005) as ações nessa fase escolar são mais produtivas, pois os alunos estão receptivos, o que proporciona trabalhar saúde, na perspectiva da promoção, de maneira holística. O desenvolvimento do PSE envolve uma equipe multiprofissional, através da interação e troca de conhecimentos, para juntos realizarem estratégias que proporcionem a identificação de problemas no processo saúde-doença e aprendizagem (BUSS in CZERESNIA, 2003). Deseja-se a interpretação e incorporação de conhecimentos sobre saúde-doença por esses alunos de forma a levá-los a um movimento de autonomia para o exercício pleno do sujeito enquanto ser apto a tomar decisões. Dias, Oliveira, Silva *et al.*(2018), fizeram um recorte e analisaram a implementação do PNPS nas escolas em determinada região do país.Eles constataram diversas dificuldades para sua efetivação, inclusive o déficit de informações dos próprios gestores da PNPS sobre sua execução. Ainda o estudo expõe o PSE como posto em pauta na agenda local, mas sem indicadores para articulação entre os setores e planos de ações. Carvalho (2015) analisou a entrada da saúde no espaço escolar através de ações do Programa Saúde na Escola (PSE), classificou as ações como práticas pedagógicas e, a partir daí, verificou se elas se alinhavam com a perspectiva da promoção da saúde. Seus resultados indicaram a ausência da comunidade escolar nas ações, a tímida intersetorialidade e o visível desconforto dos profissionais de saúde em lidar com os alunos, explicitando a necessidade da participação efetiva da comunidade escolar em todo o processo da educação em saúde. Silva e Haddad (in BRASIL, 2010) apontam que os desafios para

imbuir à escola de um ambiente propagador do PSE perpassam por repensar a estrutura política pedagógica institucional, a ruptura de ações desarticuladas, pontuais e ainda tradicionais que ocorrem nesses espaços com relação à educação em saúde e suas particularidades, a baixa adesão à interdisciplinaridade e estímulos para integrantes das equipes, incluindo recursos e matérias. A limitação dos profissionais de saúde aos conceitos de PSE, restringindo-os a práticas de higiene bucal e alimentar, é um grave indício que compromete o seu alcance (SILVA, MARTINS, FONSECA et.al. 2013). A ambiguidade existente entre o significado do PSE declarado pela OMS e pelo Caderno de Atenção Básica Saúde na Escola de 2009, que é o orientador para o PSE, destaca-se pela inconsistência em suas bases conceituais (COUTO, KLEINPAUL, BORFE *et al.*, 2016), o que é mais um indício dos obstáculos para inserir o PSE; ao realizar uma leitura no caderno, observam-se apenas componentes sazonais nas suas ações, por exemplo, palestras educativas de diversos assuntos entre eles sexualidade, flúor, práticas de atividades físicas específicas, dentre outros (CARVALHO, 2015). Os elementos a serem enfrentados pelo PSE não consideram o reconhecimento de que as escolas públicas e seus entornos apresentam demandas além das dispostas no componente, tratado apenas como uma cartilha a seguir (COUTO, KLEINPAUL, BORFE *et al.*, 2016). E as estratégias do projeto nas escolas, na maioria das vezes, acontecem de forma não equânime (CARVALHO, 2015), onde as ações são definidas pelos setores de saúde, com propostas oriundas de uma única direção, contribuindo para a rejeição de algumas das partes e o não favorecimento da troca de conhecimentos, que é essencial para o empoderamento dos saberes, por parte dos sujeitos que participam da ação. Em contrapartida, em uma escola básica da rede municipal de Itajaí/SC, Fontoura, Valcarenghi, Bueno *et al.* (2017) realizaram um projeto que estruturou oficinas constituídas por docentes e discentes dos cursos de psicologia, enfermagem e biomedicina, buscando articular o tripé ensino, pesquisa e extensão com uma postura interdisciplinar. O projeto teve como objetivo principal desenvolver ações de educação em saúde para a promoção da saúde por intermédio do PSE. No projeto foram contemplados os seguintes temas: adolescência, sexualidade, drogas, violência e cultura da paz, todos previstos no Programa Saúde na Escola – PSE (BRASÍLIA, 2007). Participaram destas oficinas os agentes de saúde local, os professores, os alunos e os seus respectivos responsáveis. Segundo as conclusões obtidas, essas ações contribuíram para estreitar os laços entre diversos setores em relação à saúde e principalmente o fortalecimento individual e coletivo, facilitando uma rede regional integrada de educação em saúde.

A respeito dos valores contidos nos diferentes projetos em PS, um dos principais pontos problemáticos da proposta é que qualquer prática em PS apresenta pontos de vista acerca do que é "boa saúde". A ideia genérica de promover a saúde esconde profundas tensões teóricas, filosóficas e literárias (SILVA e HADDAD, in BRASIL, 2010). A promoção da saúde contempla um amplo espectro de estratégias técnicas e políticas, setores que incluem tanto posturas conservadoras como extremamente radicais (GREEN e KREUTER, 1991). A complexidade das questões múltiplas, diversificadas, encontradas no âmbito saúde-sujeitos é inúmera, quiçá infinita, o que torna pequena ou nula a possibilidade de apenas um setor conseguir ser efetivo em sua resolução ou atenuação em tal âmbito. E para contribuir para essa soma de esforços, a seguir discutiremos sobre a práxis educativa por meio da educação em saúde como um dos principais eixos estratégicos para a PS (CARVALHO, 2015), utilizada como ferramenta de prevenção, promoção, reabilitação e apropriação da saúde pelos sujeitos.

2.3.2 **Desdobramentos das Práticas de Educação em Saúde à Educação em Sexualidade no Brasil**

A educação está presente a todo o momento na vida dos seres vivos e a escola, como um local estratégico, prevê a interação, no âmbito individual e coletivo, dentro do contexto educativo, desta com o mundo que a cerca, visando a reelaboração e a reconstituição de ambas as partes (GIRONDI, NOTHAFT e MALLMANN, 2006). Entretanto, a educação é um processo com estratificações e peculiaridades, e não existe uma definição única. Ela não é estática, ela se molda e remodela constantemente. E como tal, os conceitos e propósitos da educação em saúde transformaram-se ao longo do tempo conforme as mudanças de paradigma que ocorreram no setor saúde, e foram também influenciados pelas modificações ocorridas nos processos pedagógicos de educação escolar em um processo espacial, temporal e histórico (MACIEL, 2008). Para Gazzinelli, Gazzinelli, Reis *et al*., (2005) o problema está neste ponto, pois, é aí que se encontra o distanciamento entre as práticas pedagógicas e os discursos na educação em saúde. A prática pedagógica permanece atrelada aos mesmos valores e regras, enquanto o discurso da educação em saúde passa a se apropriar de novos referenciais teóricos que ultrapassam a noção determinística entre saber instituído e prática em saúde. Apontam para isso Costa, Gomes e Zancul (2012) em sua pesquisa com professores do ensino médio sobre o preparo e suas práticas de educação em saúde. Eles encontraram

falas de professores cujo discurso em relação à prática era de emancipar o aluno; porém, na realidade, o que acontecia era apenas informação, palestras, e conteúdos prontos. Em relação à formação dos professores no curso de licenciatura de ciências naturais na Universidade de Brasília (UNB), Sampaio, Zancul e Rotta (2014) observaram, tanto no currículo das disciplinas quanto nas práticas de aula para esses futuros professores, o déficit, quiçá a ausência, de uma discussão voltada para a reflexão crítica da realidade correlata à educação em saúde. Barros e Luz (2015) narraram discursos que circularam entre os profissionais de saúde e educação em Parnaíba (PI), em torno das práticas de saúde na escola. Os resultados sinalizaram que, apesar de movimentos pequenos de alguns dos entrevistados, os professores e os profissionais da saúde tentavam conectar as atividades educacionais à prática cotidiana dos educandos. Ambos têm o consenso de que a escola é um espaço que favorece a educação em saúde, e reconhecem a ampla utilidade da articulação entre os espaços e os profissionais da área de saúde e a educação (BARROS e LUZ, 2015). Apesar disso, Barros e Luz (2015) detectaram que atividades em relação à saúde, quando e se acontecem, apresentam-se com formatos de projetos prontos. E os profissionais de saúde participam de maneira irrisória, com atividades de conscientização de cunho somente biológico, reforçando discursos padronizados, ditados como normais. Contudo, em São João Del Rei (MG), em uma escola municipal da periferia, Carlini, Silva, Rodriguez *et al.* (2017) realizaram atividades de educação em saúde nas quais usaram a estratégia de interligar os agentes comunitários do posto de saúde local e a escola mais próxima, juntamente com seu corpo discente e docente e todos os funcionários da instituição. As atividades foram orientadas por cinco acadêmicos de medicina e dois professores da Universidade Federal de São João Del Rei. Eles aplicaram dinâmicas com os alunos, que proporcionaram momentos de reflexão sobre a sexualidade e suas vertentes, as perspectivas de futuro dos adolescentes e sobre a comunidade e diferentes profissões; por intermédio de discussão em grupo, pensaram estratégias de enfrentamento das questões levantadas. Os resultados, segundo Carlini, Silva, Rodriguez *et al.* (2017), foram a aquisição de conhecimentos relacionados à sexualidade pela turma, que compreendeu a importância e a necessidade da adoção de práticas de sexo seguro, da melhoria da autoestima e da boa convivência com os familiares e com a escola. Já os funcionários de educação e os do posto de saúde visualizaram que é possível a articulação de assuntos que circundam a saúde e os sujeitos de modo flexível.

Mediante essas considerações, é necessário discutir as concepções que subsidiam as ações de educação em saúde como práticas pedagógicas, tornando-as claras para todos os

envolvidos. Para Saviani (2005; apud CARVALHO, 2015 p.2), “as concepções pedagógicas são as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada, denotando o modo de operar e de realizar o ato educativo”. Do ponto de vista da pedagogia, as diferentes concepções podem ser agrupadas em duas grandes tendências: pedagogia liberal e progressista (LIBÂNEO, 1992). A pedagogia liberal acredita que a escola tem a função de preparar os indivíduos para papéis específicos e demarcados na sociedade. O surgimento da pedagogia liberal pode ser justificado pelo sistema capitalista, que defende a predominância da liberdade e dos interesses individuais das propriedades privadas, credita suas convicções no talento individual. Dessa forma, o educando deve adaptar-se aos valores e normas da sociedade de classe, afastando-se de sua cultural matriz, sua cultura individual, e incorporando a cultura vigente. Com isso, as diferenças de classes, os conflitos e as tensões dentro da sociedade não são considerados na escola. Embora a escola passe a difundir a ideia de igualdade de oportunidade, ela não leva em conta a desigualdade de condições. (LIBÂNEO, 1992). Sobre a tendência pedagógica progressista, o referido autor a conceitua como uma análise que prepara o aluno para a investigação crítica sobre o sistema e modelo capitalista. O autor sustenta explicitamente que a finalidade real, sociopolítica, de direito e de igualdade enquanto cidadão, da educação é uma tendência que não condiz com as ideias implantadas pelo capitalismo. Posto isso, ressalta-se que diversas correntes de pensamento e práticas pedagógicas se aproximam mais de uma ou outra tendência, e a educação em saúde segue esses parâmetros.

A educação em saúde surge com o objetivo de possibilitar uma aprendizagem transformadora da realidade, compreendendo que apenas transmitir informações sobre doenças e hábitos de higiene e vida saudável não é suficiente para que se desenvolva uma vida livre de mazelas. Candeias (1997, p.3) define a educação em saúde como “combinações de diversas ações de ensino, aprendizagem e intervenções educativas a fim de gerar reflexões relacionadas ao comportamento de uma pessoa ou comunidade para alcançar um efeito intencional sobre a própria saúde. Para Green e Kreuter (1991, p.23), educação em saúde significa “quaisquer combinações de experiências de aprendizagem delineadas com vistas a facilitar ações voluntárias e autônomas conducentes à saúde”. A educação em saúde pode apresentar estratégias de diversas formas em sua execução, uma delas denominada por alguns autores de ação reduzida, pois a mesma baseia-se na ação de ensino e aprendizagem em saúde para obter como resultante a mudança comportamental dos indivíduos, e a partir de então, garantir atitudes e práticas saudáveis pelos mesmos (CARVALHO, 2015; VASCONCELOS,

2007). Essa tendência parece resultar, em parte, da forte influência das Diretrizes da Educação para a Saúde (BRASIL, 2006), segundo as quais a educação em saúde deve se processar por meio da transferência de saber instituído e redefinição de valores numa direção pré-definida. Gazzinelli, Gazzinelli, Reis *et al. (*2005) criticam a existência da educação em saúde no modelo tradicional que persiste nas instituições, na qual a educação em saúde é feita de forma vertical, de cima para baixo, entre o saber instituído e o comportamento errôneo, a ser corrigido, do outro, que não possui o saber. Este arcabouço reflete a educação em saúde como uma atividade planejada que objetiva criar condições para produzir mudanças de comportamentos desejados por um determinado grupo em relação à saúde.

Para entender como se processaram essas alterações, convém lembrar que durante séculos o método de educação tradicional predominante era conhecido como bancária (FREIRE, 2005), que se caracterizava por transmitir apenas os conteúdos, os quais eram depositados sistematicamente para serem arquivados pelos doutrinados; nesse método, um era o detector da sabedoria e o outro era tido como mero expectador. Assim, o conteúdo desse tipo de educação é dissociado da realidade do educando, sem considerar questões inerentes aos seres sociais, sem estimulo à reflexão, servindo apenas para manter a dominação sobre a massa (FREIRE, 2005). Ao transportar a educação bancária para o setor saúde percebe-se que essa se assemelha à educação em saúde realizada de forma tradicional, mantida até hoje em algumas práticas. Nelas se transmite aos sujeitos conhecimento de forma prescritiva, através de palestras e informações para evitar a doença, sem levar em consideração a realidade individual, pautada na transformação comportamental (MACIEL, 2008). Cabe aos dominados somente acatar tais regras e mudar o seu comportamento para que não fiquem doentes, ou tornam-se culpados por seus próprios problemas de saúde, que na verdade são originários ou influenciados por fatores sociais, culturais e financeiros e pela própria subjetividade do indivíduo. Esse fenômeno muito comum é a culpabilização da vítima (FALKENBERG, MENDES, MORAES *et al.*, 2014; VASCONCELOS, 2007) e acaba por isentar os demais setores gerais da sociedade e fatores diversos existentes quanto à responsabilidade sobre as condições de saúde da população ao individualizar o processo de adoecimento (PIMENTA, LEANDRO e SCHALL, 2007).

Essa tendência na educação em saúde tradicional teve origem no Brasil no início do século XX durante a República Velha,quando surgiu a necessidade de o estado controlar as epidemias de doenças infectocontagiosas como a varíola, a febre amarela, a tuberculose e a sífilis, que assolaram o país. Essas infecções estavam condicionadas às péssimas condições

sanitárias e socioeconômicas em que o povo vivia (FALKENBERG, MENDES, MORAES *et al.*, 2014; POLIGNANO, 1999). Tais doenças ameaçavam a economia, a exportação agroexportadora e o risco da morte em massa da população. Para combater essas epidemias, o governo liberal oligárquico dessa época promoveu a educação em saúde conhecida como educação sanitarista, que combatia a epidemia somente após a instalação das mesmas e o caos instalado na sociedade (ANDRADE, 2001). Os métodos adotados na educação sanitarista eram diversos, entre os quais a utilização da força militar para a intervenção dos doentes, com persuasão de maneira violenta para a aplicação da vacina, já que o seu uso era obrigatório. As informações passadas à população eram estritamente biológicas e mecânicas, como a de como a doença era adquirida e de como prevenir-se dela; vistorias eram feitas nos estabelecimentos em que se constatavam a presença de doentes, que eram isolados da sociedade e até afastados de suas residências, alegando-se questões de saúde para todos (POLIGNANO, 1999). Este modelo de intervenção ficou conhecido como campanhista, e posteriormente foi intitulado pela impressa de códigos de tortura, Ele prosseguiu durante a intervenção sanitarista obrigatória contra a febre amarela, liderada pelo médico sanitarista Oswaldo Cruz (ANDRADE, 2001). Nesse tempo a população era coagida, sem respeito aos seus direitos, havendo relatos de violações diversas, com características de exclusão social, muitas vezes preconceituosa. Esse processo culminou com a revolta da vacina, em 1904, como uma manifestação popular contra a vacina obrigatória para a varíola, tendo como principal fator desencadeante o desencontro entre a política esclarecida e os valores populares, que tinham a ver com a inviolabilidade dos lares e corpos (FALKENBERG, MENDES, MORAES *et al.*, 2014; POLIGNANO,1999). Essa afirmativa traduz a falta de diálogo e entendimento no discurso da educação em saúde das autoridades sanitárias para com o povo daquela época.

Findada a República Velha, iniciou-se a era Vargas, em 1930,com a criação de centros de saúde voltados à divulgação e prevenção de doenças infectocontagiosas e parasitárias, destinados mais ao âmbito individual do que à saúde pública e mais direcionados à população de baixa renda (POLIGNANO,1999). Contudo, o declínio da saúde da população acentuou-se coma revolução de 1964, em que o governo militar ascendeu ao poder, fato este evidenciado pelo recrudescimento de doenças como a tuberculose, malária e doença de Chagas e pelos altos índices de mortalidade, morbidade e acidentes de trabalho (ANDRADE, 2001). Diante desses acontecimentos, movimentos na década de 70 surgiram em prol de uma educação em saúde voltada para a realidade e dinâmica das classes populares (FALKENBERG, MENDES, MORAES *et al.*, 2014; VASCONCELOS, 2007).

Neste ponto, ao promover a reflexão sobre tais modificações na concepção e nos objetivos da educação em saúde, através da descrição de fatos históricos, encontramos outra abordagem, a da ação participativa, que se assemelha às concepções pedagógicas progressistas;estas acreditam nas práticas de educação como transformadoras da realidade, buscando qualidade de vida (FREIRE, 2005). Ou seja, ao transpor tal concepção para a educação em saúde, a mesma procura desencadear mudanças não somente no comportamento individual, mas sim uma reflexão subjetiva na qual o sujeito é corresponsável por sua saúde, com formação crítica da sociedade em que vive, e a partir de então, poder criticá-la e modificá-la (COUTO, KLEINPAUL, BORFE *et al.*, 2016). Ressaltam Gazzinelli, Gazzinelli, Reis *et al.* (2005) que a educação em saúde deve observar o ser humano como um conjunto inteiro, de maneira holística, incluindo seus costumes, modelos e símbolos sociais que conduzam o indivíduo à reflexão e estimule a ações, partindo de decisões individuais e críticas, até chegar ao coletivo para melhor qualidade de vida.

Esse paradigma contemporâneo em relação à educação em saúde estabeleceu alguns axiomas que nortearam seu desenvolvimento. Segundo Gazzinelli, Gazzinelli, Reis *et al.* (2005) eles são cinco, e são discutidos a seguir. O primeiro cita que ter informações e conceitos sobre determinada doença não necessariamente garante que o indivíduo mude de comportamento em relação a ela. Ao contrário, para Falkenberg, Mendes, Moraes *et al.* (2014) é crucial admitir que os sujeitos tenham suas concepções prévias e históricos sobre determinados fatos, inclusive a doença; logo, é preciso cogitar que as práticas são interferidas por essas percepções que os sujeitos têm sobre determinado assunto e vice versa. Moscovic (1978) descreveu que vem daí a necessidade de se considerar, nas práticas de educação em saúde, as concepções que os sujeitos têm sobre saúde-doença, observando o modo de pensar e agir junto às fragmentações cientifica,escolares, e sociais, que por sua vez, são expressas na vida cotidiana desses sujeitos. Laplantine (1999) afirma que todas as pessoas, incluindo os educadores e os profissionais de saúde, estão em constante reelaboração dos seus hábitos e costumes, construídos com seus significados históricos e culturais e, assim, elaborando suas representações e saberes sobre saúde-doença. Outro axioma, o segundo é o cuidado de não se embrenhar na armadilha do certo ou errado, e de considerar as concepções dos sujeitos como o errado e o ato educativo instituído como o certo, o salvador; atenta-se para não estipular a elaboração do conhecimento com a ascensão de um ou outro, e sim a reestruturação dos saberes (GAZZINELLI, GAZZINELLI, REIS *et al.*, 2005). Um terceiro axioma leva ao raciocínio de que as práticas são produzidas mediante as concepções, ou seja, as concepções

dos indivíduos são concebidas como estruturantes das práticas, e essas, por sua vez, determinadas pelo sistema de concepções sobre saúde-doença dos sujeitos. Para esse ponto fundamental, é importante não somente conhecer e reconhecer essa interrelação entre concepções e práticas; é preciso mobilizá-las junto às práticas educativas de diversas formas (MELO e OLIVEIRA, 2017; GAZZINELLI, 2000) seja para criticá-las e,posteriormente,guiados pela sensatez, abrir-se espaços para novas ideias, refletir ou reposicioná-las. O fato é que trabalhos educativos que não consideram a noção dos sujeitos sobre determinados fenômenos e a maneira como ele se processa são considerados arcaicos e desconhecem como se dá o processo de construção do conhecimento (FALKENBERG, MENDES, MORAES *et al.*, 2014; SNYDERS, 1988). Esse debate leva ao quarto axioma: aquilo que se pensa tem papel primordial naquilo que se faz, e um interfere no outro, reconstruindo-se em movimentos fluídos. Logo, não se podem inferir as práticas dos sujeitos advindas da noção de que as concepções são fixas e pré-determinadas, como uma receita a ser seguida (GAZZINELLI, GAZZINELLI, REIS *et al.*,2005). A educação em saúde terá que compartilhar da construção do conhecimento, a qual abarcará "parte da experiência e práticas dos sujeitos envolvidos buscando "intervenção nas relações sociais que vão influenciar a qualidade de suas vidas" e que, consequentemente, vão produzir outras concepções" (CARVALHO, ACIOLI e STOTZ 2001 p.44).

Gazzinelli, Gazzinelli, Reis *et al.* (2005) mencionam ainda um quinto axioma pelo qual as concepções são uma condição das práticas, e essas um agente de transformação das mesmas. Ora então, quais elementos estariam no entreposto das ações e pensamentos dos sujeitos? Para Dewey (1971, p. 12), é a "experiência que cria elos entre o objetivo e o subjetivo, o prático e o não prático, os pensamentos e as ações, o corpo e a mente". Assumir a experiência como cruzamento entre a prática e o pensamento abre margem para que o processo saúde-doença seja uma construção cultural. E as práticas, mesmo que ambíguas ou contraditórias, podem constituir um preceito para a prevenção, o controle e até a erradicação de determinadas doenças (LAPLANTINE, 1999). Por um lado a sociedade admite o poder dos postulados terapêuticos e preventivos, que vão além da doença, salvaguardando o sono, a alimentação, a sexualidade, o lazer, o esporte, a educação e todos os desvios sociais, inclusive a morte (MELO e OLIVEIRA, 2017). Por outro lado, o próprio homem, a partir de suas próprias experiências, formula símbolos e significados da doença, como evitá-la, e a maneira que recebe os entrepostos sobre este tema, incluindo a educação em saúde (BARROS e LUZ, 2015; GAZZINELLI, 2000). Em um estudo em uma região endêmica sobre esquistossomose,

Gazzinelli (2000) detectou aspectos cognitivos e afetivos frente à manifestação da doença entre a população, explicitando a sequência de aceitação e posterior enfretamento até desembocar em atitudes concretas contra a enfermidade pelo público investigado; estas só aconteceram de imediato com aqueles que tinham alguma experiência prévia e ou significado negativo das mesmas mazelas, pois a maior parte dos entrevistados não as considerava importantes, quando comparadas em uma escala de gravidade, frente a outras doenças, deixando-a em segundo plano. Decorre daí a importância de investigar a cultura, as experiências e as concepções dos sujeitos, tendo como horizonte a "desnaturalização" da doença, que consiste em desmitificar a naturalização da mesma. Sobre isso, Gazzinelli (2000, p. 205) observa que:

> Cumpre destacar ainda que este movimento de desnaturalização da doença não pode se dar num vácuo, mas sim em contextos com relação aos quais ela se encontra justificável e penetrável. Não se trata de extraí-la de todo um contexto físico, simbólico, representacional de valores e histórico; trata-se, isto sim, de delimitá-la neste cenário, afirmá-la com base em seus traços identificadores.

Portanto, percebe-se que a educação em saúde deve partir de uma necessária articulação entre concepções e experiências dos sujeitos e de um compartilhamento de ideias, relativizando as ações, com a conscientização de que todo o processo constitui um conjunto aberto, heterogêneo, um campo de acordos e de conflitos em relação a outros tipos de conhecimentos, campo este que é continuamente refeito, ampliado, deslocado e transformado durante a interação do ser com o ambiente.

A educação em saúde, fundamentada nestes argumentos, aponta uma nova direção e é oriunda de movimentos que tiveram sua origem na década de 70, com a insatisfação de alguns profissionais de saúde e intelectuais da época em relação à saúde autoritária, informacional, que se processava no país (MELO e OLIVEIRA, 2017; VASCONCELOS, 2007). Com um enfoque de formação e capacitação que se dá dentro de uma perspectiva política de classe e que toma parte ou se vincula à ação organizada do povo para alcançar o objetivo de construir uma sociedade nova de acordo com seus interesses, suas características baseiam-se na ideologia freiana, em que o objetivo não é formar sujeitos polidos e sim empoderá-los para a tomada de decisões e construir uma nova realidade (MELO e OLIVEIRA, 2017;VASCONCELOS, 2007). Surge então à educação popular em saúde, em que as práticas educativas emergem a partir das vivências, para então postular as teorias. Trata-se de um movimento dinâmico, com diálogo, com e pela comunidade e que leva à mobilização social para uma vida melhor, sem a pretensão de cultivar seres robóticos, retirando deles a

responsabilidade exclusiva para com a saúde pública e, principalmente, ausentando os mais pobres da culpa pelas doenças da sociedade (STOTZ 2007). Lembremos que, no momento histórico anterior, era atribuída a essa parte da população a culpa pelas mazelas da sociedade no que diz respeito à saúde, justificando-se o adoecimento pela falta de informação, formação, e higiene; nessa visão anterior, havia a necessidade de doutriná-los em prol da saúde coletiva. (MELO e OLIVEIRA, 2017; STOTZ, 2007)

A consolidação da reforma sanitária desencadeou a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1988, com a proposta de um novo modelo de atenção em saúde voltado à prevenção e integralidade no atendimento, à igualdade e ao direito à saúde para todos. A partir de então, a educação popular em saúde passou a ser mais difundida (MELO e OLIVEIRA, 2017; STOTZ, 2007). Este cenário propiciou o surgimento de outro modelo de educação em saúde denominado por alguns especialistas da área de dialógico ou radical. Esse modelo de educação em saúde é assim denominado por caracterizar-se pelo máximo diálogo bidirecional entre todas as partes possíveis envolvidas no processo educativo, quais sejam, o profissional de saúde, a comunidade e os órgãos e setores diversos, incluindo a educação (ALVES, 2005). Barros e Luz (2015) sugerem o rompimento completo com as práticas educativas tradicionais, por exemplo, as palestras e os grupos de riscos patológicos, o condicionamento comportamental, a culpa atribuída ao próprio doente pelo adoecimento, por ele ter infringido alguma regra ou comportamento tido como ideal para ter saúde. Alves (2005) considera importante conduzir o educando a questionar os grandes monopólios da mídia frente a produtos científicos e a pensar sobre os interesses implícitos em determinadas divulgações e propagações de certos conteúdos e conceitos em detrimentos a outros frente à saúde. Inclui-se nesse formato a valorização do saber popular, o estímulo e respeito à autonomia do indivíduo no cuidado de sua própria saúde e o incentivo à sua participação ativa no controle social do sistema de saúde do qual é usuário.

Por essas características Stotz, (2007) enfatiza o desejo do rompimento total da não participação da população no processo educativo e o reforço das práticas educacionais em saúde propriamente ditas com viés emancipador. A construção de práticas pedagógicas de educação em saúde relacionadas à interação, singularidades e particularidades do fator saúde-doença é um grande desafio, pois Barros e Luz (2015) citam que as várias interpretações sobre educação em saúde são reflexos de diferentes compreensões do mundo que modificaram as práticas direcionadas à saúde pública, incluindo a educação em saúde. Carvalho (2015) expressa que as concepções de valores e a visão de mundo dos envolvidos

nas ações educativas em saúde têm interferência direta no ato educativo em si, que por sua vez é reflexo das práticas pedagógicas no campo educacional. O fato é que mesmo a reflexão, a avaliação e a construção em conjunto, pelos profissionais de educação e educandos, em todos os sentidos e direção na ação em prol da saúde, não são suficientes para traduzir as informações geradas através da produção do conhecimento científico em ações que possam efetivamente promover transformações sociais, políticas, econômicas, ambientais e de condutas para o empoderamento de si dos sujeitos. Ou seja, não adianta apenas formular, criar, teorizar novas práticas e modelos, da mesma maneira que a questão da educação não se resolve apenas com informação e capacitação técnica, e sim na ação concreta.

Nesse contexto, dentro da educação em saúde, a educação em sexualidade tem um papel importante na evolução da construção histórica. Segundo Vitiello (1994), educação em sexualidade é o processo educativo especificamente voltado para a formação de saberes, cognitivo e atitudinal referente à maneira de concretizar e vivenciar a sexualidade. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2014) formulou um documento de orientações técnicas de educação em sexualidade direcionada ao cenário brasileiro. Nesse documento, define-se a educação em sexualidade como "toda e qualquer experiência de socialização vivida pelo indivíduo ao longo de seu ciclo vital que lhe permita posicionar-se na esfera social da sexualidade" (p. 11). Alguns aspectos da educação em sexualidade são criticados neste documento, pois que ela acontece em ambientes e locais diversificados e de maneira fragmentada, e isso acentua a desinformação e a permanência dos sujeitos com conceitos ditos como errados. Bortolini (2014) concorda com o documento da UNESCO e, ao avaliá-lo criticamente, considera que ele pode ser usado como orientador da educação em sexualidade, com algumas ressalvas. Uma delas questiona se teria como ser diferente a maneira de como e em quais lugares e veículos essas informações sobre a educação em sexualidade seriam absorvidas pelos educandos. Outro destaque no relatório da UNESCO (2014) é a crítica à não conformidade da educação em sexualidade no Brasil com os parâmetros dos direitos humanos, que garantem o direito à formação, informação e o acesso sobre reprodução e sexualidade humana para todos (BRASIL, 2009). Para os autores do relatório, de maneira corriqueira, a educação em sexualidade acontece de forma "desassociada de um plano de sociedade inclusiva baseada nos direitos humanos" (UNESCO, 2014, p. 11). Bortolini (2014) concorda com essa ideia de que, na perspectiva dos direitos humanos (seja qual for) a educação em sexualidade ainda está aquém de se tornar homogênea e rotineira em nossas práticas sociais. Queiroz, Alcântara, Brasil *et al.*(2016) reafirmam que

deve ser incorporado aos conceitos do sistema reprodutivo e de saúde sexual temas que possibilitem experimentar a sexualidade de forma agradável e segura, baseada na autoestima, implicando numa abordagem positiva da sexualidade humana e no respeito mútuo nas relações sexuais.

Tal como a sexualidade, os conceitos de saúde sexual e reprodutiva foram imersos e modificados perante um contexto histórico e cultural onde, durante séculos, a saúde sexual esteve ligada à reprodução feminina, com a indicação de cuidar da gravidez em prol da prole. Na década de 70, os movimentos feministas auxiliaram a transpor barreiras e por em pauta o corpo e o desejo como constituintes da reprodução feminina e da saúde sexual (TONELLI, 2004). A Organização das Nações Unidas (ONU) atuou como interlocutor principal na ânsia da consolidação do conceito de direitos reprodutivos por meio de grandes conferências realizadas na década de 90 (BORTOLINI, 2014). Destaca-se, como marco principal, a Conferência Internacional de População e Desenvolvimento mais conhecida como Conferência do Cairo, realizada em 1994, na qual houve a superação da perspectiva de saúde reprodutiva que enfatiza o controle da natalidade necessária para o crescimento de um país, além do reconhecimento da sexualidade como uma esfera positiva da atuação humana, que inclui sexo, identidades e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade, reprodução, direitos e escolhas (TONELLI, 2004). Esse alicerce serviu para a implementação de políticas sobre sexualidade e gênero no Brasil. Além dos PCN, o Projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE), focado principalmente na prevenção de IST/AIDS, criado nos anos 2000, apesar de muitas contribuições em educação em sexualidade, tinha ações isoladas e normalmente era realizado num horário contrário ao que os alunos estudavam, como uma segunda opção; o SPE foi incorporado em 2005 ao PSE. Para alguns especialistas esta fusão prejudicou a educação em sexualidade (TONELLI, 2004; UNESCO, 2014). Uma crítica em comum a todos esses programas de educação em sexualidade diz respeito ao modo pelo qual os conceitos de sexualidade são apresentados. Bortolini (2014) relatou que a sexualidade e a gravidez não planejada são apresentadas nesses programas de modo pejorativo, indicando que esses conceitos são trabalhados de forma a induzir a coibição, e não de maneira que possibilite a reflexão e, em seguida, a tomada de decisão pelos educandos. Outra iniciativa inédita no Brasil é o Programa Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros) e de Promoção da Cidadania Homossexual. Ele se caracteriza como um conjunto de ações multiministeriais consolidadas a partir da Primeira Conferência Nacional GLBT (UNESCO, 2014). Baseia-se

na promoção de ações voltadas às demandas e cidadania da população GLBT que englobem os direitos básicos enquanto seres vivos e cidadãos, tais como segurança, trabalho, participação na sociedade, educação, saúde, cultura, entre outras, com a formação de profissionais para trabalhar gênero e diversidade sexual (GDS). Nesse contexto, foi criado um material didático contra a homofobia, os conhecidos kitsanti-homofobia, interditados antes de ficarem prontos e nunca distribuídos devido a diversos embates conduzidos por uma base conservadora, movimentos religiosos e algumas entidades e grupos específicos da sociedade, que conseguiram embargar os materiais pedagógicos (BORTOLINI, 2014). O Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE), lançado em 2006, faz a integração entre discriminações de gênero, orientação sexual e de raça/etnia já que, segundo o texto, "devem ser tratados de forma conjunta, dado que gênero, raça/etnia e sexualidade estão intimamente imbricados na vida social e na história das sociedades" (UNESCO, 2014, p.13).Esse programa busca romper o ciclo de reprodução de desigualdades à misoginia, à homofobia e ao racismo, instrumentalizando os professores para multiplicar junto aos alunos a quebra desse elo na escola e refletir externamente.

Sendo assim, a educação em sexualidade visa levantar argumentos sobre a sexualidade, problematizando-a, não para reforçar estereótipos, mas elucidar evidências para que sejam compreendidas como algo existente e predominante no aspecto histórico-cultural, apresentando conhecimentos para o entendimento das crenças, preconceitos, sensibilidade política, econômica, social, respeito e compreensão do outro e do seu próprio corpo que foram criados ao longo da história. Em vista da diminuição de uma formação equivocada, busca-se o desenvolvimento de ações de educação em sexualidade que sejam abordados temas contemporâneos mais recorrentes e de interesse dos envolvidos no processo de educação (QUEIROZ, ALCÂNTARA, BRASIL *et al.*, 2016).

Corroborando com as ideias de educação em sexualidade nas escolas, alguns autores relatam suas práticas e a contribuição para a construção de conhecimento desses adolescente e posterior incorporação de empoderamento. Queiroz, Alcântara, Brasil *et al.* (2016) ministraram rodas de conversas e oficinas com trinta adolescentes do oitavo e nono anos do ensino fundamental II em Fortaleza. Esse estudo teve como objetivo descrever a participação de adolescentes em ações educativas sobre saúde sexual e contracepção. As atividades realizadas foram as de desenhos livres sobre sexualidade e de dinâmicas de grupos, que discutiram mitos e crenças em torno do assunto e, para finalizar, um texto foi criado em conjunto com os alunos. Segundo esses discentes, nesta perspectiva, observou-se que o

conhecimento prévio desta temática pelos adolescentes advém de interações sociais oriundas das redes de comunicação e, principalmente, com os pares, e denotam falta de conversas mais direcionadas sobre os meios de prevenção, seja com os pais, nas escolas ou nas unidades de saúde. Apesar de os adolescentes conhecerem os métodos contraceptivos comumente utilizados por eles, não há segurança e confiabilidade em relação ao uso (QUEIROZ, ALCÂNTARA, BRASIL *et al.*, 2016.) Desse modo, segundo conclusão dos autores, as oficinas e as rodas de conversas trouxeram esclarecimentos e redução de inquietações e autorreflexão sobre a procriação, contribuindo para a autonomia dos alunos ante a escolha dos contraceptivos. Sugere-se continuar dialogando com este público de forma a captar suas necessidades e curiosidades neste campo da saúde sexual e reprodutiva. Com oficinas de círculos de cultura e a construção de uma revista pelos adolescentes ao final das atividades em turmas do sexto ano do ensino fundamental II em uma escola da cidade do Rio de Janeiro, Gubert, Santos, Aragão *et al.* (2009) concordam com a necessidade da criação de espaços e de escuta na escola e nos serviços de saúde, específicos para os adolescentes, que permitam o estabelecimento de um vínculo com os profissionais e educadores, proporcionando um atendimento mais qualificado no tocante à educação em sexualidade, com o foco na coprodução do saber e da autonomia, onde os adolescentes tornam-se centrais no processo educativo. Eles acrescentaram em seus achados que as oficinas permitiram aos adolescentes, por meio da metodologia do Círculo de Cultura, a aquisição de novos conhecimentos sobre as temáticas; mesmo que não gerem uma mudança de comportamento imediata, podem favorecer um repensar de suas práticas e atitudes para o futuro. Em 2008, Soares, Amaral, Silva et al, em turmas do primeiro ano do ensino médio, em Minas Gerais, com o intuito de compreender como vivem e exercitam sua sexualidade por intermédio de oficinas lúdico pedagógicas, utilizaram jogos diversos que variaram desde tabuleiros a tecnológicos. Todos esses jogos foram construídos e adaptados para a reflexão e empoderamento dos adolescentes. Os resultados apontaram a sua possível influência na formação da identidade feminina e masculina, nos relacionamentos afetivos e no exercício da sexualidade, além de preconceito ativo sobre a orientação sexual. Sobre a oficina, Soares, Amaral, Silva et al (2008) defenderam que elas proporcionaram mudanças de atitude por parte dos adolescentes através da informação, reflexão e expressão de ideias e sentimentos. Seguindo no sentido da educação em sexualidade para a cidadania, o trabalho de Vieira e Reis, (2017) com alunos deficientes intelectuais em uma escola da baixada fluminense no Rio de Janeiro, produziu um jogo baseado em questões sociais frente à educação em sexualidade. Nesse universo foram

abrangidos valores como respeito às diferenças, escolhas pessoais e respeito por si próprio. Considerando a especificidade do público alvo, os resultados mostraram a incorporação de vocabulário, mesmo que reduzido, referente à nomenclatura e terminologia científica relacionada ao corpo humano. Apontaram, também, para a demanda de um espaço para escuta das inquietações e de discussão sobre a temática por esses que, por si, são excluídos da sociedade e, automaticamente, a contribuição para desmitificar o senso comum emanante da comunidade sobre as limitações desse grupo. Paulatinamente, as pessoas pesquisadas se apropriaram de conceitos que foram além dos conteúdos demandados em educação em sexualidade, com a democratização de informações.

Enfim, a educação em sexualidade deve partir de uma necessária articulação entre representações sociais, experiência da doença, fatores exógenos e internos que a circundam, interligados com questões éticas, sociais, econômicas e políticas, com o intuito de estimular seres reflexivos, cidadãos capazes de tomar decisões.

2.4 A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO E O VÍDEO: O PORQUÊ DA ESCOLHA

O ensino de ciências em geral traz consigo suas particularidades, assuntos complexos, abstratos, termos diferenciados e outras peculiaridades. Junto com isso, ensinar ciências em um mundo globalizado e tecnológico é mais difícil ainda. Acrescenta-se a isso o empecilho de a maior parte das escolas, principalmente as públicas, não estarem acompanhando a evolução dos tempos contemporâneos (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002), permanecendo o sistema de aulas meramente expositivas, onde a inquietude dos alunos, somada a problemas políticos, pedagógicos, sociais e estruturais, resulta em alunos desinteressados e aulas tediosas (KRASILCHICK, 2008). Como aponta Krasilchick (2008), há nas escolas a preocupação em mudar a ação didática, com projetos e planos pedagógicos diferenciados que devem se usados nessas instituições, mas continua-se a seguir sequências de conteúdos clássicos de ciências. Esses são sistematicamente apresentados enxertados de termos técnicos descontextualizados e distantes da realidade do estudante. Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p.23) escrevem que “ensinar o que aprendemos com metodologias mais inovadoras é tão prejudicial à socialização do saber em Ciências e Tecnologia quanto a substituição dos conteúdos com uso monótono de uma metodologia, seja tradicional, seja inovadora”. Nessa perspectiva, defendem-se práticas de ensino que valorizem

o conjunto de saberes e a tecnologia popular que os estudantes carregam consigo e trazem para a escola.Esses saberes devem ser utilizados como fator estimulador e um meio para provocá-los e, em seguida,conduzir o interesse e colocar em dúvida seus conhecimentos espontâneos e convidá-los a verificar a validade do saber em questão, confrontando os saberes colocados pelo professor e introduzindo-os em um mundo de observações e pesquisas, onde a experiência contradiz a evidência (TAHA, LOPES, SOARES *et al.*, 2016). Posto isso, justifica-se a seguir a utilização da metodologia da problematização e a utilização do vídeo como instrumento pedagógico.

2.4.1**A metodologia da problematização e a pesquisa**

As transformações nas últimas décadas na sociedade impactaram, dentre outros, a educação. Nessa perspectiva, é possível inferir que a relação professor-aluno moldou-se às contínuas e rápidas mudanças, e trazem em seu bojo a exigência de um novo perfil das práticas docente. Daí a urgente necessidade de repensar a relação de ensino aprendizagem dentro do ambiente escolar. Com base nesse cenário, um dos caminhos viáveis para intervir nessa realidade reside em oportunizar aos professores e professoras a adotar o uso de metodologias ativas em sala de aula. Diesel, Baldez e Martins (2017) declaram que, nessas metodologias, é necessário que acima de tudo, o professor reflita na e sobre a sua prática pedagógica a fim de que possa construir um diálogo entre suas ações e palavras. O papel do docente transformou-se em orientador das ações para que aluno tenha a postura de ser protagonista de seu próprio aprendizado. A ideia é estimular a autonomia intelectual por meio da escuta e valorização dos estudantes, outrora negada, para promover nesses alunos o uso de diversas habilidades de pensamento, como interpretar, analisar, sintetizar, classificar, relacionar e comparar (DIESEL, BALDEZ e MARTINS, 2017).

É nessa perspectiva que se enquadram as metodologias ativas, corroboradas por Freire (2015) ao referir-se à educação como um processo de integração entre ambos os envolvidos no ato do ensino e aprendizagem, que se realiza na interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões. Com base nessa ideia, é possível inferir que a educação tradicional está focada na transmissão de conteúdos, na qual o professor é a figura central e que, nas metodologias contemporâneas, o aluno é o centro da aprendizagem e o professor tem o papel de guiá-lo.

Existem diversos modelos de metodologias ativas disponíveis que discutem ações de ensino e aprendizagem capazes de dialogar com as estruturas dos sujeitos. Uma delas é a metodologia da problematização (MP), a que foi escolhida para desenvolver a atual pesquisa por se adequar bem ao trabalho proposto e por encontrarmos exemplos de sucesso na literatura. Oliveira, Nunes e Santos (2014), por exemplo, utilizou o enfoque problematizador na formação professores e atividades com alunos, mobilizando-os de forma significativa, permitindo que em seus processos de aprendizagem houvesse maior interesse, motivação e boa relação em trabalhos em grupo.

A MP é inspirada em pressupostos da educação problematizadora de Freire (1996), que é também chamada de educação libertadora. De acordo com Vasconcelos (1995, p.33) ela parte da seguinte ideia: "uma pessoa só pode conhecer bem algo quando o transforma e transforma a si próprio no processo de conhecimento." Berbel (1998) discorre que os conteúdos dessas metodologias partem do desafio de soluções de problemas a partir de contextos da realidade e do saber a priori dos alunos, do começo ao fim do processo educacional; os participantes do estudo ou investigação podem ser públicos variados em locais igualmente diversos; a solução de problemas implica a participação ativa e o diálogo constante entre alunos e professores; a aprendizagem é concebida como uma resposta natural do aluno ao desafio sugerido. Essa prática, focada na pesquisa, favorece que ela evolua de uma visão superficial sobre o tema para uma visão profunda, de informação e formação (ZANOTTO e ROSE, 2003). Berbel e Gamboa (2011/2012) descrevem que o conhecimento passa a ser construído a partir da interação do aluno e professores com o meio, logo, o aluno tem como seu ponto inicial um problema local, do qual ele tem uma visão analítica, e migra para uma síntese provisória que equivale à compreensão. Para Freire (1996; 2005), esta síntese se estende à práxis, ou seja, à atividade transformadora da realidade.

A metodologia da problematização, difundida por Berbel na Universidade Estadual de Londrina, tem como referencial o método do arco, proposto por Charles Maguerez (BERBEL, 1999). O arco de Maguerez, base para a aplicação da metodologia da problematização segundo Berbel (1999), foi elaborado na década de 70 e tornado público por Bordenave e Pereira (1989), mas foi pouco utilizado na época pela área da educação. O livro de Bordenave e Pereira foi, por muito tempo, o único disponível nos meios acadêmicos sobre o arco de Maguerez, aplicado como um dos caminhos de educação problematizadora. Berbel (1998a, 2011) e Berbel e Gamboa (2011/2012) descrevem a MP como um percurso a ser seguido com etapas definidas de acordo com o arco de Maguerez (BORDENAVE e PEREIRA, 1989) a

partir de um problema diagnosticado na realidade. O tema a ser tratado surge do que está acontecendo no dia a dia dos envolvidos. Pode ser eleito um tema ou problema para ser trabalhado com a turma ou vários temas para serem trabalhados em grupos, na perspectiva da transformação, ou seja: "na ideia de que se deseja ultrapassar a forma já existente de tratar as questões do conhecimento e da vida em sociedade, através de uma nova ação, subsidiada pela reflexão metódica e informada cientificamente", (BERBEL, 1998 p.32). A Figura 1 a seguir representa o esquema do arco de Maguerez:

Figura 1 Metodologia da problematização com o arco de Maguerez, apud Bordenave e Pereira (1989)

Para trabalhar com essa metodologia nas escolas, ainda é preciso superar alguns desafios; entre eles, vencer a resistência da comunidade escolar em reconhecer o potencial de métodos de ensino e aprendizagem que contêm em seu bojo ações práticas oriundas do cotidiano dos alunos. Essa resistência se materializa por diversos motivos. A respeito do uso da metodologia da problematização (MP), alguns relatos de pesquisas por Berbel (1999) e Berbel e Gamboa (2011/2012) apontaram que há insegurança por parte de alunos e professores quando a metodologia é aplicada pela primeira vez, e que há dificuldade de ajustar a demanda de tempo que a execução da metodologia requer, já que cada novo assunto novo requer a sua fundamentação teórica por parte dos professores. Snyders (1988 p.8) alertou que o "próprio contemporâneo é lugar de incertezas, talvez uma das causas que levam as escolas a permanecerem com listas infinitas de exercícios prontos". Freire (1996; 2015) salienta que a aquisição do conhecimento novo se dá pela fissura com o conhecimento inicial. Isso implica em um diálogo e um processo que permite ao professor obter o conhecimento prévio dos alunos para poder problematizá-lo e construir junto ao docente um novo conhecimento a partir ressignificação do saber inicial de ambos os envolvidos na dialética. Por conseguinte, essa metodologia deve fazer esse aluno sentir a necessidade de ir à busca de

um novo saber, ou de sua reformulação. Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 199) “busca-se a desestabilização das afirmações dos estudantes” para a construção do conhecimento.

Na prática onde a MP é usada, o professor atua como orientador, auxiliando na busca dos alunos por sua construção do próprio conhecimento. A postura do docente passa de transmissão à condução do processo ensino-aprendizagem, o que é confirmado por Lima, quando diz: “O professor não ensina, ajuda o aluno aprender”, (apud BORDENAVE, 1994, p. 16, in: BERBEL, 1998). Berbel e Gamboa (2011/2012, p.16) completam: “o orientado em pesquisa é quem deve aprender e desenvolver-se, sob a condução do professor ou orientador”. Freire (2015) relata que abordar um método pedagógico de acordo com os pressupostos estabelecidos pelo educando deve apresentar uma expectativa de possibilitar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através de uma retomada reflexiva do próprio processo, que se faz, desfaz e se reconstrói à medida que vai se descobrindo, manifestando, configurando; é um “método de conscientização” (FREIRE, 1996, p.15). Esta tomada de ressignificação, por conseguinte, direciona à reformulação de conceitos que estão inclusos na raiz do próprio método. Para Berbel (1999, p.26), “sabemos que existe um corpo de conhecimentos, de ideias, de princípios da educação problematizadora que devem ser realizados através de um caminho, de um método, e com certeza, um deles é a metodologia da problematização”. Lanes, Lara, Copetti *et al*. (2014) opinam que ela constitui-se de fato em um método que objetiva preparar o estudante para tomar consciência de seu mundo e atuar intencionalmente para transformá-lo em um mundo mais digno para o próprio homem enquanto cidadão. Com desdobramentos, acreditamos que a metodologia da problematização com o arco de Maguerez constitui um rico caminho para estimular o desenvolvimento de saberes diversos pelos seus participantes. No entanto, para Lanes, Lara, Copetti *et al.*(2014), utilizá-la demanda esforços pelos que a desenvolvem no sentido de seguir sistematicamente a sua orientação básica, a fim deque sejam alcançados os resultados educativos pretendidos.

A seguir, apresentamos uma breve descrição das etapas da metodologia da problematização a partir de informações colhidas nos textos de Bordenave e Pereira (1989) e Berbel (1998, 1998a, 2001) e Berbel e Gamboa (2011/2012).

a) Observação da realidade (o problema)

Na primeira etapa, a observação da realidade, os alunos são desafiados a olhar atentamente e registrar sistematicamente o que captaram sobre a realidade apresentada.

Durante essa etapa, os sujeitos envolvidos por esses saberes em grupo parte da realidade será observada e o instrumento/técnica que elegerão para fazê-lo Definido o problema, é preciso delimitar o questionamento para o qual se buscará uma resposta ou solução. E para as justificativas, é indicado que se as façam por meio de explicações, ressaltando as contribuições da investigação, os prós e os contras para o estudante e para o meio estudado, com previsões do que vai ser possível contribuir com ele em seu ambiente.

b) Pontos-chave

Partindo para a segunda etapa, os estudantes são estimulados a refletir sobre as possíveis causas da existência do problema, determinantes maiores que abranjam as causas já elencadas e variáveis diretas ou indiretas que influenciam na problemática. A partir desta reflexão, devem fazer uma nova síntese: a elaboração dos pontos-chave que decidirão o eixo da pesquisa propriamente dita. Sobre essa etapa Berbel (1999, p. 4) menciona que a etapa dos pontos-chave "estimula um momento de síntese após a análise inicial que foi feita, é o momento da definição do que vai ser estudado sobre o problema [...] a fim de se buscar uma resposta para esse problema". Para estabelecer os pontos-chave, após uma reflexão profunda da problemática, identificam-se possíveis fatores que estão ocasionando à problemática aquele recorte de realidade. São, em geral, aspectos contextuais políticos, econômicos, éticos, filosóficos, etc. envolvendo uma gama diversificada de valores. Nessa etapa o participante irá se deparar com o quão complexa e multideterminada é a base do problema.

c) Teorização

A teorização, a terceira etapa, é o momento do estudo, da investigação, buscando as informações referentes aos pontos-chave a partir de documentos, entrevistas, textos, observações, literatura em geral, ou então, fontes que relatem, descrevam, discutam o problema específico. A "teorização vai ser o momento da investigação, do estudo propriamente dito, daqueles pontos-chave definidos para esclarecer o problema" (BERBEL, 1999, p. 4). Momento em que os alunos irão fundamentar, entrecruzar os saberes prévios deles sobre os determinantes elencados no ponto-chave, e tentar responder ou não tais determinantes. É permitida e indicada a busca em fontes e meios diversos, como exemplo, a biblioteca, a internet, junto às pessoas, em documentos e outros, pois quanto maior for essa busca mais heterogênea e maior a contribuição para a construção de conhecimentos.

d) Hipóteses de solução

A quarta etapa é a das hipóteses de solução. O estudo deverá fornecer subsídios de forma que os estudantes apresentem uma percepção crítica em todas as vertentes sobre o processo, elaborando as possíveis hipóteses de solução viáveis, cabíveis, reais, como resultado do conhecimento adquirido sobre o problema. Segundo Berbel (1999, p. 5-6), a quarta etapa "deve ser bastante criativa, essa criatividade deve ser estimulada" para que o processo percorrido até esse momento "supere os conhecimentos e as ações anteriores" (BERBEL, 1999 p. 6), que visam à contribuição de alguma mudança daquela parcela da realidade estudada. As hipóteses podem abranger diferentes instâncias ou níveis de ação. Afirma Berbel (2007 p. 4) que "essa etapa é muito rica, por mobilizar mais uma vez o potencial reflexivo e criativo dos participantes, incluindo operações mentais de alto nível (que ultrapassam a simples retenção de informações na memória)". Depois de registradas as hipóteses, planos de ação e movimentos para a solução do problema devem ser realizados para seguir para a próxima etapa.

e) Aplicação à realidade (prática)

A última etapa é a da aplicação à realidade. Neste momento, além das habilidades intelectuais encontra-se fortemente presente os componentes social, econômico e histórico-cultural, por ser o momento em que as decisões deverão ser executadas ou encaminhadas. Nessa etapa os sujeitos averiguam a aplicabilidade ou não no seu contexto real. A finalidade maior desta etapa é promover, a partir das hipóteses já elaboradas, "uma transformação, mesmo que pequena, naquela parcela de realidade" (BERBEL, 1999, p. 6). As hipóteses passarão, portanto, por uma análise dos participantes, para verificar a se é possível executar a ação, a urgência, a prioridade, a legalidade, o impacto, visando eleger aquelas que poderão ser realizadas e atingir mais diretamente o problema, contribuindo para a transformação da realidade estudada, por menor que seja.

Berbel (2007) conclui que o participante da metodologia da problematização tem a possibilidade de desenvolver um olhar cada vez mais crítico e atuar intervindo na realidade social. Em termos educacionais, essa metodologia tem um potencial pedagógico que pode auxiliar no processo de construção do conhecimento do aluno, sugerindo a observação para dentro de si, por meio de estímulos no pensamento crítico da realidade, proporcionando o exercício da práxis. Como recomendou Freire (2015) essa prática pedagógica tem sua essência na dialogicidade, na desalienação e na curiosidade como prática libertadora. Trata-se

de um caminho de ensino e aprendizagem por meio da pesquisa de fato, cuja principal ação é o empoderamento dos sujeitos.

2.4.2 **O vídeo como instrumento pedagógico**

A utilização de metodologias e práticas pedagógicas que envolvam os alunos estimulando a reflexão, a investigação e a interação é uma alternativa interessante e viável para auxiliar o ensino de ciências. É válido considerar que vivemos em um mundo de informações, onde os estímulos diversos, com auxílio de materiais manuais, tradicionais, técnicos e contemporâneos (GIANOTTO e ARAÚJO, 2012) podem ser considerados aliados do ensino-aprendizagem.

Pensar em materiais contemporâneos nos remete à possibilidade de usar a tecnologia a serviço da educação. Para iniciar a discussão, podemos perguntar: o que é tecnologia? Segundo Lima (2012, p.2)

> O termo tecnologia vem do grego "tekhne" que significa "técnica, arte, ofício" juntamente com o sufixo "logia" que significa "estudo". É um termo abrangente, mas que podemos definir como um conjunto de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios da atividade humana. É uma aplicação prática do conhecimento científico em diversas áreas e setores da sociedade.

Na escola elas podem ser representadas por tesouras, lápis, quadro branco, cadernos, mesa e outros. Porém, conforme citado anteriormente estamos na era contemporânea e as tecnologias digitais fazem parte do dia a dia. Segundo o autor, a definição de tecnologia digital é:

> [...] equipamentos eletrônicos que baseiam seu funcionamento em uma lógica binária. Todas as informações (dados) são processados e guardados a partir de dois valores lógicos (0 e 1). Digital deriva de dígito, do latim “digitus”, que significa dedo (LIMA, 2012 p.7).

Portanto, tablets, celulares, câmeras digitais, pendrives, computadores, lousas digitais, dentre outros, fazem parte dessa gama diversificada de tecnologias digitais. Machado (2016) informa que, na década de 90, com a popularização dos aparatos da tecnologia e informação, surgiu o termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC); em seguida, a integração dos aparatos e mídias digitais nas TDIC a levou a ser denominada de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Mediante tais conceituações, registra-se que a evolução dessas tecnologias digitais, tendo em conta o seu alcance global e integração dos meios de comunicação, mudou o cenário cultural da sociedade, inclusive o da escola. Prensky (2001)

afirma que isso impôs mais um desafio à comunidade escolar, a de entender as demandas das TDIC e incorporá-las às práticas pedagógicas. Posto isso, e partindo-se da observação de que, aos poucos, as tecnologias da informação e comunicação foram inseridas no processo de ensino e aprendizagem, utilizá-las de forma integrada ao projeto pedagógico é uma maneira de se aproximar ainda mais dos estudantes.

No entanto, contra argumentando alguns atores, Souza-Neto e Lunardi-Mendes (2017) esclarecem que essa tecnologia nem sempre está acessível e disponível, sobretudo para professores e estudantes de escolas públicas. Mesmo com as variedades tecnológicas existentes no mercado, os professores, por diversas variáveis, acabam optando (quando têm opção) na maioria das vezes pelo uso do quadro e do livro didático, que ainda são os mais utilizados. Este fato contribui para distanciar os professores da juventude atual, que faz parte de um mundo tecnológico, uma vez que os jovens de hoje, os chamados nativos digitais, já nascem entrelaçados com a tecnologia (PRENSKY, 2001). Na perspectiva de que o mundo é e está digital e tecnológico, trazer para o ambiente educativo as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) é uma alternativa para auxiliar no ensino de ciências (SOUZA-NETO e LUNARDI-MENDES, 2017). Partindo de pressupostos teóricos de que as TDIC são capazes de ampliar a comunicação entre o processo de ensino e aprendizagem e a aproximação da relação entre professor e aluno, Lévy (1999) comenta que, neste sentido, o seu uso amplifica as possibilidades de ações, provocando um impacto na prática docente e nos processos de ensino-aprendizagem. Souza-Neto e Lunardi-Mendes (2017) completam ao mencionar que o uso das TDIC oferece algumas vantagens nesse processo de ensino-aprendizagem, tais como a facilidade da pesquisa em fontes diversas, de armazenamento, de processamento, das escolhas, da organização, da relação e do compartilhamento em grupo e individual, permitindo assim uma práxis dialógica no processo educacional.

Após a apresentação desse cenário, e devido à atual facilidade em se obter informações através dos diversos mecanismos de comunicação presentes no cotidiano, em especial dos audiovisuais, bem como o seu desenvolvimento nas TDIC, o produto escolhido neste trabalho foi o vídeo, a ser produzido com os alunos como material didático pedagógico. Este é um produto audiovisual, que entendemos como um recurso de comunicação que engloba imagens e áudio (GAVA 2015); outros exemplos são a televisão e o cinema. Todos estes produtos podem desempenhar, de algum modo, uma função educativa, já que abarcam em si enorme potencial de ensino. Eles alcançam diversos e numerosos grupos de pessoas, atingindo-as de maneiras diferentes, através do bombardeio de informações que lançam aos

que assistem (MORAN, MASETTO e BEHRENS *et al.*, 2009). Segundo os autores o vídeo está ligado à televisão e a um contexto de lazer e entretenimento. Por isso, para os alunos, vídeo significa descanso e não "aula", o que modifica a postura e expectativas em relação a seu uso. Moran escreve que:

> O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Dessa forma, somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços (MORAN, 1995, p.280).

Dessa forma, é necessário que a escola aceite e se adapte às transformações rápidas que os meios de tecnologia e comunicação estão passando com reflexo direto da sociedade, estabelecendo uma nova cultura. Destaca-se que o produto audiovisual vem se tornando um excelente recurso didático, visto que ele foge do que é utilizado em sala de aula e auxilia na aproximação professor-aluno. O vídeo promoveu uma ruptura nos processos educacionais pautados apenas nas linguagens verbal e escrita. Ele trouxe para a sala de aula o mundo, o externo, a realidade e a fantasia de maneira concreta. Para Gava (2015) o vídeo permitiu outra maneira de estar e se envolver nas aulas, e mudou a posição do professor, fazendo com que deixasse de ser a figura central do processo de aprendizagem. Fresquet (2007) atenta para o fato de que, para assistir a um vídeo, todos se colocam na mesma condição e direção. Ao assistir a um vídeo, não existem corpos de frente um para o outro, em embate entre aquele que ensina com aquele que aprende. Todos estão na mesma posição, de frente para a tela. Outro fator importante é que os vídeos podem ser assistidos em diversos meios, como o celular e o computador, o que configura uma nova realidade das comunicações, rompendo barreiras de tempo e espaço (GAVA, 2015). Logo, é preciso apropriar-se destes importantes recursos audiovisuais tão presentes na vida dos alunos para ofertar aulas mais próximas de suas vivências. Observa-se que, junto a toda potencialidade que os materiais audiovisuais trazem consigo, e mediante a real revolução tecnológica pela qual o mundo está passando, Lévy (1999) atenta que há a necessidade de os professores auxiliarem seus educandos a questionar as informações oriundas dos diversos dados das TDIC, incluindo os vídeos. O mesmo autor menciona a importância de estimulá-los a pensar nos benefícios e malefícios da utilização desses aparatos tecnológicos e aguçar o pensamento crítico do não acesso a essas tecnologias por parte de uma camada da população (pela falta de oportunidade financeira, geográfica, cultural e outros meios que proporcionam esse afastamento), contribuindo para aumentar a exclusão existente na sociedade por meio de um novo mecanismo, a exclusão digital.

As contribuições dos materiais audiovisuais para o ensino de ciências são inúmeras. Os vídeos podem ser utilizados para a representação de fenômenos e/ou conceitos e de determinados órgãos e estruturas que demorariam ou não poderiam ser visualizadas a olho nu, e que ficavam na esfera do abstrato (MAGARÃO, STRUCHINER, GIANELLA, 2012). De acordo com esses autores trabalhar os conteúdos relacionados diretamente à área de ciências nem sempre é uma tarefa simples, pois o aluno necessita utilizar intensamente a abstração, ultrapassar barreiras de tempo e espaço e ter uma sensibilidade de materializar o que só acontece no mundo microscópio. O audiovisual pode então funcionar no ambiente escolar com o objetivo de facilitador do ensino de ciências. Arroio e Giordan (2006, p.7) falam da relação fascinante dos recursos audiovisuais com o estudo de ciências:

> Os recursos audiovisuais permitem realizar estudos de universos intergalácticos e, da mesma forma, penetrar em realidades de dimensões microscópicas. Mesmo as situações mais abstratas e desprovidas de imagens podem ser apresentadas por meio de algum tipo de estrutura audiovisual.

Fica evidente que o vídeo é importante elo entre o imaginário e ensino-aprendizagem de ciências, tendo um papel estimulador, fazendo uma ponte entre os saberes de ciências e o desempenho junto aos alunos, uma vez que permite trazer para o momento da aula realidades que, por muitas vezes, são irrealizáveis ou até mesmo impossíveis de serem simuladas em sala. Logo, torna-se interessante somar mais esse recurso didático ao ambiente escolar.

Apesar de ser um material pedagógico tão interessante, o vídeo não é tão rotineiro nas escolas quanto poderia ser. Segundo Masetto (2008), a educação escolar não valoriza adequadamente o uso de tecnologias por três razões. A primeira é a permanência de um ideário em que a escola tem o papel de informar, e não formar, e transmitir somente conteúdos oficialmente pertencentes à escola, e a tecnologia faz parte de um processo educacional exógeno, que tem que ser apropriado fora da escola. Entretanto, a BNCC (BRASIL, 2017) indica em seus textos a inclusão da tecnologia nas escolas como primordial, tamanha a sua importância na sociedade contemporânea. A segunda refere-se ao processo de formação de professores. Para atender à primeira prerrogativa, é necessário ter profissionais de educação preparados para lidar com a diversidade e o atual contexto da tecnologia inserida nos cotidianos dos alunos. Lisboa (2014) constatou na sua pesquisa vários fatores que condicionam o uso ou não pelos professores de alguma TDIC em suas práticas cotidianas, desde as dificuldades reais das instituições em sua estrutura à influência da formação de professores. Pereira e Rezende Filho (2013) esclarecem que a maior parte dos profissionais de educação reproduz em geral os modelos de aulas com o qual eles tiveram contato. São

profissionais que valorizam os conteúdos acima de tudo, priorizando um modelo de aula expositiva, disciplinar, na qual não há espaço para o uso de formas diferenciadas de ensinar. A terceira está relacionada com a desvalorização da tecnologia no contexto educacional em função das experiências vividas nas décadas de 1950 e 1960, quando foi imposto o uso de técnicas baseadas em teorias comportamentalistas nas escolas, originando a produção de materiais tecnológicos estritamente informativos, com intuito de coibir atitudes consideradas subversivas.

Junta-se a esses fatores anteriores o imaginário das TDIC como a solução dos problemas escolares do século XXI, "tal como o laboratório na segunda metade do século passado" (PEREIRA e REZENDE FILHO, 2013 p.34). Percebe-se essa expectativa nas numerosas matérias educativas em formato digital disponíveis principalmente na internet, dentre elas os vídeos, institucionais ou não. Gomes (2008) pede cautela na utilização do vídeo, pois, apesar de seu enorme potencial didático, observa que seu emprego carece de planejamento adequado e, se empregado incorretamente, pode levar a uma distorção dos objetivos pretendidos. Moran (2014) relata que o vídeo muitas vezes é usado apenas como material alternativo, na falta de opção de outros, ou até por praticidade. Por mais que a exposição deste tipo de audiovisual seja atrativa aos olhos dos alunos, seu uso demasiado ou aleatório, sem o apoio de outras ferramentas didáticas, faz com se corra o risco de torná-lo cansativo, podendo reduzir o seu potencial pedagógico (LISBOA, 2014). Vicentini e Domingues (2008) ressaltam que a disseminação dos vídeos nas escolas para uso como aparato pedagógico se deu por ser de fácil acesso e barato, para tornar as aulas mais interessantes. Entretanto, alerta que o uso desta tecnologia não é tão simples quanto parece:

> [...] até hoje, grande parte dos profissionais da educação enfrenta dificuldades para empregar a tecnologia audiovisual como um recurso pedagógico; ora devido à forma equivocada com que alguns programas didáticos propõem a incorporação do vídeo ao trabalho em sala de aula, ora devido ao desconhecimento das potencialidades dessa mídia no processo de ensino e aprendizagem (VICENTINI e DOMINGUES, 2008, p.32).

Todavia, a inserção no cotidiano da multidão de aparatos tecnológicos, como câmeras digitais, celulares e computadores ao alcance do cidadão comum (PEREIRA e REZENDE FILHO, 2013) (claro que uma parcela considerável da população não tem acesso a essas tecnologias), junto com os sistemas multimídias, canais de internet, favoreceram a produção e proliferação de audiovisuais (MARKETING DE CONTEÚDO, In COSTA, 2010). Os jovens, principalmente, se apropriaram de telefones celulares que, além da função comunicativa da

fala, permitem a comunicação por linguagens variadas, simultâneas, por intermédio de áudio, imagem e vídeo, que são rapidamente publicados nas páginas sociais e alastrados em proporções gigantescas. Logo não se pode negar o advento da tecnologia na cultura, e esta dentro da escola. Há de se concordar que:

> Educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para "aprender a aprender", de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (BRASIL, 2000b, p.45).

Com isso, é preciso que a escola se aproveite da relação íntima e intensa que os jovens têm atualmente com a produção audiovisual e incorpore-a em suas práticas. O documento oficial "Sociedade da Informação no Brasil: livro verde" do Ministério da Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2000b), traz, entre outras, uma recomendação para o campo da educação no sentido de se incentivar a produção de materiais associados às TDIC. Meneses (2008, p.5) afirmou que,

> [...] cada vez mais presentes nas escolas são os projetos de produção audiovisual, onde alunos e professores produzem seus próprios vídeos, que podem ser informativos ou artísticos. Eles podem ser a síntese de conteúdos abordados em diversas disciplinas, produto final de algum projeto desenvolvido, ou ainda se constituírem em importantes formas de expressão de vivências, emoções ou opiniões. As informações sobre como produzir os vídeos podem ser encontradas na internet, com inúmeros tutoriais, blogs, exemplos e dicas de como fazê-lo, além de ferramentas de edição.

Nesta linha, encontram-se trabalhos que discutem os possíveis benefícios da produção de vídeos feitos pelos alunos. Pereira, Barros, Rezende Filho *et al.*(2011) e Pereira e Barros (2009) debatem os aspectos que tangem a mudança de papel da posição do aluno, de mero expectador, receptor, para a de produtor, com a modificação de paradigma da posição unilateral do professor e o deslocamento desse aluno para participar e produzir diretamente de sua aprendizagem. Para Pereira e Barros (2009) o desenvolvimento de um vídeo produzido pelos alunos é uma estratégia capaz de contribuir para o ensino e aprendizagem dos envolvidos de maneira contundente. Para Medeiros (2009), à medida que professores e estudantes se tornam produtores de mídia, contribui-se para que a ação desenvolvida na escola seja mais eficiente do que as usuais tarefas tradicionais, com as aulas monótonas de memorização e reforço. E segue o autor evidenciando que a produção de vídeos aumenta o interesse dos alunos participantes pela temática abordada, estimula a curiosidade e confere a

responsabilidade ao próprio aluno da construção do seu conhecimento, ou seja, da autonomia. Outra vantagem é a ativação e até amplificação dos sentidos dos integrantes, resultando em melhor rendimento escolar. Para Moran (1995, p. 35), “a escola precisa incentivar ao máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos”, pois a produção de vídeos é uma forma moderna e democrática de interligar saberes diferentes, com a utilização de linguagens variadas, o que requer dos participantes acionar o cognitivo e externalizar seus pensamentos críticos, organizacionais e criativos. Segundo Pereira e Rezende Filho (2013) “filmar” mobiliza nesses alunos a sua cultura, que na maior parte das vezes não é reconhecida como um saber pela escola e nem pelos seus respectivos professores, cultura essa que atravessa a subjetividade dos indivíduos, refletindo na construção da identidade dos mesmos. Silva e Oliveira (2010, p. 6) citam que as “experiências cinematográficas, ou os filmes propriamente ditos, favorecem a contextualização das aprendizagens de modo a considerar os mais diversos aspectos do educando (social, histórico, cultural, entre outros”).

Além disso, produzir os próprios vídeos auxilia os alunos a trabalhar em grupo, conviver com a diversidade, ter contato direto com a pesquisa e a fazer a síntese de ideias, estimulando sua autoestima (LISBOA, 2014). Silva e Oliveira (2010,) dizem que a produção do vídeo pelos próprios alunos para uso escolar proporciona o direcionamento de várias habilidades necessárias para eles, tais como a interação e respeito entre sujeitos, a oratória etc. Sobre o respeito à diversidade, Fresquet (2007) fala da possibilidade de desconstruir preconceitos a partir das câmeras de cinemas. Partindo desse pressuposto e ao transpô-lo para o vídeo, identifica-se mais uma vantagem de “fazer” esse material audiovisual com os alunos. Pois, seja como espectador ou produtor, é uma chance de discutir conceitos que talvez nem os mesmos saibam que os têm (o que, aliás, é comum de acontecer com muitas pessoas, independente de idade, credo, classe social etc.); é uma oportunidade de colaborar para a ampliação do pensamento desses alunos enquanto seres sociais, críticos e cidadãos. Outra particularidade é que um vídeo, uma vez preparado, pode ser explorado por outras pessoas além dos pares alunos-professores. Pois, na atual conjuntura, as TDIC possibilitam o acesso de informações por qualquer pessoa, desde que seja disponibilizado na internet (LISBOA, 2014). Como exemplo, citamos o site www.youtube.com.br, que funciona como repositório onde os usuários podem visualizar, compartilhar, avaliar e comentar vídeos; os mesmos também podem ser compartilhados por aplicativos de celulares, dentre eles o WhatsApp (MARKETING DE CONTEÚDO, In COSTA, 2010). Lévy (1999) sugeriu que o processo de ensino e aprendizagem por intermédio dessas TDIC e a junção desse fenômeno de

compartilhamento e troca de informações na internet está ocasionando a construção do conhecimento de forma colaborativa. Ou seja, o compartilhamento do vídeo produzido pelos alunos e professores incorpora essa característica da construção coletiva do conhecimento, pela colaboração de diversos atores, relacionada com vários saberes, desde a sua concepção-produção até ao receptor-espectador, e contribui para a disseminação das ideias contidas no bojo de qualquer conteúdo que se queira discutir.

Enfim, a produção e o compartilhamento do vídeo serão utilizados como sensibilização, para introduzir, discutir e elaborar o assunto e despertar a curiosidade a partir da realidade do público-alvo. No próximo capítulo veremos como foi feita esta investigação.

3 **METODOLOGIA**

Neste capítulo, apresentamos o detalhamento do percurso da pesquisa, a partir da reflexão sobre o referencial teórico apresentado no capítulo anterior até a caracterização geral da pesquisa, os métodos de investigação utilizados e o cenário empírico em que ela foi realizada.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza por uma abordagem de investigação qualitativa. Segundo Minayo (2013) a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador adentrar no universo dos significados, dos sujeitos, das percepções de crenças, no universo social, político etc.; ou seja, nos permite adentrar na subjetividade. Portanto, não há como quantificar esses valores. Pope e Mays (1990) entendem esse conjunto de fenômenos de percepções como parte da realidade social e considera que o ser humano além das ações se distingue também por refletir, interpretar e reassociar seus atos no contexto da realidade vivida e partilhada por seus semelhantes. Alves e Aquino (2012, p.90) dizem que, por suas características intrínsecas, a pesquisa social de cunho qualitativo.

> [...] é o tipo de pesquisa que permite adentrar, de forma mais profunda o universo dos fatores condicionantes/motivadores da ação humana, que é social em sua gênese e desdobramentos e responsável pela produção do mundo humano, portanto, dos seus fenômenos...

Dessa forma, nesta pesquisa buscou-se analisar os sentimentos e os significados que os sujeitos atribuem às experiências vivenciadas sobre os métodos contraceptivos antes, durante e depois da prática de ensino e aprendizagem. Buscou-se uma interpretação das percepções do que a sociedade dita como padrão e do que acontece na prática em relação aos métodos contraceptivos, respeitando-se as características do objeto da investigação, os sujeitos, com o propósito de abarcar os resultados possíveis a fim de responder à indagação desta pesquisa.

Explica-se que, por mais elaborado que seja um método, ele não consegue responder a todos os fenômenos e processos de investigação. Cabe ao pesquisador organizar e sistematizar os significados da realidade, e tentar conectá-lo com a sua pesquisa. Na visão de Lüdke e André (1986, p.1), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os

dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele".

Frente ao que foi exposto anteriormente cabe lembrar que esta pesquisa desenvolveu-se com o intuito de analisar as percepções dos alunos em relação ao ensino e aprendizagem sobre os métodos contraceptivos após uma prática de ensino nas aulas de ciências por intermédio da metodologia da problematização e de um vídeo confeccionado com um grupo de adolescentes do oitavo ano ensino fundamental II em uma escola da baixada fluminense, no estado do Rio de Janeiro. Esta pesquisa pode ser sinteticamente representada no quadro 3 a seguir:

Quadro 3 Desenho da Pesquisa

Objetivos específicos	**Etapa**
Identificar o tema nos documentos da escola e as concepções prévias dos alunos sobre os métodos contraceptivos.	Organizar e definir o rumo da prática
Desenvolver a metodologia da problematização e a produção do vídeo e identificar interferências.	Executar a prática
Discutir a estratégica pedagógica utilizada na prática da pesquisa.	Avaliar a prática e possíveis vestígios de ressignificação do conhecimento dos alunos

3.2 IDENTIFICAÇÃO DO ESPAÇO E SUJEITOS DA PESQUISA

As práticas aconteceram em uma escola municipal, localizada no município de Belford Roxo, baixada fluminense do estado do Rio de Janeiro, no bairro Parque São José. Segundo o Censo 2010 do Instituto de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, Ministério do Planejamento, 2016) o município tem uma população estimada de 469.332 habitantes; a população daquele bairro representa 4,58% da população, o que equivale a 21.483 habitantes. A escola é a única municipal do local e existe há trinta e dois anos. Ela funciona em três turnos, com 98 funcionários 1.356 divididos em 32 turmas do primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental. No noturno funciona a EJA (Educação de Jovens e Adultos) incluindo turmas de alfabetização. Foram selecionadas inicialmente duas turmas matutinas do oitavo ano do Ensino Fundamental II para apresentar o projeto e convidar quem quisesse participar da pesquisa. A escolha dessa série se deu devido a ser no 8º ano que a disciplina de ciências

aborda o corpo humano, seus órgãos e funções, conforme o programa curricular; além disso, são turmas onde a mestranda já leciona. Isso é um facilitador da integração entre o professor e os atores sociais envolvidos, uma vez que essa é uma das exigências da pesquisa qualitativa, e caracteriza-se pelo fato de que o pesquisador é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas (ALVES e AQUINO, 2012).

Cada classe tem aproximadamente entre quarenta a quarenta e cinco alunos com idade entre treze a dezessete anos. Tomamos como sujeitos desta pesquisa os integrantes de um grupo distinto de quinze alunos voluntários do oitavo ano do ensino fundamental II. Para conhecer melhor os sujeitos da pesquisa e seu universo, e com isso auxiliar na formulação das etapas que se seguiriam na pesquisa, foi formulado um questionário que se encontra no apêndice I desta dissertação; através deste questionário, foi possível caracterizar os participantes da pesquisa. Quinze alunos se colocaram à disposição para participar da pesquisa, sendo nove do sexo feminino e cinco do sexo masculino; um dos alunos declarou não saber qual era seu sexo. A idade desses jovens variava entre treze e dezessete anos, com pais relativamente novos, donde se deduz que a maternidade/paternidade de seus responsáveis ocorreu relativamente cedo. Todos informaram que residem no mesmo bairro em que se situa a escola; cinco declararam morar em casa alugada, oito em casa própria e dois na casa de parentes. Quanto à situação econômica referente à renda familiar, todos citaram ser maior que um salário mínimo e com mais de dois moradores na residência. Sobre religião, apenas dois não responderam, alegando não ter; dos demais, cinco se declararam católicos, cinco protestantes e três espíritas. Em relação à atividade sexual, três responderam que ainda não tiveram relação sexual, ou por escolha ou porque a religião não permite sexo antes do casamento. Os outros afirmaram já terem alguma experiência sexual, inclusive com pessoas do mesmo sexo. Ressalva-se que quando necessário, os nomes dos participantes serão preservados; por questões de privacidade, segurança e ética eles terão nomes fictícios. Qualquer identificação com alguns desses nomes por parte do leitor é mera coincidência Verifica-se que, apesar das semelhanças, por estudarem na mesma instituição, trata-se de um grupo heterogêneo, o que favorece a discussão em questão. Após a apresentação do cenário empírico e dos participantes da prática, vamos discutir a seguir sobre os instrumentos de coleta e análise dos dados.

3.3 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

3.3.1 **Questionário**

Gerhardte Silveira (2009) diz que o questionário é um instrumento de grande valia, e que deve ser elaborado com uma sequência de questões padronizadas para serem respondidas espontaneamente pelos entrevistados, sem interferência do pesquisador, com o intuito de levantar os dados propostos.

Dois questionários foram usados em dois momentos distintos desta pesquisa. O primeiro (que se encontra Apêndice A), para caracterizar os participantes da pesquisa, permitiu ter um panorama geral dos alunos e auxiliou na decisão dos próximos rumos que foram seguidos na prática; além disso, ele foi uma maneira de aproximação com os participantes, a fim de conhecê-los um pouco fora do contexto escolar. O segundo, um questionário com duas perguntas, foi feito quando os alunos foram indagados sobre materiais audiovisuais; ele está no Apêndice B desta pesquisa. A aplicação desse segundo questionário almejou verificar o contato desses alunos com o vídeo, e se seria realmente viável produzi-lo, por mais simples que fosse.

3.3.2 **Grupo focal**

Outro meio de coletas de dados utilizado neste trabalho foi o grupo focal (GF). Pode-se definir GF como uma técnica que extrai diretamente das falas do grupo percepções, sentimentos, ideias e posicionamentos sobre determinado assunto abordado. A interação grupal estimula o indivíduo a expor sua opinião de uma forma que ele não faria através de um relatório a um professor (GONDIM, 2003). Nesse contexto o professor age apenas como intermediário, sem envolver-se na discussão, fazendo a ponte entre os assuntos, guiando e fomentando o debate. De acordo com Gondim (2003, p. 154) o pesquisador deve “limitar suas intervenções e permitir que a discussão flua, só intervir para introduzir novas questões e para facilitar o processo em curso”. Desse modo o GF auxilia a entender comportamentos, “atitudes, práticas de determinados grupos sociais frente a situações especificas” (GOMES, TELLES E ROBALLO, 2009 p.2). Segundo esses mesmos autores, essa técnica é aconselhada para pequenos grupos, variando entre seis a quinze pessoas, pois um número maior de participantes dificultaria o pesquisador na mediação do conflito; além disso, todos têm a oportunidade de se manifestar, participando das discussões.

Esse instrumento de coleta de dados foi utilizado em dois momentos: em um primeiro momento para avaliar a receptividade do vídeo por outros alunos, também do oitavo ano da mesma instituição, que não participaram da pesquisa e, em um segundo momento, para coletar percepções dos alunos depois da prática e, assim, tentar cumprir com os objetivos e responder o problema da investigação. As perguntas que fomentaram a discussão do GF estão nos Apêndices C e D, respectivamente.

3.3.3 **Entrevista semiestruturada**

A entrevista semiestruturada é uma forma de adquirir dados através de um diálogo entre o investigador e um indivíduo ou um grupo, com conversas de qualquer natureza e que podem ser ajustadas ao ambiente.

Lakatos e Marconi (2003) definem que a entrevista semiestruturada recebe esta denominação porque se caracteriza por conter um roteiro pré-estabelecido que permita a fluidez do educando nas respostas, estimulando-os com uma pergunta após a outra de modo tal a provocar os participantes. A entrevista deve ser gravada em algum equipamento que pode ser audiovisual, ou só áudio. A sua transcrição deve ser fiel à pronunciada pelo participante. É importante que o pesquisador crie um ambiente de confiança para que o participante sinta-se à vontade para responder espontaneamente (LAKATOS e MARCONI 2003). Esse instrumento foi utilizado no primeiro momento da pesquisa para verificar as percepções do aluno em relação à sexualidade. Além de ter servido como base para observar as percepções a priori dos alunos sobre o assunto e, a partir de então desenvolver a prática, ele também serviu como subsídio para posterior discussão dos resultados finais. A pergunta norteadora para a tal pergunta encontra-se no Apêndice E.

3.3.4 **Observação participante**

Em todo processo da pesquisa foi utilizada a observação participante. Minayo (2013, p. 70) define observação participante como *"*um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica". Por estar tão próximo ao campo é necessário que todo pesquisador social relativize o espaço social de onde provém a pesquisa, aprendendo a se colocar no lugar do outro. Todas as observações foram registradas em um diário de campo.

3.3.5 **Discurso do sujeito coletivo: o porquê da escolha**

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) consiste na organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal obtidos de depoimentos do público em questão. É uma maneira de viabilizar o discurso da própria realidade, possibilitando menor interferência externa (LEFEVRE e LEFEVRE, 2006). Eles completam que a principal característica do DSC é o fato de manter o discurso individual e coletivo articulado, escutando a coletividade, que representa um universo de significados, ou seja, a fala social do indivíduo.

Sobre essa técnica, Gomes, Telles e Roballo (2009) mencionam que o discurso de vários sujeitos integra-se e transforma-se em um só como se fosse um quebra-cabeça; eles não se anulam ou reduzem, se reconstroem em um pensamento de síntese por um determinado fenômeno.

Segundo Lefevre e Lefevre (2005), os discursos do sujeito coletivo são produzidos a partir de quatro operadores, ou figuras metodológicas, listados a seguir:

a) Expressões Chave (EC): trechos selecionados dos depoimentos;
b) Ideias Centrais (IC): fórmulas sintéticas que descrevem sentidos semelhantes ou complementares nos depoimentos;
c) Ancoragens (AC): fórmulas sintéticas que descrevem ideologias, valores ou crenças nos depoimentos; resgatar as AC não é um passo obrigatório nesta metodologia;
d) Discurso do Sujeito Coletivo (DSC): reunião de EC pertencentes à mesma categoria (conjunto de IC e/ou AC semelhantes ou complementares). As categorias devem responder à pergunta da pesquisa e os discursos são redigidos na primeira pessoa do singular para sinalizar a internalização inconsciente dos discursos sociais pelos indivíduos.

Mediante ao exposto, observa-se que DSC é um método que resgata a percepção do indivíduo ou grupo sobre um determinado assunto. É “caracterizado pelo fato de buscar reconstituir tais percepções preservando a sua dimensão individual articulada com a sua dimensão coletiva” (LEFEVRE e LEFEVRE, 2014). Tais características justificam a escolha desse método de coleta de dados para a atual pesquisa, posto que convergecom a MP, que tem seus alicerces a partir a interpretação da realidade condicionada aos signos da individualidade dos participantes. Para Berbel (1998; 2011), isso favorece um processo de desenvolvimento

pessoal através da interação social, compatível com os pressupostos de Freire (1996, 2005), que são galgados em uma educação embutida com a concepção de indivíduo com e para o "mundo." Outro fator importante dessa escolha é a construção do vídeo feito em conjunto entre o pesquisador e os alunos. Pretendeu-se que esse audiovisual fosse construído com a linguagem dos próprios alunos, com o intuito de se obter uma identificação e um reconhecimento do discurso por outros alunos. Segundo Lefevre e Lefevre (2014), esse reconhecimento acontece, uma vez que eles são os atores sociais que fazem e participam da ação.

Então, espera-se que a prática pedagógica desenvolvida nesta pesquisa vá além da busca de mudanças comportamentais dos alunos, pois acredita-se que não basta a mudança comportamental para novas atitudes frente ao assunto abordado por e com eles (GAZZINELLI; GAZZINELLI, A; REIS *et al.*, 2005). Ao contrário, objetivou-se em todo momento da prática executar ações que contemplassem o indivíduo da pesquisa de maneira holística, com o desejo de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos sobre assunto.

3.3.6 **Investigação documental**

A consulta à fonte documental foi realizada com a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição referente ao ensino, especificamente oitavo ano para ser investigado sobre o conteúdo de sexualidade se e como aparecem nesses documentos da escola. Com intuito de justificar e ou fortalecer a abordagem do tema. Para Pimentel (2001) a análise documental se constitui numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

3.4 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

3.4.1 **Organização e definição do rumo da pesquisa**

A pesquisa foi iniciada apresentando-se à gestora da escola a proposta da investigação sobre os métodos contraceptivos com os adolescestes. Após a autorização da gestora, foi feito um contato com o orientador pedagógico, e a proposta foi repassada a ele. O coordenador concordou com a execução do projeto no local, pois haviam sido constatados fatores iminentes de riscos relacionados à sexualidade, frequentemente percebidos na instituição por parte dos alunos e até de funcionários. Além da importância de levantar questões sobre sexualidade na instituição, ele considerou o projeto uma oportunidade de movimentar a escola e contribuir para estabelecer alguma relação, por menor que fosse, entre outros professores e profissionais de diversos setores da escola no processo de construção do conhecimento dos alunos sobre o tema. Quando o projeto foi apresentado, explicou-se a necessidade de utilizar alguns espaços da escola e pedir auxílio a alguns profissionais, como a merendeira, a profissional da sala de leitura e até o auxílio de outros colegas de profissão e disciplinas diferentes. Ficou acordado que os termos legais da pesquisa para com os adolescentes teriam que ser garantidos, considerando-se o fato de os alunos serem, todos, menores de idade, e que a pesquisa não poderia interferir nas suas atividades diárias na escola.Além disso, as etapas transcorridas da prática e a confirmação da presença periódica dos alunos nesse periodo deveriam ser informadas ao coordenador.

Em comum acordo com a coordenação, foi determinado que as entrevistas e quaisquer atividades da pesquisa com os alunos só poderiam ser realizadas nos horários de contraturnos, com antecedência de duas horas antes do horário de entrada dos alunos. A instituição disponibilizou lanches e/ou almoço para os participantes da pesquisa em todos os encontros. Os espaços cedidos na escola variaram de acordo com a necessidade do desenvolvimento das atividades do dia, como a sala de vídeo, a quadra e salas vazias disponíveis. As atividades aconteceram sempre às terças-feiras pela manhã duas horas antes da entrada oficial dos alunos. As práticas ocorreram em quatro períodos distintos que podem ser visualizados no quadro 4 configurado abaixo:

Quadro 4 Período de desenvolvimento da prática

Junho e julho/2017	**Agosto a dezembro/2017**	**Fevereiro a maio/2018**	**Maio/2018**

Organização da prática/ caracterização do público/ investigação documental e das concepções dos alunos.	Desenvolvimento da metodologia da problematização	Produção do vídeo	Retorno para realidade/evento na escola com outros alunos do oitavo ano e avaliação final da prática juntos aos alunos.

Após firmados os acordos com os gestores e a coordenação, o projeto foi explicado aos alunos de duas turmas do oitavo ano do ensino fundamental II. Para que a realização da pesquisa possa salvaguardar a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os sujeitos envolvidos, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFRJ, seguindo as normas preconizadas pela Comissão Nacional de Desenvolvimento em Ética e Pesquisa (CONEP), de acordo com os Anexos A, B e C respectivamente. Com isso, aos adolescentes que mostraram interesse em participar foram entregues o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Anexo A, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE**)** - Anexo B**,** e o formulário de autorização (Anexo C) para o uso da imagem e voz, juntamente com notas de esclarecimento aos pais e/ou responsáveis. O (a) representante de cada turma ficou com a incumbência de recolher os termos assinados e levar à secretaria. De posse dos termos legais, iniciaram-se as outras etapas da pesquisa, descritas a seguir:

a) A investigação documental almejou verificar a abordagem do conteúdo métodos contraceptivos no PPP da escola. Foi solicitada ao coordenador pedagógico uma cópia atualizada do mesmo. Este documento fica arquivado na secretaria, e a cada dois anos ele é atualizado seguindo os currículos e parâmetros nacionais em conjunto com a comunidade escolar.

b) O Questionário para a caracterização dos alunos aconteceu no mês de julho, os alunos foram orientados a responderem individualmente, sem identificação, no tempo que antecedeu a entrevista semiestruturada.

c) Foi realizada uma entrevista semiestruturada individual com uma questão norteadora com o objetivo de direcionar a pesquisa e verificar as concepções prévias desses alunos. A pergunta para esses discentes em relação a suas concepções sobre os métodos contraceptivos e o corpo foi: Em sua opinião que fatores interferem no uso ou não dos métodos contraceptivos e a relação desses com o corpo para um adolescente?

As entrevistas ocorreram em dois dias do mês julho. O(a) primeiro(a) aluno(a) era encaminhado(a) para o local disponível no dia e, ao término da entrevista, ficava responsável

por chamar o(a) próximo(a) aluno(a). O local disponibilizado para as entrevistas foi a sala de vídeo. Esse ambiente era adequado, pois assegurava a privacidade das entrevistas.

As entrevistas aconteceram em clima de cordialidade, com ênfase na não existência de respostas certas ou erradas (LEFEVRE e LEFEVRE, 2014). As entrevistas semiestruturadas foram gravadas em aparelho de celular e transcritas na íntegra. Os registros de voz foram arquivados na nuvem de um aplicativo e estão sob nossos cuidados. Os resultados encontrados com a análise dos dados por meio do discurso do sujeito coletivo (DSC) possibilitaram visualizar as concepções prévias desses alunos em relação aos métodos contraceptivos e o corpo. Os resultados dessas entrevistas serviram para a escolha do filme, que funcionou como fator inicial para a primeira atividade da prática da metodologia da problematização, ou seja, para a observação da realidade e um dos parâmetros para posterior discussão final da pesquisa. Adiante serão descritas as próximas etapas da investigação.

3.4.2 **Etapa da Metodologia da Problematização (MP)**

Como citado anteriormente, o arco de Maguerez foi o instrumento usado para a aplicação da metodologia da problematização. Tal metodologia favorece a integração da teoria à prática, além da construção do conhecimento pelos alunos, com a observação de problemas reais e com o desafio de serem criadas soluções originais, criativas e possíveis, que possam interferir na sua realidade local. Essa fase da pesquisa ocorreu em diversos lugares na escola e também fora dela. As etapas da metodologia da problematização a partir de informações colhidas nos textos de Berbel foram descritas na Seção 2.4.1.

Após a aplicação da entrevista e processamento da coleta de dados o rumo para iniciar a MP ficou definido. A metodologia de trabalho foi apresentada aos alunos participantes da pesquisa e o compromisso para com a pesquisa foi reconfirmado por todos os participantes, sendo reafirmado que os educandos estavam participando dela por livre escolha e que poderiam desistir a qualquer momento sem danos e nem prejuízo a nenhum dos envolvidos. Também foi combinado que, se necessário, seriam marcados encontros extras dependendo das necessidades, pois nem sempre as coisas acontecem de forma linear e tão pouco sem interrupções. Outro fato que ocorreu nesse segundo momento foi a criação de um grupo na rede social WhatsApp para facilitar o contato com o grupo em tempo real e constante, considerando o uso atual diário e instantâneo dessas ferramentas. Souza-Neto e Lunardi-Mendes (2017) escreveram que esses aplicativos, e as redes sociais em geral, trouxeram uma

nova era na comunicação e que uma de suas vantagens é o auxílio na comunicação em qualquer lugar, momento e com várias pessoas ao mesmo tempo. Esses autores completam sugerindo utilizá-los como ferramenta para estreitar a relação do professor com os alunos. A partir do segundo encontro pós-entrevista foi aplicada a metodologia da problematização. No próximo capítulo será apresentada a análise e discussão dos resultados, e iremos descrever detalhadamente as etapas anteriormente mencionadas da MP e da produção do vídeo, identificando os possíveis elementos que poderiam interferir na sua execução.

3.4.3 **A produção do vídeo**

A produção de um vídeo foi sugerida desde o início do projeto e está associada ao desenvolvimento da MP. Tendo em vista a quinta etapa da MP e, como premissa, a responsabilidade assumida pelos estudantes na construção coletiva de um produto, foi decidido com eles que o vídeo seria utilizado como intervenção no meio escolar. Nessa produção, o professor teve papel de mediador ao orientar o grupo de forma constante, delimitando as etapas da produção do vídeo e intervindo quando necessário. As etapas da produção do vídeo são descritas a seguir:

a) Diagnóstico − Os estudantes responderam a um questionário sobre a experiência, a frequência e a maneira com que eles utilizam e ou têm contato com os materiais audiovisuais. Com isso averiguou-se a intimidade que esses alunos têm com esse material, inclusive a possibilidade de produção do vídeo.
b) Orientação – Esta foi a etapa de apresentação aos alunos à ideia central do vídeo e da definição do grupo de trabalho para que cada um ficasse responsável por determinada parte do vídeo. Quatro frentes de trabalho foram formadas, com três a quatro pessoas em cada grupo. Foram explicados os atributos e regras do vídeo, como a duração de, no máximo, quatro minutos. Foi disponibilizado um material de apoio produzido pelos pesquisadores (Apêndices F) e recursos pedagógicos para orientá-los na produção do vídeo (Anexo D) e os alunos foram instruídos a assistir vídeos produzidos por outros alunos. Foi organizado um cronograma de execução para a produção e exibição com atividades que se estendiam por quatro meses.
c) Escolha das concepções com o auxilio do professor orientador − O grupo definiu as concepções que deveriam estar contidas no vídeo. A seguir os integrantes separaram e listaram conceitos, definições, princípios, fatos, teorias, fenômenos e

modelos que se relacionassem com os métodos contraceptivos discutidos na MP. Os grupos poderiam organizar discussões subsequentes a fim de selecionar material, organizar as ideias e estratégias para conseguirem todo material que precisavam.

d) Elaboração da sinopse (Apêndice G) e roteiro do vídeo − Seguindo o material que lhe foi fornecido anteriormente os grupos pensaram nas informações básicas para produzir um vídeo, ou seja, qual a história a ser contada, quem era o público alvo, onde e quando se daria a história e quem eram os personagens, caso existissem. Uma vez decididas todas essas questões, elaborou-se um roteiro (Apêndice H) que foi reajustado algumas vezes com a orientação do professor.

e) Produção e edição − Como última etapa o grupo verificou a disponibilidade de todos os materiais, o local da filmagem, assim como os equipamentos utilizados para captura de imagem e áudio. Em seguida, passou-se para a etapa de gravação, e, por último, a finalização do vídeo com a edição. Foi instruído que o vídeo não necessitava ser sofisticado, tampouco se parecer com uma produção profissional, mas sim atender as prerrogativas estipuladas pelos próprios alunos e pelo professor orientador na ultima etapa da MP, que geraram o conteúdo do vídeo.

3.4.4 **O retorno para a realidade e as concepções pós-prática**

Após ter sido produzido o vídeo conjuntamente pelo professor e os alunos, retornou-se para a última etapa da MP e organizou-se a atividade para ser efetuada com os alunos da outra turma. A avaliação da receptividade desses vídeos pelos alunos não participantes da pesquisa aconteceu por meio de um grupo focal.

Para encerrar, em uma roda de conversa fez-se um grupo focal, com as perguntas norteadoras, para os alunos produtores de vídeo. Neste momento tentou-se captar as concepções dos alunos participantes sobre todo o processo da prática e, consequentemente, sobre os métodos contraceptivos. Os resultados e discussões são apresentados a seguir.

4 **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste capítulo apresentamos os dados obtidos com a pesquisa, e a análise e discussão dos resultados, tendo por base os quadros teórico e metodológico apresentados nos capítulos anteriores. Primeiramente discorreremos sobre a investigação documental, especificamente o projeto político pedagógico (PPP) da escola onde ocorreu a pesquisa e as concepções iniciais dos alunos obtidas através da aplicação da metodologia da problematização (MP). Em seguida será discutida a produção e exibição do vídeo e, por fim, a análise da prática e a ressignificação de saberes dos alunos sobre os métodos contraceptivos.

4.1 DIAGNÓSTICO INICIAL

Ao investigar o PPP da instituição onde esta pesquisa foi realizada observou-se uma tímida citação do tema sexualidade, baseando-se no tema transversal dos PCN e apresentando pouco aprofundamento e contextualização sobre o assunto. Cumpre destacar que o PPP das escolas tem o intuito de guiar a direção de conteúdos e melhor organização no interior das instituições. Em razão disso, todo o projeto pedagógico da escola, de certa forma, é também um projeto político e burocrático, por estar inteiramente ligado ao compromisso sociopolítico (LOURENÇO e SILVA, 2015). Diante dessa reflexão, faz-se necessário a inclusão do tema sexualidade de maneira mais contundente nesses documentos. Uma vez que a sexualidade faz parte da formação dos sujeitos e a escola que é um espaço formal de educação, ela não pode ausentar-se da sua responsabilidade política e social perante o educando. Nela eles devem ser sempre colocados diante das suas particularidades e questões inerentes ao caráter formativo. Segundo Louro (2001, p. 22),

> A Pedagogia poderia, então, começar com o pressuposto de que as identidades são feitas e não recebidas e o trabalho do currículo consistiria em incitar identificações e críticas, e não em fechá-las. Além disso, uma educação sexual socialmente relevante pode apenas oferecer mais questões.

Logo, o PPP deve ser completo o suficiente e flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos. Para tal, um dos requisitos é manter entrelaçadas as reflexões, discussões de assuntos cotidianos e a subjetividade de todos os envolvidos nesse espaço, com buscas constantes de estratégias para que os alunos possam alcançar o exercício

da cidadania. Desta forma, é relevante a busca de práticas educativas que considerem e tentem compreender processos de construção da realidade, práticas cotidianas (MINAYO 2007) e fatores referentes aos adolescentes em relação ao uso dos métodos contraceptivos, objeto dessa dissertação.

O próximo passo foi investigar as concepções iniciais dos alunos sobre os métodos contraceptivos e o uso ou não dos mesmos. Conforme citado no capítulo anterior, a análise dos dados da entrevista semiestruturada com os alunos se deu por intermédio do discurso do sujeito coletivo (DSC), que tem o intuito de apresentar o que pensa cada indivíduo de cada grupo, porém mantendo ao mesmo tempo o discurso coletivo sobre variados temas. Segundo Lefevre e Lefreve (2010), o tema sexualidade na adolescência, que suscita distintos posicionamentos, pode ser identificado através desse enfoque e, consequentemente, auxiliar de maneira significativa a compreensão da dinâmica dos fatos. Assim, os resultados das entrevistas foram obtidos em torno dos seguintes constructos: questões de gênero, o desejo da maternidade, o diálogo necessário e o (des)conhecimento dos métodos contraceptivos e do corpo. Esses resultados serão descritos a seguir.

DSC 1: o corpo e os métodos contraceptivos: o (des)conhecimento

Os resultados das entrevistas mostraram um nítido desconhecimento em relação ao corpo e aos métodos contraceptivos pelos alunos. Ressalta-se que os métodos contraceptivos mais citados foram o preservativo masculino e o uso das pílulas hormonais, o que indica uma limitação em relação a esses métodos. Isso é evidenciado no DSC a seguir:

> A gente não sabe como usar remédio, afinal todo mundo tem a mesma idade, não sabemos nada. Acho que nem minha mãe sabe isso... Meu primo, quando sai, leva um pedaço de anticoncepcional para dar para menina. Aí minha tia fala: isso não resolve nada, otário! O remédio tem que beber todos os dias. A menina, se usar o remédio escondido da mãe, ela sabe, porque ele transforma o corpo da mulher, engorda se não souber cuidar do corpo. Então é melhor não tomar todos os dias, apesar de que eu esqueço mesmo... mas se usar a camisinha é mais tranquilo. Apesar de que é difícil na nossa idade usar, mesmo que o posto dê... Tenho algumas dúvidas sobre essas paradas aí... Pode usar a mesma camisinha? E aquele líquido que sai antes de gozar ele é um gelzinho, não engravida né? E falar sobre menstruação? Não sei o que é não, só sei que falar sobre menstruação é nojento! O que importa é que menino tem pau e menina grelo, isso que importa saber, saber fazer.

Durante as entrevistas, percebeu-se que as percepções dos alunos sobre a sexualidade estão sempre limitadas à relação sexual entre duas pessoas de sexo oposto. Outra observação é a questão do empoderamento do corpo. Nesse contexto a sexualidade não é entendida como algo além do biológico. Essas observações concordam com as de Oliveira, Nunes e Santos

(2014) que, em seus estudos comparativos sobre o uso dos métodos contraceptivos em adolescentes de escolas públicas e privadas, destacaram o desconhecimento das múltiplas opões de métodos contraceptivos e a visão de seu uso apenas como um artifício para evitar uma gravidez indesejada ou, no caso do preservativo masculino, uma proteção contra doenças. Portanto esses métodos contraceptivos não são vistos por esses adolescentes como uma conquista ao longo do tempo que possa contribuir para a autonomia e direito de escolha enquanto cidadão.

Como pode ser verificado acima, os métodos contraceptivos mais citados entre os adolescentes foram o preservativo masculino e a pílula anticoncepcional. Este resultado coincide com o da pesquisa realizada por Cedaro, Silva e Martins (2012) em que, num universo de 122 alunos, 70% declararam conhecer a camisinha e 69% das meninas o uso das pílulas. Porém, quando os mesmos participantes da pesquisa citada foram questionados sobre os motivos da não utilização desses métodos, eles relataram a falta de planejamento e/ou não acreditarem que poderiam engravidar ou adquirir alguma IST no ato da relação sexual. Madeira (2015), em seu trabalho final do curso de especialização em atenção básica da saúde da família, detectou que, além de a camisinha e as pílulas anticoncepcionais serem as mais citadas ou usadas entre os adolescentes, havia também uma falha sobre a concepção de como usá-las. Alguns discursos apontaram dúvidas desses adolescentes sobre a possibilidade do reaproveitamento da camisinha e acreditavam na ação do anticoncepcional oral para matar os espermatozoides (MADEIRA, 2015).

Apesar das dúvidas sobre os métodos contraceptivos e o próprio corpo, alguns entrevistados consideraram importante a ideia da prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e da gravidez. E outros demonstraram que conhecem algo sobre o seu próprio corpo e os contraceptivos, conforme pode ser observado no discurso descrito a seguir:

> Falar sobre prevenção é importante, evita um monte de coisa ruim, alerta para não engravidar...
> Existe um monte de coisa para não engravidar: os remédios, a pílula, a camisinha, ah! a camisinha serve para não pegar doença também... DIU é aquele T, a injeção, o ligamento. Às vezes esses métodos contraceptivos não dão muito certo, pode estourar a camisinha, e o remédio também pode falhar se não tomar direito.
> É importante o menino e a menina entender o corpo um do outro. Tem que saber essa parada aí de menstruação, que é o ovócito que amadurece, sei até o nome (risos dos adolescentes...) vi isso na escola... pode engravidar.

Os discentes do discurso anterior mostraram interesse em serem protagonistas em relação aos cuidados para uma vida sexual saudável. Cedaro, Silva e Martins (2012) coletaram em seus resultados de pesquisa que meninos e meninas responderam predominantemente que não fariam sexo a fim de poder evitar as consequências indesejáveis

da não proteção. Esses comentários denotam que há consciência dos riscos implícitos ao ato sexual, pelo menos do ponto de vista do discurso.

Portanto, conforme discutido na Seção 2.1 deste trabalho, o discurso e as ações sexuais nem sempre são congruentes entre si, e é preciso ter ressalvas sobre as opiniões manifestadas sobre esse assunto, ou seja, é preciso ficar atento para o fato de que nem sempre o que se fala é o que se faz. Isso nos permite observar que, apesar de os adolescentes terem conhecimento sobre p preservativo masculino e os anticoncepcionais orais, não há garantia que eles os utilizem. Destaca-se que esses alunos apresentam atitudes ambivalentes, influenciadas por suas percepções culturais, sociais, políticas e econômicas e que interferem diretamente no uso ou não desses métodos contraceptivos.

Logo, fica caracterizado que o objetivo da educação em sexualidade não deveria ser centrado na mudança comportamental e sim em considerar as vulnerabilidades e suas dimensões contextuais que influenciam o processo de acesso, metabolização e incorporação de informações e condições para mudanças comportamentais na vida cotidiana (MEYER, MELLO, VALADÃO *et al*., 2006).

DSC 2: Diálogo em família e na escola: um elo necessário

No que tange à orientação sexual, os adolescentes entrevistados fizeram referências às pessoas envolvidas no processo de educação sexual: família, professores, amigos, profissionais de saúde e o próprio adolescente. Nestes discursos, percebe-se um paradoxo entre a cobrança por parte dos adolescentes para um diálogo com os pais e a vergonha de discutir com os mesmos, preferindo os amigos. Observa-se que há também aqueles que declaram conversar com os pais sobre o assunto, conforme relatado a seguir:

> Eu não converso com meus pais não, eles parecem que vão dar esporro. Se os pais fossem amigos dos filhos muita coisa não aconteceria, mas eles não conversam sobre sexo, remédio... as mães não falam nada, por isso um monte de menina fica grávida.
>
> Eles não ensinam como usar os métodos contraceptivos! Ninguém ensina! Os professores, a escola... Ah se falassem! Ninguém fala como usa isso. Acho que tem que ir ao médico para se informar. O ginecologista e a mãe têm que orientar onde a menina compra o remédio... Agora fiquei na dúvida: ginecologista também é de menino?
>
> Apesar de que no churrasco de família eles falam... Às vezes em casa sai umas besteiras, aí, aí... eu fico só ouvindo. Mas, ah! Eu não falo com ninguém sobre essas coisas porque eu tenho vergonha, só falo com os amigos. Quando tá geral dos colegas conversando, aí a gente fala... Na televisão, na internet também tem bastante coisa sobre isso. É só ir lá ver como é... Isso não se fala com a mãe.
>
> Eu falo com minha mãe ué! Minha mãe fala: Cuidado! Meu namorado foi na minha casa, dormiu lá. Ela falou: Cuidado, não quero bebê agora não, tem camisinha lá no

> quarto. Ela sempre fala, e a professora de ciências também falou. Não lembro muito, mas falou.

Muitas famílias ainda não se sentem à vontade para discutir essas questões e isso faz com que os adolescentes procurem fontes pouco seguras de informação ou simplesmente reprimam o assunto. Portanto, no que se refere ao diálogo entre eles, registrou-se predominantemente a preferência aos amigos para falar sobre dúvidas em relação à sexualidade, embora tenham ocorrido referências e até cobranças quanto à participação dos pais. Estudos realizados em escolas públicas do Mato Grosso do Sul com jovens do ensino médio apontaram que a negociação, a conversa em casa, sobre os métodos contraceptivos interfere positivamente sobre o seu uso (MOLINA, STOPPIGLIA, MARTINS *et al*., 2015).

Em uma escola pública de Goiás, Gonçalves, Santos, Malafaia *et al.* (2016) investigaram a relação entre família, escola e educação sexual, e concluíram que diversos fatores contribuem para a ausência do tema sexualidade dentro do espaço familiar. Dentre eles a concepção de sexo como algo proibido, a imaginária assexualidade dos filhos e a crença de que conversar sobre tais assuntos irá estimular, ou até acelerar, a vida sexual dos filhos. Outra informação detectada no DSC foi à presença da mãe em todos os discursos, tanto como culpada pela desinformação dos adolescentes quanto, ao contrário, a detentora desses saberes e responsável pela negociação entre as partes sobre a sexualidade. Convergem para isso os resultados de outras pesquisas, mostrando que a presença da mãe está ligada ao diálogo possível, necessário, entre sexualidade e o lar. (GONÇALVES, SANTOS, MALAFAIA *et al.*, 2016; OLIVEIRA, NUNES e SANTOS, 2014).

Cabe assinalar que a sexualidade é inerente a todos os seres humanos e em todas as fases da vida, logo dialogar suas vertentes no ambiente familiar faz parte de sua formação enquanto seres humanos.

Além da orientação familiar, os adolescentes relataram a importância de abordagens do assunto no ambiente escolar e do acesso aos serviços de saúde e locais onde buscam informações e/ou conversam sobre esses assuntos. O cenário escolar pode fomentar debates que considerem o contexto de vida dos adolescentes, auxiliando-os a serem capazes de ter pró-atividade, liberdade de escolhas, responsabilidade e compromisso, tudo relacionado às questões sexuais. Contudo, a assexualização do espaço escolar (LOURO, 2001; 2004) mantém como fosse um segredo as questões referentes à sexualidade. A bibliografia na área aponta que intervenções nas escolas sobre sexualidade contribuem para a melhoria da saúde sexual dos adolescentes (MADEIRA, 2015). Nessa direção, Duarte, Bastos, Del Duca *et al*.

(2011) concluem em seus estudos que a sexualidade deve ser um tema abordado nas escolas nas séries iniciais, pelo fato de que a iniciação sexual ocorre cada vez mais cedo entre os adolescentes.

Os dados computados concordam com os obtidos por vários autores (OLIVEIRA, NUNES e SANTOS, 2014; DUARTE, HOLANDA e MEDEIROS, 2012; LEFEVRE e LEFEVRE, 2010) os quais sinalizaram que, além dos amigos, os adolescentes de hoje vivenciam um maior acesso e disponibilidade de conteúdos através dos meios de comunicação em massa, como propagandas em meios diversos, entretenimentos e internet. Nesse contexto, tanto os amigos(as) como os meios de comunicação são as fontes de informações para a escolha do método contraceptivo por esses adolescentes. Ressalta-se, portanto, a preocupação com a qualidade da informação recebida, o que reforça o ideário da discussão sobre esses métodos entre famílias, escola e profissionais de saúde, que devem orientar não apenas os tipos de métodos, mas também seu uso correto, a escolha individual do melhor método e suas vantagens e desvantagens enquanto constituintes de direitos.

Por fim, é importante destacar que a solução para a prevenção de mazelas indesejáveis no que diz respeito à sexualidade na adolescência é um somatório de ações complementares. Destaca-se principalmente a necessidade de uma reestruturação educacional para a sociedade, para as entidades institucionais, para a própria família e para todos os envolvidos na educação em sexualidade dos adolescentes. Faz-se necessário a reestruturação desses potenciais agentes educadores quando se considera que a maior parte deles provém de gerações que também não tiveram educação em sexualidade e que, consequentemente, reproduz discursos sobre sexualidade de modo padronizado, imposto por uma minoria dominante e de cunho meramente biológico, desconsiderando-a como um dos itens que auxiliam na formação identidade dos sujeitos. Logo é essencial o diálogo e a discussão com os adolescentes quanto a práticas seguras da relação sexual, com o intuito de promover a formação da autoconsciência do indivíduo enquanto sujeito de suas ações.

DSC 3: Questões de gênero e o machismo velado

Segundo Brancaleoni e Oliveira (2016), ao dirigir-se o foco sobre gênero e analisar as práticas discursivas institucionalizadas e as relações que constituem as múltiplas identidades de mulheres e homens, constata-se que, no espaço escolar, é reforçada diariamente a questão das desigualdades e diferenças. No DSC a seguir percebe-se o discurso da dicotomia homem

versus mulher enraizada na nossa sociedade e que se reflete na escola por inúmeras vertentes sociais, políticas, econômicas e culturais:

> É importante o menino também saber as coisas de sexo, apesar de que homem é homem, tá no sangue! O homem pega geral, é o bravo: uma, duas, é o bravo. Já mulher, só em falar besteiras, putaria com o namorado ou com qualquer pessoa, é piranha... Mulher, se pegar dois é piranha... Menino não fala sobre se prevenir e não tem coragem de comprar o remédio lá na farmácia, pega mal! Mas o menino também deveria se sacrificar porque ele não sai da escola para tomar conta do filho? Mas o homem vai trabalhar, tem que sustentar o filho. Apesar de que a culpa é da menina, foi burra... Eu conheço uma pessoa que tem dois filhos, quando foi o menino que engravidou uma menina o pai dele falou: tá tranquilo; quando foi a menina, aí foi diferente, foi diferente... Ela que tem que se cuidar, os meninos não ligam.

Conforme afirmado anteriormente, tais questões de gênero fizeram-se presentes nas falas dos adolescentes dessa pesquisa, reforçando a existência da construção social e cultural do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais. Sobre este panorama Molina, Stoppiglia, Martins *et al*. (2015) e Santos (2017) escreveram que a responsabilidade atribuída à contracepção é predominantemente deferida às mulheres, explicitando que, caso a gestação ocorra, incidirá automaticamente sobre o sexo feminino o dever de zelar pela educação do novo ser.

Observa-se essa mesma manifestação em relação à figura paterna, atribuindo ao homem o cargo de responsável economicamente pela família, mesmo com o ingresso da mulher no mercado de trabalho. No DSC apresentado, o pai aparece com o controle social sobre a sexualidade feminina, o que coloca a menina em posição de desvantagem na vivência de sua sexualidade. Evidencia-se nesse contexto o machismo e o sistema patriarcal familiar fortalecendo tais ideias equivocadas. Mattos, Carneiro e Cordeiro, Araújo *et al*. (2015) e Wichterich (2015) discutem, dentre outros assuntos, encargos sociais nos quais prevalece a figura materna como mantenedora da família, no sentido de ser a mulher a principal responsável e afetada pelas mudanças de uma gravidez, e os homens isentos da natalidade e da educação dos filhos, justificados por terem outras obrigações que lhe são de dever e direito.

Santos (2017) investigou 347 alunos de uma escola pública de Belo Horizonte e visualizou nos discursos desses educandos os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres: por um lado, o modelo de masculinidade focalizada no estereótipo de procriador; por outro, a feminilidade centrada na passividade, na debilidade e na submissão. Seguindo esse raciocínio, falar de gênero na escola é exercitar a cidadania para o reconhecimento da igualdade entre todos. Afinal, é direito individual dos seres vivos habitarem o seu próprio corpo como quiser, sem medo de violência e discriminação.

Desta forma, a escola apresenta uma função importante que deve ser exercida contrapondo-se à segregação de qualquer origem. É preciso pesquisar, questionar e avaliar dentro desses espaços as ações que, de alguma maneira, compactuem com a manutenção da discriminação de qualquer natureza, inclusive sobre a sexualidade, no sentido de educar uma sociedade que priorize a equidade de relações entre gêneros e o pleno exercício dos direitos sexuais e reprodutivos.

DSC 4: O desejo de engravidar

Outra vertente de discussão mostra a realidade de alguns adolescentes que consideram a gravidez como parte constituinte de suas vidas cotidianas no seu grupo social. A gestação entre eles pode ser vista como uma alternativa, ou até mesmo como parte do amadurecimento para a vida adulta, oferecendo-lhes bem-estar. Isso aparece em alguns discursos dos alunos entrevistados, como o mostrado a seguir:

> Minha irmã quis engravidar... Tem meninas que engravidam agora porque querem ter filhos, porque é sonho. Acham que engravidar velha, tarde é ruim.

Os resultados desse DSC sugerem que a sexualidade é construída pela junção de dois elementos principais: a subjetividade (quem e o que somos e o que queremos, nossos sentimentos, pensamentos, prazeres e outros) e a sociedade (com a saúde, a prosperidade, o crescimento, economia, política, cultura e o bem-estar da população como um todo). As duas estão intimamente conectadas porque, no centro de ambas, está o corpo e suas potencialidades. Na medida em que a sociedade contemporânea se tornou sem fronteiras, globalizada, emergiu a preocupação em moldar e homogeneizar a vida de seus membros (DADOORIAN, 2003). Tendo o bem-estar social, a uniformidade moral, a prosperidade econômica, a segurança nacional ou a higiene e a saúde como justificativas, ela se tornou cada vez mais preocupada com o disciplinamento dos corpos e com a vida sexual dos indivíduos (PINTO, SOUSA e SAEMI, [2008?].

Então, se a sexualidade faz parte de um contexto histórico, social, e constitui parte da formação dos indivíduos enquanto seres **autônomos**, que tem suas subjetividades, questiona-se: toda gravidez na adolescência é realmente precoce? Indesejada? Por quem? Talvez sejam perguntas para futuras pesquisas, considerando o foco central da atual investigação. Entretanto, estudos indicam que as experiências da maternidade e da paternidade entre adolescentes são influenciadas pela realidade socioeconômica, pelo histórico familiar, pelo significado cultural e pelas opções que lhes são oferecidas (SILVA, 2008; MONTEIRO,

2002; BARRETO, GOMES, OLIVEIRA *et al*., 2011; PINTO, SOUSA e SAEMI, 2008) Neste sentido, uma gravidez na adolescência pode não se configurar necessariamente como um transtorno ou uma perturbação na trajetória juvenil, e sim um desejo.

Outros estudos feitos no núcleo de adolescentes da Universidade do Estado do Rio e Janeiro (UERJ) com Nascimento, Ressel, Santos *et al*. (2012) levaram à conclusão que os significados que a gestação possui na vida dessas adolescentes foram representados no relato de sentimentos que envolviam vitória, amor, felicidade e responsabilidade Esses estudos dão suporte a outras investigações que avaliaram e constataram a possibilidade de a gravidez na adolescência ser um projeto de vida desses adolescentes. Barreto, Gomes, Oliveira *et al*. (2011) e Costa e Silva (2014) destacaram que esses jovens vêem a maternidade e paternidade como resultante do amadurecimento natural dos seres, independentemente da idade. Nesses mesmos estudos verificou-se que ser mãe ou pai lhes confere um poder ligado à valorização pessoal, um sonho a ser realizado.

Com base nas informações anteriores, fica clara a necessidade de novas investigações no que diz respeito às afirmações de que a gravidez na adolescência é um problema somente social e biologicista. É necessário rever os discursos que enfatizam apenas os aspectos negativos da gravidez na adolescência, não considerando as ideias e as concepções desse fato para as/os jovens que o vivenciam e que o desejam.

Com as informações obtidas acima foi possível direcionar as próximas etapas da investigação. A identificação da inconsistência da abordagem sobre o assunto no PPP da escola onde ocorre a investigação permitiu reforçar a justificativa para a pesquisa no local. Outro parâmetro desse contato inicial foram as concepções dos alunos em torno do assunto, apontando para a necessidade de problematizar sobre os métodos contraceptivos de maneira abrangente, que estimulasse a própria construção dos seus saberes em prol da cidadania. Essas observações influenciaram a decisão de escolher o filme para iniciar a próxima etapa, pois o mesmo tem algumas características peculiares que são paralelas ao diagnosticado na entrevista inicial, como as questões envolvendo família, gravidez, questões de gêneros, o desejo da maternidade/paternidade e outros.

4.2 O PROCESSO DA PRÁTICA

Nesta subseção primeiramente iremos expor de maneira detalhada a aplicação da prática da MP e dedicaremos parte desta seção a apresentar como se deu a produção do vídeo pelos alunos no contexto do ensino de ciências e dos métodos contraceptivos.

4.2.1 **O desenvolvimento da metodologia da problematização (MP)**

Segundo Berbel (2014), a prática da metodologia da problematização, conforme supracitado anteriormente, é inspirada no arco de Maguerez. O arco tem como ponto de partida uma situação-problema inclusa na realidade dos educandos. Esse problema passa por uma sistematização por todos direta ou indiretamente envolvidos na ação, na busca pela construção do conhecimento. Em seguida, retorna-se para a realidade com o intuito de interferir, mesmo que minimamente, na realidade local desses alunos, de maneira que sejam estimulados a refletir, questionar, analisar e se posicionar sobre a problemática.

Neste estudo, a intervenção por intermédio da MP é devida à questão do não empoderamento dos alunos sobre os métodos contraceptivos, ou seja, o não empoderamento de seu próprio corpo. A abordagem utilizada no desenvolvimento da MP, neste trabalho, seguiu todas as etapas desta metodologia, e utilizou atividades diversas, desde exibições de vídeos, dinâmicas de grupos, rodas de conversas, jogos, pesquisas até a produção de um vídeo pelos alunos em conjunto com a professora pesquisadora. A validação da pesquisa se deu com o retorno para a realidade, em um evento na instituição onde a pesquisa foi realizada, para os alunos que não participaram da investigação. A seguir descreveremos como ocorreu a execução detalhada das etapas da MP, nesta pesquisa.

4.2.1.1 Primeira etapa: a observação da realidade - exibição do filme sonhos roubados

A primeira etapa da MP, a observação da realidade, tratou da observação em relação à sexualidade e suas premissas, incluindo-se aqui os métodos contraceptivos, de acordo com o cotidiano dos alunos. Ela teve início na segunda quinzena do mês de agosto de 2017. Segundo Berbel (1998) essa observação da realidade faz com que os alunos identifiquem discrepâncias e dificuldades de diversas ordens. Posteriormente, com o auxílio da professora orientadora, os alunos sintetizaram e fizeram uma redação sobre o problema.

A observação da realidade ocorreu por intermédio da exibição do filme “Sonhos Roubados”[2], ressaltando-se que, devido às cenas de nudez, o filme foi previamente selecionado e editado para adequá-lo à faixa etária dos alunos do oitavo ano e evitar problemas futuros com a instituição e os responsáveis. O filme, com duração inicial de noventa minutos, passou a ter aproximadamente oitenta minutos após a edição.

A escolha desta obra é justificada por alguns fatores distintos contidos em seu bojo e que nos levaram a acreditar em uma possível identificação do filme com os alunos, estimulando-os para a discussão da realidade. Dentre esses fatores podemos citar a problematização em torno de questões relacionadas à sexualidade e algumas afinidades com o tema abordado dessa pesquisa, inerentes ao cotidiano dos alunos que dela participaram, como as percepções referentes a abordagens sexuais, as dúvidas e os conflitos internos e externos que interferem na formação da identidade desses adolescentes, inclusive a sexualidade. Por ser um material audiovisual, o filme indiretamente já estimula a aproximação dos alunos com material a ser usado para a construção do vídeo, juntamente com a professora. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2009), a linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas, favorecendo o uso da imaginação e da afetividade. Posto isso, cabe descrever um breve resumo sobre o filme: o filme “Sonhos Roubados” de Sandra Werneck (2010) conta a trajetória de três adolescentes que vivem em uma comunidade carioca e acabam encontrando na prostituição uma maneira de sobrevivência à realidade. Apesar dos problemas enfrentados, como gravidez precoce e evasão escolar em decorrência da mesma, o abandono parental, a falta de dinheiro, conflitos entre as adolescentes sobre a sexualidade, abuso sexual de menores, drogas, a desapropriação do corpo, dentre outros, as adolescentes usam o humor e a amizade para refletir sobre suas decisões e a vida. Além disso, apesar de todas as adversidades elas não deixam de sonhar. Durante a exibição do filme, pode-se observar que algumas questões nele apresentadas fazem parte da realidade dos alunos no que diz respeito à sexualidade, especificamente aos métodos contraceptivos, conforme ilustrado na Figura 2 abaixo:

[2] Sonhos Roubados. Direção: Sandra Werneck. Produção: Sandra Werneck. Intérpretes: Nanda Costa; Amanda Diniz; Kika Farias; Marieta Severo; Daniel Dantas; Nelson Xavier; Ângelo Antônio; Lorena da Silva; Guilherme Duarte; Silvio Guindane; Zezeh Barbosa. Roteiro: Sandra Werneck, Eliane Trindade, Paulo Halm, José Joffily, Adriana Falcão, Mauricio O Dias, Michele Frantz. Trilha sonora: Fabio Mondego, Rafael Mondego, Marco Tommaso. Rio de Janeiro: Cineluz, 2009. 1 DVD (90 min), color. Produzido por Cineluz. Baseado no livro “As Meninas da Esquina”, de Eliane Trindade.

Figura 2 Ilustração dos alunos assistindo ao filme Sonhos Roubados (2010). Foto registrada durante a exibição do filme “Sonhos Roubados” em 15/08/2017.

Observou-se, e foi registrado em um diário de observação das atividades durante a pesquisa, que durante a exibição do filme os alunos permaneceram em silêncio absoluto, pois já no início o longa metragem conseguiu chamar a sua atenção por causa da música e todas as imagens nele contidas, desde o figurino ao local onde acontecia a trama, passando pelas percepções dos personagens em relação à sexualidade, suas realidades socioeconômicas e as inspirações e desejos almejados pelas adolescentes e negados a elas pelo sistema excludente da sociedade.

Utilizar um filme para adentrar em um assunto na escola não é uma novidade, porém o mesmo deve ser considerado arte, e como tal deve explorar ao máximo a sua potencialidade, percorrendo a criação, as percepções de sons, imagens, luzes, planos, montagens, composições, bem como as impressões e sentimentos nele expressos. Deus (2014) implementou um projeto em uma escola em Florianópolis com turmas do ensino fundamental I e II no qual, por intermédio de exibição de filmes, estimulava os alunos à construção do seu próprio conhecimento. Este processo foi chamado de pedagogia de risco, pois usa o filme para potencializar o pedagógico. Ela afirma que o cinema/filme na escola ultrapassa o campo da pedagogia de transmissão para a pedagogia da investigação, de risco, da descoberta da criação conjunta. Essa autora acredita que o cinema usado pedagogicamente na escola é capaz de revelar e ao mesmo tempo ocultar e mostrar possíveis mundos, ou seja, o filme é arte “e como tal existe para desvelar, para mostrar o visível e o invisível, o imperceptível que permeia o obscuro” (DEUS, 2014 p.7).

Vale lembrar que o filme foi utilizado como meio de sensibilização, para introduzir um novo assunto e despertar a curiosidade, com a intenção de fomentar o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o tema dos métodos contraceptivos. Sendo assim, depois de assistir ao filme, no segundo encontro os alunos foram estimulados a refletir sobre os conteúdos do mesmo. Por exemplo: Quem roubou o que? Por que houve o roubo? Vocês têm um sonho? Que temas podem ser extraídos do filme? Quais são as questões científicas e sociais identificadas? Sobre os métodos contraceptivos, que discussão caberia sobre eles? A apropriação e formas de domínios do corpo, e a sexualidade, estão presentes nessa discussão?

Os alunos foram posicionados em uma roda e foi promovida uma discussão sobre o filme. Surgiu uma primeira seleção e a formulação de problemas em relação à sexualidade incluindo o uso ou não dos métodos contraceptivos. Para Berbel (2011), falar em problema significa uma situação de ordem social em que se quer, ou que se precisa resolver. A resultante desse primeiro diálogo, que aconteceu via negociação e concepções prévias e interesse dos alunos sobre o assunto a ser investigado, foi registrada em um diário. Os alunos, com auxílio do professor orientador, apontaram o seguinte problema: Que fatores podem interferir e dificultar a utilização dos métodos contraceptivos pelos adolescentes? Podemos observar que a pergunta problema feita pelos adolescentes é bem próxima da pergunta feita na entrevista, o que nos levou a deduzir que, a partir daquele momento, eles iriam sistematizar as próprias respostas anteriores, reformular as ideias prévias.

Segundo Freire (1996, 2005), é nesse sentido, dialógico, que o ensino passa a ser visualizado como estimulador dos alunos para um caminho investigativo, questionador e transformador de si e de seu entorno. Lembremos que o filme por si só tem uma abordagem que envolve várias linguagens, contextos, conteúdos, pois, segundo Santos (2007), ao abordar contextos reais, ele configura-se como tal. Outra observação é que, após assistir ao filme e ter uma primeira discussão sobre a impressão provocada pela obra, os alunos foram orientados a utilizar o aplicativo WhatsApp para formar um grupo de discussão entre eles. A interação com o objeto em questão, a partir da pesquisa na rede pelo celular, auxilia a construção dos saberes, com associação entre os conteúdos e valores, através do computador (LEITE, 2014).

Para o terceiro encontro o aplicativo WhatsApp foi de grande valia, pois o mesmo serviu para deixar o grupo sempre em movimento e sem perder o foco, uma vez que, por questões de violência local e feriados municipais, esse encontro foi adiado por três vezes, ocasionando um atraso no cronograma inicial. Quando esse encontro aconteceu, na ultima semana de outubro de 2017, teve início a segunda etapa da MP.

4.2.1.2 Segunda etapa: a definição de pontos-chave - dinâmica de Brainstorm

A partir de discussão em uma roda de conversa na qual foi realizada uma dinâmica chamada Brainstorm, ou tempestade de ideias, todos os problemas listados pelos alunos foram anotados no quadro branco pela professora orientadora para que os alunos pudessem visualizar de maneira ampla suas visões sobre o assunto. E assim, através da negociação e observação de ambos os envolvidos na ação, discentes e professora, surgiu nesta terceira etapa a formulação do problema sobre os métodos contraceptivos a ser investigado pelos alunos, juntamente com os possíveis fatores que determinam que esse problema exista dentro da realidade desses alunos.

Berbel (1998) cita que é nesse momento que os alunos se deparam com problemas sociais multifacetados, para os quais terão que fazer uma síntese e focalizar os pontos essências do problema. Nessa fase foi preciso explicar aos alunos o que é uma síntese, pois as causas iniciais sinalizadas pelos alunos eram abrangentes, conforme já citado por Berbel (2011). Eles abordaram inicialmente os seguintes temas: as condições sociais e econômicas das adolescentes, o não auxílio do estado na educação e saúde, a falta de opções de lazer e vários aspectos no cotidiano das mesmas, como a violência sexual, verbal e psicológica, as questões de gênero, a interferência da cultura (religião, o pensamento do filho como símbolo de união estável, mitos,...), a deficiência na estrutura familiar e outros. Esses apontamentos podem se visualizados no DSC 5, a seguir:

DSC 5: Pontos-chaves iniciais

> No filme só tem a real, as meninas transam por causa de roupa... agora celular...
>
> Caraca, ela nem usou camisinha, vai dar ruim! O bandido é bonitão, está bancando ela! Vai. Achei vacilação do cara lá, esculhachou a menina! É sempre assim, o cara vaza quando a menina diz que está grávida! Mas também por que essa menina foi engravidar cedão?
>
> Mas elas faziam muita M porque não tinha ninguém por elas, todas sem família! Viu como isso é importante? Quando a mais nova conseguiu alguém para ajudá-la, ela ficou na moral. De boa, o filme mostra tudo, sem escola, sem o posto que a avó da Jéssica (personagem do filme) precisava ir, sem nada como que elas vão se prevenir?

Os alunos, então, decidiram que os pontos-chave a serem investigados giravam em torno da informação, porém, por ser um conceito muito amplo, ele foi dividido em três vertentes e cada vertente ficou a cargo de um grupo diferente para ser pesquisada na próxima etapa da teorização. A Figura 3 resume os pontos chaves eleitos pelos alunos:

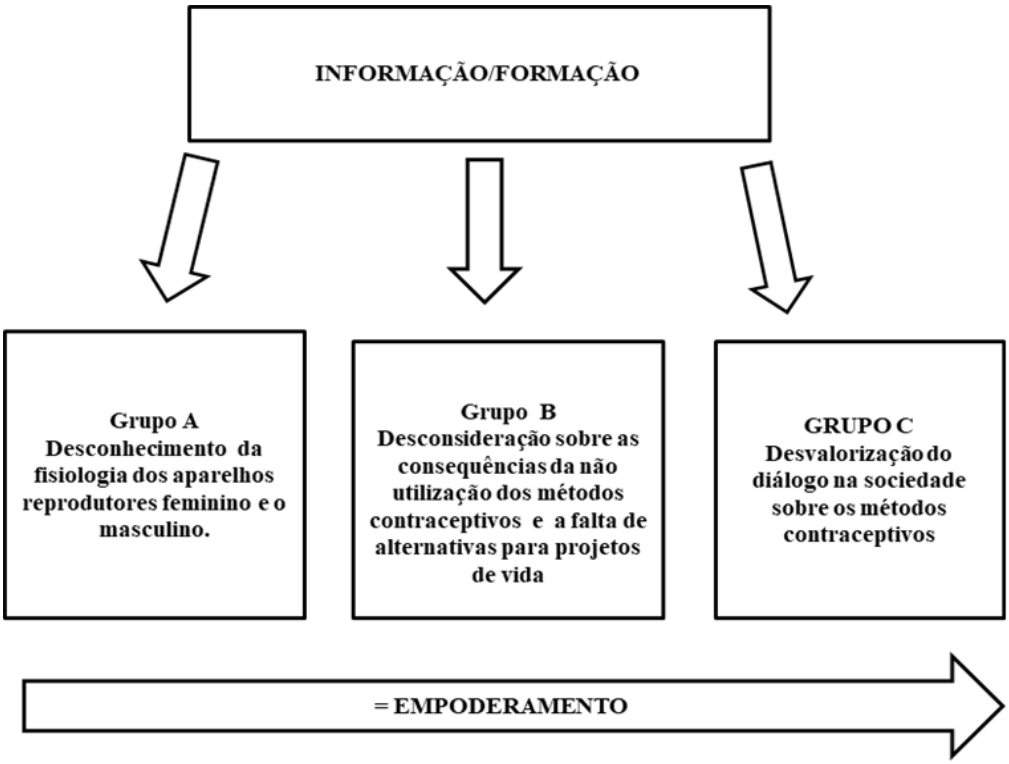


Figura 3 Pontos-Chave eleitos pelos alunos

Ou seja, os estudantes, ao refletirem sobre as situações problemáticas colocadas através do filme e escolherem os pontos-chave sobre os quais iriam pesquisar, começaram a explicitar e questionar funcionalmente suas ideias prévias (KRÜEGER, 2005). Freire (1996, 1998) enfatiza que, ao se trabalhar os conceitos prévios dos alunos dentro de uma realidade social local, não se deve simplesmente adaptar temas de forma descontextualizada, pois isso se contrapõe ao desejo de se ter um aluno ativo, que tenha uma visão ampla, científica, técnica e social e, por conseguinte, que o torne consciente de seu mundo e aja intencionalmente para transformá-lo com vistas a uma sociedade melhor, interferindo inclusive na sua própria vida.

4.2.1.3 Terceira etapa: a teorização - busca em fontes variadas

Seguindo com o arco de Maguerez iniciou-se a etapa de orientação para a teorização, que aconteceu em todo o mês de novembro de 2017. Em função do atraso da etapa anterior, houve um encontro extra em uma quarta-feira. Essa etapa consistiu em buscar em fontes variadas informações que pudessem subsidiar possíveis soluções do problema. Segundo Berbel (2011) é aconselhável no mínimo três fontes distintas para a investigação, o que contribui positivamente para ampliar os horizontes sobre a problemática. A coleta e organização de dados aconteceram em cinco encontros de dois tempos cada. Nessa etapa

foram formados três grupos com cinco integrantes cada. A esses grupos foi designada a responsabilidade de investigar os pontos-chave A, B e C apresentados respectivamente na Figura 3. Após essa divisão, cada grupo recebeu um material didático fornecido pela professora orientadora de acordo com o seu tema, com a função de auxiliar a pesquisa. Esse material é listado no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 Lista de materiais de apoio para a etapa da teorização

JOGOS	**LIVRO DIDÁTICO**	**MANUAIS**	**OUTROS**
Jogo da sexualidade, produzido pelos alunos da instituição Casa da Arte de Educar	Amabis & Martho, Fundamentos da Biologia Moderna. V. único, 4ª ed., Moderna, 2015	Modelos de biscuit sobre as fases embrionárias da gestação	Almanaques atualizados sobre a prevenção das DST/AIDS - Instituto Nacional de Educação de Surdos – INEAS. Núcleo de Orientação à saúde do surdo – NOSS. Rio de Janeiro, 2008. Revistas em quadrinhos do Ziraldo. "Almanaque da família brasileira: o direito da primeira infância." Editora Globo, São Paulo. Placas informativas sobre DST e panfletos.

Além desses materiais (panfletos, textos, artigos científicos, jogos, imagens e outros, listados no Apêndice I), os alunos foram orientados a utilizar o celular em sala de aula durante a atividade para pesquisar na internet sobre o assunto de seus grupos, ir a bibliotecas e pesquisar sobre a problemática em seus bairros, na própria escola e no posto de saúde. Essa pesquisa de fontes variadas, realizadas pelos alunos para que eles conseguissem localizar, registrar e discutir sobre o ponto-chave do grupo em questão, se deu por meio de entrevistas, busca em documentos, filmagens, fotos, jornais, revistas e programas de televisão.

No primeiro dia de discussão e orientação da teorização dos pontos-chave foi usado o jogo com todos os alunos. O jogo consistiu em um tabuleiro com cartas que continha perguntas na frente e respostas no verso. A intenção era um grupo desafiar o outro com as perguntas. Se o desafiado soubesse responder ele poria a carta na casa verde, se não, na casa vermelha, e na casa amarela se ele soubesse responder, mas com dificuldades. Ganhava o jogo quem fizesse mais pontos, pois cada carta e cada casa tinham uma pontuação. Posterior a essa atividade, os outros materiais foram distribuídos de acordo com os grupos definidos para a teorização dos pontos-chave.

Ao final desse primeiro dia os participantes foram orientados a terminar o trabalho em casa e trazer pronto para o próximo encontro um resumo do que foi feito. Para facilitar essa etapa da metodologia da problematização foi de vital importância a comunicação permanente entre os alunos, individualmente ou grupos, pois assim poderiam trocar informações em tempo real e teriam a orientação da pesquisadora. A outra instrução foi postar todos os resultados, e o que estavam fazendo, no grupo do aplicativo WhatsApp, pois isso auxiliou para que cumprissem prazos, na permanência do debate sobre os conteúdos discutidos na prática e na coleta de informações ao longo dessa etapa, servindo de estímulos para um ou outro grupo menos animado. Leite (2014) descreve que a interação e circulação de informações nas redes potencializam a livre criação e organização distribuída de informações compartilhadas através de associações mentais.

Ficou combinado que nos demais encontros referentes a esta etapa cada grupo teria que apresentar para os demais grupos os seus resultados utilizando a dinâmica que quisessem. O grupo A, que investigou o desconhecimento da fisiologia do aparelho reprodutor feminino e masculino, escolheu apresentar em forma de roda de conversa e mostrando figuras e fotos do aparelho reprodutor feminino e o do masculino; também utilizaram um vídeo encontrado na internet para visualização. Um fato curioso sobre este grupo foi que eles foram além de só investigar os órgãos reprodutores feminino e masculino; eles envolveram-se na investigação sobre as IST e os tipos de métodos contraceptivos e como agem. Isso pode ser visualizado em trechos dos resumos desse grupo, como o mostrado na Figura 4:

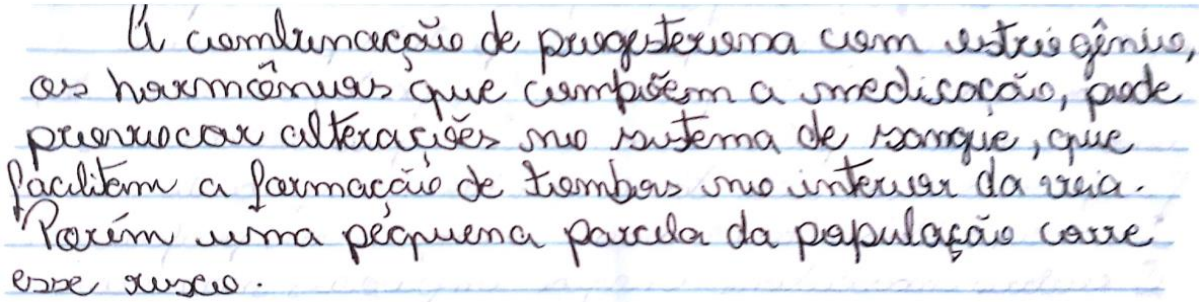
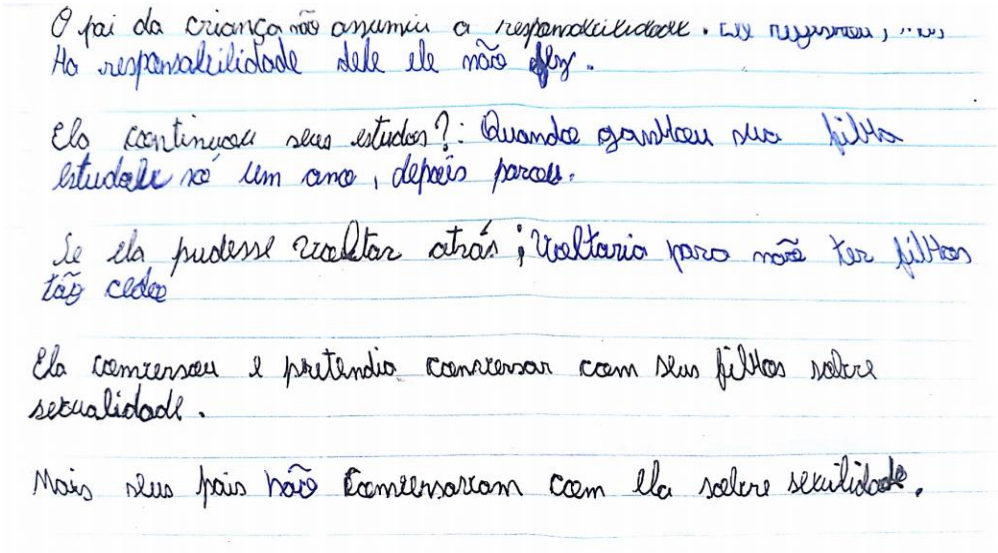

A combinação de progesterona com estrogênio, os hormônios que compõem a medicação, pode provocar alterações no sistema de sangue, que facilitem a formação de trombos no interior da veia. Porém uma pequena parcela da população corre esse risco.

Figura 4 Trecho do registro dos alunos sobre a teorização de como agem os métodos contraceptivos no organismo

Os outros dois grupos apresentaram gravações de entrevistas que eles realizaram. O grupo B, que investigou a desconsideração sobre as consequências da não utilização dos métodos contraceptivos e a falta de alternativas para projetos de vida, realizou três entrevistas. Uma dessas entrevistas ocorreu no posto de saúde local e foi sobre a incidência de meninas grávidas no bairro, se tinham ou não complicações com essas meninas mais jovens. As duas

outras entrevistas foram realizadas com uma mãe adolescente e com outra que mantinha o discurso de se prevenir por não querer ser mãe cedo e querer primeiro terminar os estudos. Eles identificaram na etapa da teorização citações de adolescentes que eram mães queixando-se da dificuldade que era criar um filho, em como suas vidas e seus corpos haviam mudado. Algumas consideravam a maternidade e a paternidade como um incentivo para querer algo melhor para o futuro, já que agora tinham um filho para criar. Um trecho dessas entrevistas com uma jovem que hoje tem vinte e nove anos e foi mãe aos dezesseis anos pode ser visualizado na Figura 5 abaixo:


O pai da criança não assumiu a responsabilidade. Na responsabilidade dele ele não [illegible].

Ela continuou seus estudos?: Quando ganhou seu filho estudou só um ano, depois parou.

Se ela pudesse voltar atrás; Voltaria para não ter filhos tão cedo

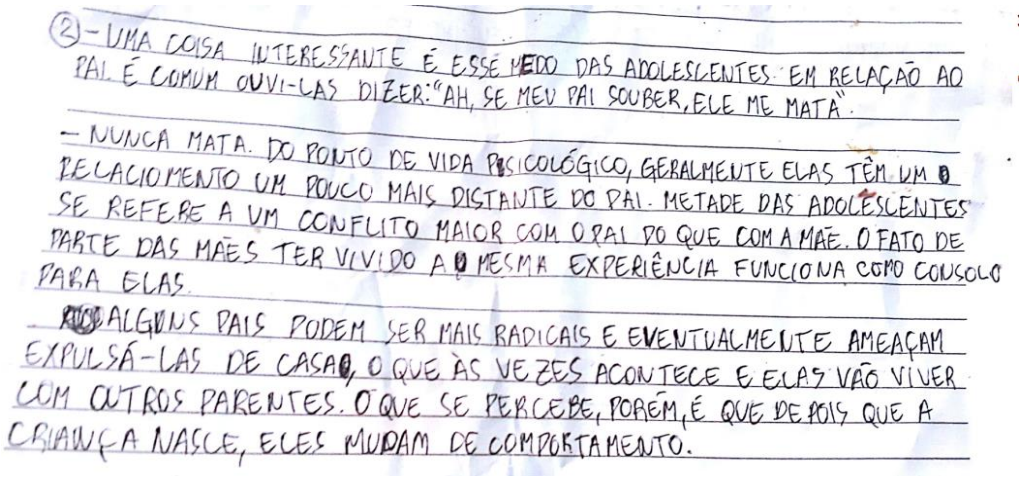
Ela conversou e pretendia conversar com seus filhos sobre sexualidade.

Mais seus pais não conversaram com ela sobre sexualidade.

Figura 5 Trecho de entrevista realizada pelos alunos participantes da pesquisa sobre o abandono da escola após a gestação na adolescência e o arrependimento de tê-lo feito

Os adolescentes do grupo C apresentaram dificuldades para desenvolver o tema. Por dois encontros eles não conseguiram cumprir com as metas estabelecidas. Com o auxílio do professor orientador e até de outros alunos dos outros grupos eles pesquisaram o diálogo da família com os adolescentes sobre os métodos contraceptivos. Fizeram entrevista com alguns responsáveis sobre essa relação com seus filhos. Alguns resultados deste grupo mostraram que alguns responsáveis afirmavam conversar com seus filhos sobre prevenção; outros nitidamente não o faziam. As razões desses responsáveis não dialogarem com seu filhos sobre os métodos contraceptivos oscilavam entre a falta de tempo, a vergonha, a ilusão de os filhos(as) serem jovens para tal conversa, a interferência da religião, de achar o filho maduro e não precisar dessa conversa, e de delegar à escola a responsabilidade por tal informação.

Em uma das entrevistas com um pai de uma adolescente, este nitidamente atribuiu à mãe a missão de conversar com as filhas. Ressalva-se que, quando o filho era do sexo masculino, então a conversa era de ”homem para homem”. Peculiar foram as respostas da relação das filhas gestantes com os pais. Nelas constatou-se uma tensão entre ambos que perpassava entre ameaças de expulsão das adolescentes grávidas de casa, para que fossem morar com parentes ou com seu parceiro quando esse se comprometia com a criança, à posterior aceitação da chegada de uma criança como uma renovação para o lar. A Figura 6 a seguir mostra um trecho de uma das entrevistas.


②- UMA COISA INTERESSANTE É ESSE MEDO DAS ADOLESCENTES EM RELAÇÃO AO PAI. É COMUM OUVI-LAS DIZER: "AH, SE MEU PAI SOUBER, ELE ME MATA".

- NUNCA MATA. DO PONTO DE VIDA PSICOLÓGICO, GERALMENTE ELAS TÊM UM RELACIONAMENTO UM POUCO MAIS DISTANTE DO PAI. METADE DAS ADOLESCENTES SE REFERE A UM CONFLITO MAIOR COM O PAI DO QUE COM A MÃE. O FATO DE PARTE DAS MÃES TER VIVIDO A MESMA EXPERIÊNCIA FUNCIONA COMO CONSOLO PARA ELAS.

- ALGUNS PAIS PODEM SER MAIS RADICAIS E EVENTUALMENTE AMEAÇAM EXPULSÁ-LAS DE CASA, O QUE ÀS VEZES ACONTECE E ELAS VÃO VIVER COM OUTROS PARENTES. O QUE SE PERCEBE, PORÉM, É QUE DEPOIS QUE A CRIANÇA NASCE, ELES MUDAM DE COMPORTAMENTO.

Figura 6 Trecho de entrevista realizada pelos alunos participantes da pesquisa sobre a reação de pais mediante um quadro de gravidez na adolescência.

Registra-se que, mesmo não fazendo parte do tema central da investigação desta pesquisa, surgiram ao longo das discussões outros assuntos diretamente ligados com os métodos contraceptivos. Como exemplos, citamos a questão do aborto, a utilização ou não dos métodos contraceptivos por homossexuais, a indagação sobre as concepções de orientação sexual e identidade de gênero (já que, no momento da pesquisa, estava no ar uma novela em uma emissora de grande audiência de um canal aberto que se propunha a apresentar essas concepções) e a violência sexual, inclusive algumas discussões calorosas sobre o estupro coletivo que havia acontecido no ano de 2017 com uma jovem adolescente de dezesseis anos, sobre a culpa ou não da mesma sobre o acontecido. Vale esclarecer que esses temas surgiam naturalmente durante a apresentação dos grupos.

Ao término dessa etapa foi organizado um texto final de cada grupo, que foi apresentado entre eles como uma síntese do que encontraram. Observou-se que os alunos tiveram mais dificuldades nessa etapa, por maior que a fosse o apoio da professora orientadora, inclusive no grupo social do aplicativo. Além de ter sido uma etapa longa,

esbarrou-se com a dificuldade real e atual dos alunos de não terem o hábito da investigação, de fazerem leituras diversas sobre os assuntos, da falta do hábito da leitura, da dificuldade de ler, de redigir textos e de fazer resumos. Para tentar auxiliar essa defasagem neste período buscou-se uma parceria com a dinamizadora da sala de leitura (biblioteca) para disponibilizar o espaço e oferecer livros para consulta a estes alunos, inclusive livros atuais, populares entre os adolescentes, como as sagas que se transformam em filmes. Foi proposto que a professora desse espaço, em um projeto que já acontecia na escola, estimulasse os participantes da pesquisa a pegar empréstimos de livros com maior frequência.

4.2.1.4 Quarta etapa: as hipóteses das soluções do problema - roda de conversa

Partiu-se, então para quarta etapa, a hipótese de soluções do problema e possíveis aplicações, que aconteceu na primeira semana do mês de dezembro de 2017 em dois dias seguidos. Esse fato se deu por ser um período complicado no ambiente escolar, pois antecedia às férias e ao fechamento do ano letivo. Esse encontro serviu para que também fosse reavaliado tudo que havia sido feito até então, e para uma definição do que seria a hipótese dos problemas para os alunos. Ressalva-se que, no primeiro contato, no início da pesquisa, já havia sido explicado aos alunos a intenção de produzir um vídeo. Logo ao atingir-se esta etapa de solução do problema, o desafio era como fazer isso utilizando a produção de um audiovisual como instrumento para auxiliar a intervir no meio.

Os alunos puderam ter contato com as visões científicas, tecnológicas, políticas, econômicas, culturais dos problemas colocados em destaque em decorrência da etapa anterior. Houve investigações de conflitos e a emissão de hipóteses a respeito dos temas discutidos. Esta é a ocasião em que as ideias prévias são utilizadas para fazer previsões, elaboração ou reconstrução de estratégias para possíveis resoluções e análise dos resultados (FREIRE, 1996; BERBEL, 2011). Então, com uma roda de conversa, com posterior apresentação de uns para os outros, cada grupo estabeleceu possíveis soluções para a problemática com a utilização do vídeo. Algumas ideias são demonstradas a seguir:

Quadro 6 Hipóteses de soluções do problema sugeridas pelos alunos e aplicação com o vídeo

O problema / Grupo	Teorização	Hipótese de solução do problema	Aplicação
Grupo A Desconhecimento da fisiologia dos aparelhos reprodutores feminino e masculino	Anatomia do aparelho reprodutor feminino e masculino Tipos de métodos contraceptivos IST e os métodos contraceptivos Direitos e deveres no uso dos métodos contraceptivos	Espalhar cartazes e desenhos sobre o aparelho reprodutor feminino e masculino na escola. Fazer uma cartilha sobre os vários métodos contraceptivos. Fazer uma história em quadrinhos sobre o antes e o depois da invenção dos métodos contraceptivos.	Filmar a produção desses materiais e apresentar aos alunos.
Grupo B Desconhecimento das consequências da não utilização dos métodos contraceptivos e a falta de alternativas para projetos de vida	As consequências do não uso dos métodos contraceptivos para os adolescentes (meninos e meninas) Projeto de vida de vida de meninas e meninos que discursam não querer engravidar cedo Gravidez como incentivo para buscar novos horizontes O aborto como alternativa ou não	Listar, mediante as entrevistas, as consequências negativas e positivas da gravidez precoce. Fazer uma cartilha informativa sobre profissões diversas e o que cada uma faz. Fazer uma atividade de júri popular sobre o aborto.	Fazer um documentário sobre profissões e relacioná-las com os projetos de vida e a gestação e paternidade.
Grupo C Desvalorização na sociedade do diálogo sobre os métodos contraceptivos	O envolvimento e a reação da família diante de uma gestação ou paternidade precoce O não diálogo das famílias sobre os métodos contraceptivos por razões sociais, culturais e econômicas. Questões de gênero que interferem na conversa sobre os métodos contraceptivos e a atitude dos adolescentes	Fazer uma peça de teatro incluindo esses temas anteriores.	Filmar essa peça e postar no YouTube.

Com a finalização das hipóteses de solução, os participantes foram desafiados a produzir um vídeo com duração máxima de quatro minutos que contemple essas soluções em relação aos métodos contraceptivos e ao empoderamento do corpo discutido anteriormente. O vídeo terá finalidades diversas, dentre as quais, ser usado por outros educadores como material pedagógico para falar sobre os métodos contraceptivos. Poderá ser disponibilizado em redes sociais pelos próprios alunos, inclusive e principalmente dentro da própria escola, entre os discentes. Outra característica é o fato de ser um vídeo educativo produzido por alunos; isso lhe confere uma linguagem própria que almeja ser capaz de estimular outros adolescentes a pensarem sobre sua relação com os métodos contraceptivos. Alguns autores relatam que o vídeo é uma boa estratégia para a relação de ensino e aprendizagem na apropriação, a interligação entre os conteúdos e os alunos, e a própria motivação dos mesmos (PEREIRA, BARROS, REZENDES FILHO *et al.*, 2011; PEREIRA, e REZENDE FILHO, 2013).

Finalmente ficou decidido que seria construído um vídeo nos moldes de propaganda de adolescentes para adolescentes em que fossem utilizadas imagens mistas, desenhadas pelos alunos, figuras sobre sexualidade retiradas da internet, desde que respeitados os direitos autorais, a imagem dos próprios alunos e palavras de ordem para o empoderamento. O objetivo do vídeo seria o de fazer com que os alunos refletissem, se informassem e se preparassem para o empoderamento do seu próprio corpo e de si mesmos. E o retorno para a realidade se daria com a utilização do vídeo pela professora orientadora com uma turma do oitavo ano que não participou da pesquisa, e com auxílio dos alunos participantes em uma atividade com esses alunos e posterior avaliação mesmo que breve sobre o vídeo. Essa avaliação do vídeo foi requerida pelos alunos participantes da pesquisa, pois eles queriam saber se o vídeo que ajudaram a produzir ficou bom. Como partiu deles essa atitude e mediante a anos de experiências no magistério, mesmo não sendo foco da pesquisa, teve-se a percepção de que isso seria importante para eles no processo de ensino e aprendizagem e empoderamento do assunto pelos alunos participantes da pesquisa. Na próxima Seção iremos detalhar e discutir a produção do vídeo pelos alunos e o retorno para a realidade.

4.2.1.5 Quinta etapa: o retorno para a realidade - produção do vídeo

Nesta subseção descreveremos a produção do vídeo feito pelos alunos e o professor orientador. Após o recesso e férias de final de ano, ao recomeçarem as aulas em fevereiro de

2018 foi combinado que o limite para o término da pesquisa seria nos meses de fevereiro e março daquele ano. Porém, por motivos de saúde de alguns alunos participantes e troca da gestão da unidade escolar logo no retorno das aulas, a retomada do projeto foi adiada. No dia 27 fevereiro de 2018 iniciou-se a produção do vídeo. A primeira ação foi a aplicação de duas perguntas aos alunos, com o objetivo de investigar a familiaridade do grupo com esse tipo de audiovisual (Apêndice B). Ao analisar a respostas do questionário verificou-se que, dos quatorze participantes, doze afirmaram ter acesso constante a diversos vídeos. Aqueles que não tinham contato constante com os vídeos não possuíam um aparelho celular e/ou não estavam conectados à rede da internet, principalmente por motivos financeiros dos seus respectivos responsáveis. Desses doze, dez citaram ter produzido algum tipo de vídeo e dentre esses, dois o fizeram na escola, para algum trabalho escolar.

Naquele mesmo dia todos os alunos, ainda em grupos, e a orientadora investigaram como produzir um vídeo por intermédio de dois tutoriais da Empresa Municipal de Multimeios (MultiRio), que desenvolve ações educativo-culturais voltadas para a pesquisa de novas linguagens e a realização de produtos em diferentes mídias. Esses tutoriais encontram-se nos Anexos D (A escola entre mídias: linguagens e usos cap. 3 número 1 - 2011) e E (A escola entre mídias: linguagens e usos cap. 1 número 2 - 2012). Após essa primeira tarefa foi distribuído um material de apoio (Apêndice F) para instrução da produção do vídeo e para sinopse (Apêndice G). Cada grupo ficou responsável de, no próximo encontro, trazer dúvidas por escrito sobre a produção. Foi estabelecido que quando as atividades não pudessem ser terminadas dentro do tempo estipulado, ficariam tarefas para serem realizadas em casa e discutidas no grupo do WhatsApp.

O segundo e terceiro encontros aconteceram na primeira e a segunda terça-feira do mês de março de 2018, respectivamente. No segundo encontro, além de sanadas as dúvidas de como e o que poderia constar no vídeo, foi produzida a sinopse apresentada na Figura 7 e o modelo do roteiro para a produção do vídeo, representado na Figura 8, além da organização e separação dos materiais necessários para a filmagem.

A produção do vídeo

Sinopse (história a ser contada) o que contar ? como ?

Alunos fazem campanha p/ outros adolescentes se informarem e conscientizar sobre os métodos contraceptivos. Todo início conta com memória de 10 - 1 sobre o assunto importantes sobre os métodos C.P.

Púbico alvo - para quem?

Adolescentes

Época e espaço - quando? Onde?

Atual - Rio de Janeiro, Brasil

Personagens - quem?

- Adolescentes, mãe e dr.
- Narrador

Materiais necessários para as agravações:

- celular, lugar, roupa branca, suas lizadores, velas,

Figura 7 Detalhamento do vídeo, a sinopse.

Alunos produtores:		
Ideias iniciais - [illegible]	Ação: .	Áudio
abertura explosão	idéia de força	funk

Figura 8 Modelo de roteiro do vídeo “Métodos contraceptivos: Empodere-se”.

No terceiro encontro, os alunos, ainda separados em grupos, receberam as tarefas para serem executadas, nas quais dois grupos ficavam com a responsabilidade de fazer o roteiro (Apêndice H) de acordo com o preenchimento do modelo confeccionado por todos no encontro anterior, e o terceiro grupo com a responsabilidade de providenciar todos os materiais e meios necessários para a gravação.

No quarto encontro, que ocorreu no dia 19 de março de 2018, foi decidido entre os adolescentes e o professor orientador que o vídeo teria dez itens para serem discutidos, considerados pelos mesmos de maior importância para que outros adolescentes se empoderassem sobre os métodos contraceptivos. O formato escolhido para o vídeo foi o informativo e formativo, ou seja, não se pretendeu ensinar como utilizar os métodos contraceptivos, e sim utilizá-lo como meio de uma discussão indicando a formação cidadã, conforme a proposta apoiada em todo projeto que defende a sexualidade como formação de identidade. Pretendeu-se também que o vídeo venha possibilitar despertar o empoderamento dos adolescentes que o assistissem.

Com o roteiro finalizado, ficou decidido entre os alunos que a gravação do vídeo seria na quadra da escola no próximo encontro, e com o celular dos adolescentes. A quadra era necessária para a parte em que os alunos apareceriam com sinalizadores e velas luminosas. A maior parte dos desenhos e fotos utilizadas no audiovisual foi confeccionada e registrada pelos próprios alunos, salvo algumas imagens que foram retiradas da internet. Sobre essas imagens vale explicar que, segundo a lei que rege os direitos autorais no Brasil (BRASIL, 1998), que confere proteção moral e patrimonial aos autores de obras intelectuais, estabeleceu–se que apenas poderiam ser utilizadas imagens que se encontrassem no domínio público, ou seja, que não carecessem de permissão. As poucas imagens retiradas da internet presentes no vídeo que não foram de autoria dos alunos foram investigadas e pesquisadas exaustivamente quanto ao fato de serem realmente de domínio público. Ao final do vídeo, foram sinalizados os créditos contendo o nome da fonte de origem de cada imagem utilizada. Para evitar constrangimentos foi usado um banco de imagens realmente gratuito, o Pixabay.[3] Este banco possui autorização de uso de suas imagens para fins comerciais e é completamente gratuito.

Inicialmente os adolescentes relataram que gostariam de criar seus próprios áudios com uma batida funk, uma vez que existem programas gratuitos de celulares e computadores que permitem criar esta batida, que foi o ritmo escolhido por eles. Porém no dia agendado

[3]https://pixabay.com/pt/photos/?q=sexualidade&hp=&image_type=illustration&order=&cat=&min_width=&min_height=

para fazer a gravação da música e enquanto outros gravariam o vídeo na escola, iniciou-se um período de intensa violência local que culminou no falecimento da gestora da escola, vítima da violência urbana. Essa violência local se acentuou por dias no bairro onde se localiza a escola. Assim, as aulas foram adiadas por cerca de um mês, como também o foram os encontros para a pesquisa, já que a prioridade era discutir sobre a gravidade do que havia acontecido naquele local, incluindo o falecimento da gestora e o cerceamento de ir e vir dos cidadãos.

O retorno da pesquisa, no dia 17 de abril de 2018, foi fortalecido com a conversa do grupo no aplicativo. Decidiu-se utilizar como áudio para o vídeo as batidas básicas de funk gratuitas disponíveis na internet, por serem forma padrão por meio da qual os criadores de conteúdo permitem que outras pessoas usem suas obras livremente (YouTube, 2018).[4]

O vídeo, com o título de "Métodos contraceptivos: Empodere-se", tem duração de quatro minutos e dezessete segundos e inicia-se com uma legenda que informa sua procedência. Ele informa que é um produto final de mestrado produzido por um professor juntamente com seus alunos. A abertura pode ser visualizada na Figura 9 a seguir:

Figura 9 Abertura do vídeo "Métodos contraceptivos: Empodere-se."

Na sequência aparece uma explosão e em seguida aparecem os adolescentes que participaram do projeto em uma imagem de cima para baixo convidando os adolescentes a discutir sobre os métodos contraceptivos. A partir de então começa uma contagem regressiva

[4] Base de Funk. Uso Livre Base Grátis 2018 _ DJ G5 (Beat Produções). Licença da Creative Commons. Youtube, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eJTWvt9MEWU>. Acesso em: 29 mar. 2018.

de dez a um na qual cada número da contagem está associado a um item a ser discutido sobre os métodos contraceptivos. Cada item aparece em um conjunto de imagens dos adolescentes participantes com sinalizadores de cor vermelha na mão ou com uma vela de aniversário que, ao ser acesa, simula liberar raios de luz, as chamada de velas de aniversário palito de estrela de prata. Aparecem também outras imagens, ilustrações ou fotos que remetem ao que se quer ser discutido. O fundo musical permanece durante todo o vídeo, além do narrador, que fala sobre cada item. O texto narrado encontra-se disponível no Apêndice J.

Cada item especifica uma ou mais palavras de ordem que podem ser visualizadas no Quadro 7 abaixo e exemplificadas na Figura 10 a seguir, que ilustra a sequência da contagem regressiva de dez a cinco no vídeo:

Quadro 7 Os dez itens discutidos no vídeo "Métodos contraceptivos: Empodere-se", produzidos pelos alunos do oitavo ano

Contagem regressiva	Significado
10: É mais do que um direito.	Coma invenção da pílula criou-se uma nova era, social, comportamental, cultural,na qual mulher saiu do papel limitado ao lar para uma expansão extramuros, refletindo na sociedade
9: Falar sobre sexualidade/métodos contraceptivos é além do biológico.	Falar sobre os métodos contraceptivos remete a falar de cultura, religião, tabus,economia, política...
8: É um ato de amor.	Amor por si próprio.
7: Informem-se	Busque informações com profissionais de saúde e educadores sobre os métodos contraceptivos, quais são eles, os efeitos colaterais, o adequado para você e seu parceiro(a).
6: Você(s) tem(têm) direito de escolha.	Todos podem escolher individualmente e ou em conjunto com o seu parceiro(a) como e qual método usar, o melhor momento para a paternidade ou maternidade, priorizando ou não outras áreas da vida, como a profissão, estudar, viajar,adquirir bens ou simplesmente por não querer ter filhos.
5: É uma questão de saúde	Gravidez precoce interfere na vida social, cultural econômica dos envolvidos, inclusive na saúde psicológica e biológica, interferindo e/ou dificultando projetos de vidas. Além disso, alguns métodos contraceptivos, como a camisinha, também auxiliam na prevenção de DST como, por exemplo, a AIDS!
4: Converse	Dentro de casa com seus familiares, pais, mães, tios, tias.
3: É uma questão de gênero/reponsabilidade	Todos somos iguais: homens, mulheres, todos juntos responsáveis pelo uso ou não dos métodos contraceptivos.
2: Conheça-se	Sobre os aparelhos reprodutores feminino e masculino. O mecanismo de engravidar, como funciona.
1: Empodere-se	É você com você

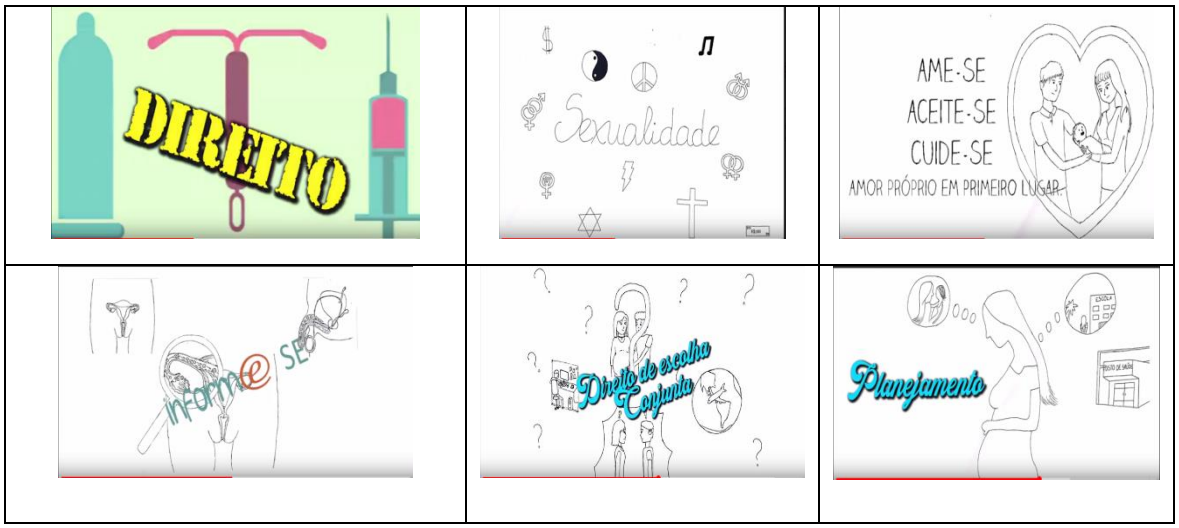


Figura 10 Sequência de algumas imagens do vídeo “Métodos contraceptivos: Empodere-se.”

O último número da contagem regressiva, o número um, indica o “Empodere-se”. Neste ponto aparece a figura de uma aluna com a vela na mão indicando para outros adolescentes acenderem a ideia de refletir sobre os métodos contraceptivos e empoderarem-se, finalizando com as batidas do coração como áudio. A Figura 11 a seguir mostra a imagem da finalização do vídeo.

Figura 11 A imagem de finalização do vídeo “Métodos contraceptivos: Empodere-se.”

Após a gravação do vídeo, que encerrou-se no dia 17 de abril de 2018, passou-se à etapa da edição. Para a edição foram tentados vários programas de edição gratuitos. Os alunos fizeram uso do editor de vídeo do celular, o viva vídeo, e do *Movie Maker*, da *Microsoft*, que é gratuito para quem possui o sistema operacional *Windows* e faz parte do conjunto de aplicativos do *Windows Live*. O uso desses editores se justifica principalmente por terem os alunos realizado a primeira etapa de edição dos vídeos em seus celulares e computadores pessoais com sistema *Windows*. Após serem constatadas algumas limitações dos editores

utilizados, decidiu-se em conjunto buscar ajuda externa para auxiliar na edição, pois todos os alunos não tinham um bom computador, nem um profissional que os ensinassem a trabalhar. Outro fator de empecilho foram os imprevistos e problemas citados anteriormente. Devido a esses fatores, o tempo ficou limitado, dificultando a chegada à fase final da edição na íntegra, já que o previsto era que os alunos aprendessem manuseando, lendo manuais e buscando orientações pela internet. Ainda por falta de tempo, devido aos atrasos que ocorreram ao longo do projeto, a narração do vídeo foi gravada no gravador de áudio do celular da professora orientadora, não sendo possível a busca de programas específicos para tal. Porém, mesmo com ajuda de terceiros, todos participaram efetivamente da edição e o vídeo foi, então, editado no Adobe Premiere Pro CC, finalizando a edição.

Como vídeo finalizado na primeira quinzena de maio de 2018, e seguindo o que foi proposto pelos alunos e descrito na Seção 4.2.1, onde se descreve a hipótese de solução de resultados, foi realizada uma atividade sobre sexualidade com os alunos do oitavo ano que não participaram da pesquisa a fim de verificar as percepções desses mesmos alunos em relação ao vídeo. Isso é descrito a seguir.

4.2.1.5.1 *Fase dois da quinta etapa: o retorno para a realidade - um evento na escola*

No que se refere a essa etapa, pretendeu-se colocar em prática as medidas para intervenção na realidade através do vídeo. Para Berbel, (1998), espera-se nesse momento que, em relação aos alunos, os componentes sociais e políticos estejam aflorados, e esses alunos tenham a possibilidade de exercer a ação reflexiva, onde as tomadas de decisões e o compromisso com o seu meio ultrapassem o exercício da “intelectualidade” enquanto cidadãos. Logo, após a discussão e produção do vídeo, os alunos enfrentaram o desafio de produzir um evento para os outros alunos do oitavo ano, para apresentação e discussão do vídeo com esses alunos que não participaram da produção. Assim, o retorno para a sociedade, fechando o arco de Maguerez e simultaneamente validando o produto, seria a exibição do vídeo para outra turma, com posterior avaliação e uma roda de conversa com um grupo focal sobre a sua utilização enquanto material pedagógico, promovendo uma discussão entre eles sobre a temática dos métodos contraceptivos e adolescência na realidade deles.

O vídeo foi exibido no dia 29 de maio de 2018 em uma turma do oitavo ano diferente daquela envolvida na pesquisa. Essa exibição ocorreu mediante a elaboração anterior de uma

atividade pensada em conjunto com os alunos participantes da pesquisa e a professora orientadora.

No primeiro dia (29/05/2018) os alunos foram informados que o conteúdo que seria apresentado era referente aos métodos contraceptivos e que, apesar de não estar explicitamente presente no conteúdo do currículo e no PPP da escola, ele poderia ser discutido em paralelo a outros assuntos, tais como a reprodução humana. Ainda nesse dia os alunos foram divididos em cinco grupos de oito alunos cada, e foram distribuídas canetinhas e folhas de papel em branco para que cada grupo registrasse palavras e ideias relacionadas aos métodos contraceptivos. As palavras foram variadas, como sexo, responsabilidade, gravidez, medo, segurança, felicidade, infelicidade, criança, traição, transar, íntimos e outras. A Figura 10 mostra a atividade inicial antes da exibição do vídeo com os alunos de outra turma do oitavo ano.

Figura 12 Atividade com alunos antes da exibição do vídeo “Métodos contraceptivos: Empodere-se”. Foto registrada durante as atividades com alunos do oitavo antes da exibição do vídeo “Métodos contraceptivos: Empodere-se” em 29/05/2018.

Depois disso os alunos foram convidados a assistir o vídeo produzido pelos alunos. Ao término da exibição, ouviram-se os aplausos dos alunos que o assistiram. Algumas observações dos alunos que participaram da atividade e assistiram a exibição do vídeo são transcritas a seguir:

> Muito bom, também quero fazer um vídeo assim!
> Poxa!Já acabou!Agora que estava ficando bom!
> Hum!A parada é essa, se ligar para não vacilar!

Para encerrar o dia dessa primeira ação da atividade, devido a algumas dúvidas e perguntas surgidas após a apresentação do vídeo, estabeleceu-se um diálogo entre todos em uma roda de conversa. Em todos os momentos os alunos participantes da pesquisa auxiliaram

na atividade, recolhendo os materiais e tirando dúvidas sobre o vídeo. Após a exibição do vídeo, foi pedido a cada grupo que escolhesse uma atividade sobre os métodos contraceptivos para trazer para a próxima aula e apresentar para os demais.

Os resultados apresentados aos desafios propostos anteriormente aos alunos que assistiram a exibição do vídeo produzido pelos colegas aconteceram no dia 05 de junho de 2018. Cada grupo apresentou uma atividade diferente. O primeiro grupo apresentou um ato teatral que contava a história de uma menina que engravidou e o namorado não registrou o bebê com as responsabilidades cabíveis; o segundo grupo escolheu um caça-palavras contendo palavras sobre sexualidade, principalmente sobre os métodos contraceptivos; o terceiro grupo produziu uma revista em quadrinhos sobre IST; o quarto grupo fez um modelo de um vírus do HIV; o quinto grupo investiu em um folheto informativo contendo palavras de ordem para refletir semelhantes às do vídeo.

Foi solicitado que um representante de cada grupo participasse de um grupo focal neste encontro após as apresentações para responder a uma pergunta desencadeadora. A pergunta era: Você considera que assistir aos vídeos produzidos pelos seus colegas favoreceu a sua aprendizagem sobre os métodos contraceptivos? Porquê?

As discussões sobre as percepções dos alunos sobre o vídeo foram gravadas e transcritas na íntegra. Os resultados mostraram que os alunos gostaram do vídeo porque identificaram algumas afinidades com o mesmo. Essa afinidade, segundo os alunos, contribuiu de maneira geral para sua aprendizagem, conforme demonstrado no DSC a seguir:

DSC 6: A afinidade

> O vídeo é maneiro! Arrasou! Mandou a real!
> Parece até as parceiras lá da rua! Geral toma remédio que a outra toma! Quando toma né! (rss)... Depois do vídeo parei para pensar! Essas paradas aí! Do remédio... Ué, mas eu tomei remédio! Mas não fui ao médico não! Geral, toma esse que eu tomo! Apesar de que tem um monte de remédio, um monte de jeito para não engravidar! A música também é legalzinha! Essa batida funk! É das fortes! Mas se falasse comigo eu faria uma batida maneira! De boa! Essa ideia da fumaça foi mandada! Isso vai ficar gravado aí, com certeza vai fazer eu aprender melhor.
> O vídeo é fo... caraca muito fo...
> Então, sabe qual é? Eu pergunto se toma o remédio! Ela fala que sim, vou fazer o que? Fiquei bolado(a) agora! Esse vídeo me ajudou a me deixar bolado... pensando como se prevenir de boa! Pô! Ele é rápido, dá para compartilhar nas redes sociais, de boa, aí geral, vai aprender igual à gente... Isso é importante. É... O vídeo ajudou a gente a pensar... Foi melhor... a maneira de como eles colocaram no vídeo, consegui entender...
> Hum! Tendi então! Vou mandar logo a real! Esse vídeo manda a real! Faz pensar no futuro, melhor do que uns vídeos chatos que tem por aí...

Cabral e Pereira (2015) investigaram a produção de vídeos por estudantes do ensino médio. Na ocasião eles realizaram uma atividade de ida ao Jardim Botânico com os seus alunos e a filmagem dessa visita. Segundo os resultados desse estudo, a maior parte dos alunos disse, quando indagados sobre ver um vídeo que foi produzido por um colega, que ele facilitava a aprendizagem.

Sobre a recepção de vídeos produzidos por alunos, seus colegas que os assistiram indicaram que conseguiram compreender melhor o conteúdo. Este fato também foi identificado por Barboza, Barreto, Bonfim *et al*. (2017) em um o projeto de ensino de matemática que consistiu na produção de vídeos para alunos do sexto ano do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio para retomar e recuperar conteúdos apontados como deficientes. Esse projeto foi implementado em uma escola estadual situada no município de Fernandópolis/SP. Foi proposto aos alunos que, individualmente ou em duplas, produzissem um vídeo apresentando a resolução de duas questões de matemática, de acordo com alguns critérios previamente elaborados e discutidos. Após a produção e avaliação dos vídeos pela equipe dos professores orientadores, estes foram publicados em um canal do Youtube. Também foi solicitado aos alunos que elaborassem um comentário e fizessem uma avaliação sobre o vídeo produzido pelos colegas. Nessa avaliação, grande parte dos alunos citou terem acrescentado conhecimento através dos vídeos produzidos pelos colegas de classe. Para os pesquisadores a proposta de elaboração de comentários e avaliação acerca dos vídeos produzidos pelos colegas, além de estimular no aluno a curiosidade e a necessidade de observar a resolução apresentada pelo outro, induz o aluno a investigar novas informações, incitando naturalmente competências de leitura e reelaboração de ideias. Porém, nesse mesmo estudo, foi mostrado que uma pequena parcela não conseguiu compreender a mensagem objetivada pelos vídeos dos outros colegas de classe. Isso está de acordo com o identificado em nosso estudo, conforme demonstrado no DSC 7 abaixo:

DSC 7: O não entendimento.

> Teve coisas ali que eu não consegui entender! Tá, ele ajuda a gente entender, aprender melhor, mas teve coisa ali que ficou vago. Acho que vou ter que ver umas 100 vezes para entender rs... Não foi só eu que não entendi algumas partes, aquela parada do biológico, da política, não entendi isso não! Qual a relação disso com as paradas de se prevenir?

Esse resultado indica a necessidade de uma discussão mais aprofundada com os alunos após a exibição do vídeo. A ausência de alguns conceitos mais claros no vídeo, dificultando a compreensão do assunto para alguns alunos, pode interferir diretamente na interação com o

vídeo. Deve-se salientar, porém, que não acreditamos no uso de vídeo como a solução definitiva para suprir as falhas no processo de ensino-aprendizagem em ciências e em saúde. Desejamos somente que este recurso pedagógico possa contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos nossos alunos.

Oliveira (2010) em sua dissertação de mestrado na faculdade Estadual da Paraíba em Campina Grande, PB, discutiu o uso dos vídeos nas aulas de ciências. Ele investigou a produção de vídeos por alunos em turmas do nono ano do ensino fundamental II e ensino médio após ter sugerido para os docentes a produção de vídeos com conteúdos que constassem na grade curricular da escola e estivessem próximos de seu dia a dia. Ao final ele entrevistou cento e trinta e sete alunos; dentre esses, sessenta não eram produtores de vídeo. Sobre a indagação do vídeo produzido por outros alunos e sua possível contribuição para assimilar os conteúdos, 4% desses sessenta alunos não produtores de vídeos responderam que assistir aos vídeos produzidos pelos colegas não alterou a sua rotina de estudo ou reforçou a fixação dos conteúdos exibidos pelos mesmos. Em contrapartida, os 96% restantes dos sessenta alunos afirmaram que ter atividades diferentes do normal os atrai, pelo simples fato de fugir da realidade cotidiana da escola; nestes casos o aluno se mostra mais participativo e disposto a interagir com as atividades propostas, e isso se intensifica quando é sabido que foi outro aluno que está participando ativamente da atividade. Assim, o aluno participa em um primeiro momento por curiosidade para saber o que o outro fez e acaba se envolvendo com os conteúdos do vídeo e, como consequência, acaba aprendendo sobre os mesmos, mesmo que o mínimo.

Mediante as considerações acima, considera-se importante a utilização de audiovisuais no ambiente escolar, nas aulas de ciências e em saúde como instrumento de apoio ao ensino. Com isso vislumbra-se a possibilidade de ampliar os horizontes dos alunos enquanto cidadãos. Busca-se, então, atividades que, de alguma maneira, consigam contribuir para a construção do conhecimento dos alunos. Posto isso, serão apresentados a seguir os resultados e discussão sobre a análise de todo o processo de ensino e aprendizagem sobre os métodos contraceptivos por intermédio da MP e a produção de um vídeo, de maneira holística, na ótica dos alunos participantes da pesquisa.

4.3 A ANÁLISE HOLÍSTICA DAS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A PRÁTICA

A última etapa de nossa investigação foi verificar a existência da construção ou não dos novos conhecimentos dos alunos a partir de várias provocações induzidas por meio de um grupo focal. Com esta etapa pretende-se sinalizar pistas que permitam que eles possam responder, se possível, sobre a contextualização, materialização e solidificação das novas ressignificações cognitivas, atribuindo ênfase especial nas relações da metodologia da problematização e do vídeo junto aos alunos que os produziram, a partir de uma visão holística. Ou seja, nesta subseção descrevemos as impressões dos alunos sobre toda a prática e a possibilidade da aplicabilidade nas aulas de ciências na educação em saúde, especificamente na educação em sexualidade.

4.3.1 **O detalhamento desta etapa**

Essa avaliação foi realizada por meio de um grupo focal junto aos alunos participantes da pesquisa, com duas perguntas desencadeadoras, que foram: (1) Como foi a experiência de participar de um projeto sobre os métodos contraceptivos por intermédio da metodologia da problematização e da produção de um vídeo? Por que? (2) Refletindo sobre os seus conceitos sobre os métodos contraceptivos, o que achou de positivo e negativo depois dessa experiência? Por quê?

O grupo focal aconteceu no dia 05 de junho de 2018. Nesse dia foi servido um lanche depois da atividade como forma de agradecimento aos alunos por participarem desta pesquisa junto aos pesquisadores. Os itens que fizeram parte do referido lanche foram arrecadados por meio de doações de terceiros à professora orientadora. A escola também ajudou, já que, conforme citado anteriormente, sempre oferecia almoço ou lanche para os alunos que participavam da pesquisa, por chegarem à escola nos contraturnos. Nesse encontro, que foi gravado por cerca de noventa minutos para garantir a captação do máximo das informações, foram utilizados dois aparelhos celulares. A Figura 13 a seguir, é um registro desse último encontro, no qual ocorreu a coleta final de dados para a pesquisa.

Figura 13 Registro do grupo focal último encontro da pesquisa - foto registrada do ultimo encontro da pesquisa da professora orientadora com os alunos participantes, no dia 05/06/2018.

4.3.2 **A avaliação da prática segundo os alunos**

As situações de ensino e aprendizagem descritas anteriormente consistiram em uma pesquisa de campo que propiciou a possibilidade de inverter a situação da prática de ensino. Tal inversão se deu ao iniciar a atividade com a prática para, posteriormente, chegar à teoria. O que se constatou, dentro dos limites reais do campo empírico onde ocorreu a pesquisa, foi que a maior parte dos envolvidos na ação obteve uma compreensão ampliada e integrada das múltiplas necessidades encontradas no seu cotidiano em relação à problemática investigada nesta pesquisa. Para Cunha (2016), a ideia de inovação surge quando se inverte a relação entre teoria e prática, incorporando os princípios da pesquisa nas formas de ensinar e aprender. Além disso, a mudança é paradigmática, com necessidades explícitas de incorporar novas tecnologias na educação que contemplem a integralidade, a diversidade, a globalização em que os alunos atuais estão imersos.

Como resposta à primeira pergunta norteadora para desencadear a discussão do grupo focal, a maioria dos alunos disse ter gostado da experiência, conforme pode ser visto no DSC 7 descrito a seguir:

DSC 7: A aceitação do projeto

> Foi muito legal, vai ter mais? Vamos falar sobre outra coisa agora? Ou vamos continuar a falar o mesmo assunto, são tantas coisas, poderíamos falar disso um tempão! Eu gostei, foi diferente!

Todavia, houve também aqueles que não gostaram da prática. Quando questionados sobre o porquê de não terem saído da pesquisa, já que era um direito deles, eles esclareceram

que nela permaneceram pelo grupo, pois imaginaram que iriam prejudicar de alguma maneira a pesquisa se saíssem. O **DSC 8** a seguir aponta essa premissa.

DSC 8: A não aceitação do projeto

> Achei chatinho! Demorou muito tempo para terminar o projeto. Foi complicado, achei chato! Estou com problemas em casa, tenho que tomar conta de meus irmãos. Às vezes em que eu faltei foi por isso, já havia lhe falado. Por isso tinha que ser na sala de aula durante a aula, aí era um tempo a mais para eu fazer as coisas. Se demorasse mais um tempo eu ia sair!

Porém, aqueles que consideraram positivo participar do projeto declararam ter gostado por vários motivos, dentre os quais, as atitudes de autonomia e responsabilidade que foram aguçadas durante todo o processo da prática, considerando que tudo tinha um prazo para ser feito e que, para dar certo, dependia dos próprios alunos. Isso é demonstrado no DSC 9 a seguir:

DSC 9: Autonomia e a responsabilidade

> Foi maneira essa parada de ter que pesquisar... Primeiro eu fiquei assim, sem entender como vamos fazer isso. Ué!A professora não vai dar a matéria? É responsabilidade, se um não fizesse ia atrasar geral. Nós é que tivemos que pesquisar tudo... Até como se fazia um vídeo. Apesar de que a maioria sabe alguma coisa de vídeo, mas agora foi diferente. A professora passava as coisas pelo WhatsApp e a gente tinha que correr atrás.
>
> Mas eu achei maneira essa parada do professor não passar matéria no quadro, pensei que ia ser assim, osso! Foi legal...
>
> Hum! Tinha que pesquisar e mostrar para o outro. Mas isso foi bom. Quando eu não entendia tinha que pesquisar tudo de novo e de novo para entender... Às vezes dava ruim (rss), aí não entendia e a professora, nos dias dos encontros ou pelo WhatsApp,nos ajudava, tirando as dúvidas. Mas isso deixou a gente esperto. De boa, eu só mexia na internet para ver vídeos, aplicativos, séries, YouTube, nunca para estudar.
>
> Nós fomos a lugares diferentes (o posto de saúde, outras escolas), vimos vídeos e ouvimos músicas, falamos com pessoas variadas (mesmo que entre essas pessoas estivesse incluído a nossa mãe, rss) para tentarmos entender as coisas. Quando juntava todas as informações, aí fazia sentido. Às vezes eu não entendia nada, mas tinha que juntar tudo para entender.

Foi nítido o reconhecimento deles em relação à necessidade de emergir de seus próprios conhecimentos pessoais, por exemplo, suas relações pessoais, culturais e emocionais, para interagir e (re)construir (ou não) um novo conhecimento sobre o assunto.

Outro destaque foi a percepção que os alunos tiveram do papel do professor, com a estranheza inicial e posterior alteração da visão do professor como a de um articulador entre a aprendizagem e o conhecimento. Destaca-se que os alunos tornaram-se responsáveis pela

organização do trabalho e buscaram fontes alternativas de pesquisa, com foco nas contribuições dos integrantes.

Além da aprovação do papel do professor e da autonomia declarada pelos alunos, outro item que chamou a atenção e carece de ser tabulado (DSC 10) foi à motivação e autoestima que tal atividade proporcionou aos alunos.

DSC 10: Estímulo e a autoestima

> Logo de começo a parada já foi maneira, com aquele filme. Você explicou antes o que era e aí passou o filme, já foi legal. Geral se viu lá, né? Mole para gente falar sobre sexualidade. É um assunto que adolescente gosta! Geral, ficou animado. Deu uma quebrada quando entramos de férias e não acabou o projeto, mas a professora malandramente continuou falando com a gente mesmo nas férias. Mandava umas paradas fortes, aí geral caía na pilha e também mandava. De boa, teve uma hora que virou disputa e todos os grupos queriam enviar alguma coisa diferente (kkk)...
>
> Como, né? Senti-me a tal, (rss) depois geral, na escola queria participar e não podia mais, também era uma coisa diferente, né? Todo mundo perguntava pra gente o que nós estávamos fazendo. A diretora dando lanche pra gente, muito bom! Quando nós chegávamos à porta da escola cedo e falavam: "é o grupo da pesquisa, deixa entrar" (já que não é permitido aos alunos entrarem na escola em horários que não sejam os seus).
>
> Também foi top quando nós fomos passar o vídeo que nós fizemos para a outra turma, ajudamos a professora de boa, e algumas professoras perguntaram se realmente fomos nós que fizemos aquele vídeo, maior onda! Uma delas falou: "Viu! Vocês podem, basta querer"...
> Isso deu maior moral para gente, tá ligado! Obrigou-nos a ficar na moral na escola, de boa, sem vacilar.

Vale destacar a ultima frase do DSC acima. Mediante a visualização do cenário do último encontro, e pela observação dos participantes, juntamente com as falas, que aconteceram em todos os momentos dos encontros, pode-se perceber a mudança de postura dos alunos, quando comparada com a dos primeiros encontros. Isso inclui a maneira de sentar-se nas carteiras, a concentração, a participação mais ativa, a maneira de falar e relacionar-se com e diante do grupo.

Foi uma mudança visível. Quando indagados sobre tal mudança, se essa mudança teve relação com o projeto e se isso também refletiu externamente a escola, obteve-se o DSC 11 a seguir, que expressa à interferência desse projeto na relação com a habilidade de trabalho em grupo entre os alunos, incluindo o auxilio de uns com os outros para exercerem a criatividade.

DSC 11: Trabalho colaborativo e a criatividade

> Claro, professora! Temos que nos comportar, né? Estamos falando papos sérios. Tem que deixar de criancice. Além disso, se pegar para um, vai pegar pra geral, nós somos um grupo, um ajuda o outro. Eu vi uma reportagem que, quando vai fazer

> entrevista para trabalhar, eles gostam de quem trabalha em grupo, então isso é necessário lá fora (fora da escola)...Nós sempre fazemos os trabalhos aqui da escola em grupo, mas esse funcionou de boa, certinho, deu crush! (Rss).
>
> Mas nem sempre funciona... Porque tem sempre um que arruma treta e não gosta do outro, ou não tem responsabilidade, aí um não faz e o outro faz tudo sozinho... É fo... Aqui funcionou! Só um ou outro que vacilou, mas geral trabalhou em grupo. Mas tem que funcionar sempre porque, quando for para um emprego, tem que trabalhar em grupo.
>
> Tudo nesse projeto nos deixou unidos, um teve que ajudar o outro, nós decidimos o que íamos estudar, como, o que íamos apresentar uns aos outros e o vídeo, pensamos pra caraca o que fazer. Tivemos que usar a nossa imaginação, fazer aqueles desenhos, geral, opinou, ajudou, cada um fez um olho (gargalhadas da turma). Tivemos que usar a nossa aula de arte.

Ou seja, segundo os alunos, as atividades colaborativas propostas que dominaram todo o processo da prática, com exceção da primeira entrevista individual, auxiliaram na reestruturação das relações sociais e nos papéis dos sujeitos no processo educativo. Parece bastante adequado incorporar a essa perspectiva a ideia de que a dinâmica de grupo se configurou na reformulação da democratização de atitudes comportamentais frente à escola, tão necessárias ao cotidiano desses alunos.

Vamos considerar agora a segunda pergunta norteadora do grupo focal (mencionada anteriormente neste subcapítulo), em que se pretendeu investigar os pontos positivos e negativos sobre os conceitos em relação aos métodos contraceptivos depois da prática na ótica dos alunos. Após alguns discursos proferidos por eles, entendeu-se que a maior parte desses alunos sinalizou que a prática contribuiu para construção de seus conhecimentos em relação aos métodos contraceptivos. O DSC 12 a seguir destaca essa opinião dos alunos:

DSC 12: A ponte entre a prática e o conhecimento

> Aprendi sobre sexualidade. Foi bom, aprendi muito e tirei muitas dúvidas. E eu aprendi que nossas dúvidas em tudo e todos os momentos só são esclarecidas quando conversadas abertamente sobre o assunto. E falar pela primeira vez sobre sexualidade com alguém foi uma experiência muito boa, acho que pra todos do grupo; vimos que não é nada daquilo que os jovens juntos falam kkk. E acho que, assim como os professores se abriram pra conversar com a gente abertamente, nossos pais também deveriam conversar todos os assuntos abertamente com os jovens. Com certeza assim evitariam muitos problemas que temos na juventude de hoje.
>
> Mas com certeza eu sei mais coisas hoje sobre os métodos contraceptivos do que antes, sem dúvida! Era cada besteira que nós falávamos, pensávamos... melhorou muiiito do que eu sabia... Aprendi muito, tenho outra visão!
>
> Eu não sabia um monte de parada, sinceramente eu sabia que existia um monte de maneiras para não engravidar e não pegar doenças! Mas nunca havia parado para pensar nisso! Sobre como e porquê. Tentar outras maneiras! Sinceramente, não fazia ideia de como chegar ao médico e pedir outros jeitos de não engravidar!

Pode-se inferir que a colaboração articulada da MP e a produção do vídeocomo estratégia pedagógica não se restringiram somente à possibilidade de construir conhecimentos coletivos, mas sim ao exercício de discussões sociais que aprimoram a formação do sujeito.

Outra indicação apontada pelos alunos foi a afloração do sentimento de coragem como percussor para falar ou lidar com situações frente aos métodos contraceptivos. Eles classificaram esse sentimento como essencial para se comunicar e se informar sobre os métodos contraceptivos e, por consequência, somar e (re)estruturar os seus conhecimentos sobre o referido, contribuindo para atitudes positivas sobre esse assunto. Ou seja, a autoconfiança estimulada no projeto auxiliou para que os alunos buscassem informações para continuar investigando sobre o assunto e permanecessem em constante construção do seu próprio conhecimento. Isso pode ser observado no DSC 13 a seguir:

DSC 13: A autoconfiança

> Antes eu tinha vergonha de falar sobre isso com pessoas mais velhas, agora não tenho não!
> Nem na farmácia pra comprar um absorvente eu entrava, maior mico, geral saber da sua vida que está menstruada... Agora vou de boa, compro para geral, minha mãe, namorada... Vi que falar sobre isso é normal, tomei coragem!
>
> Quando fomos ao posto para perguntar sobre as doenças, a gravidez na adolescência, para a pesquisa, ficamos cheios de vergonha kkk! Se fosse agora ia de boa!Sem medo!
> Falei logo para o meu namorado, nem vem com essa de filho que quero estudar... Falei com um monte de amiga minha: se tiver que dizer não, diga! e pronto! E quando não souber de algo, pergunte, informe-se, sem medo! Melhor do que dar treta... Depois dá treta...
>
> Já pensou falar isso com meu pai? Sobre remédio! Ele me mata kkkkkk! Mas é melhor falar com ele do que outra pessoa! Como diz a minha mãe, é melhor nós ficarmos sabendo do que tarde demais!
>
> Agora tenho coragem para falar que ainda não transei! Porque não quis! Porque sou da igreja e não quero transar agora!Antes eu ficava quieta ouvindo geral falar disso... Eu não falava nada por vergonha, geral ia me zoar... Agora quando surgir esse assunto de novo, se perguntar eu vou falar!! Sem medo de zoação! É melhor eu saber agora antes de transar... já sei que tenho que ver um monte de parada antes de transar! Quando for acontecer vou me informar antes! Apesar de que quero esta casada, aí é só engravidar...

Neste aspecto, os estudantes endossaram ou passaram a perceber como essas demandas de autoconfiança são importantes para a construção do conhecimento, o que contribui para o fomento da motivação autônoma que é associada com o processamento das informações, a criatividade, a persistência, entre outros resultados positivos.

Após essa fala, veio uma réplica de outro conceito, o de que engravidar não é coisa de outro mundo, é uma questão de querer! Esse debate intensificou-se calorosamente, pois englobou outros assuntos, como aborto e a questão de gênero. Essa discussão apontou para um pensamento crítico (veremos isso no DSC 14 a seguir), por mais tênue que fosse. Mesmo imersos em suas culturas e embriagados por um sistema opressor, percebeu-se naquele instante que um novo olhar aflorava para essa questão.

DSC 14: O pensamento crítico

> Ué, por que só pode engravidar se e depois de casar? Não acho isso, se a pessoa quiser engravidar cedo ela pode. Não é isso professora? Mas tem que pensar! Se quiser!
>
> Poder, pode! Mas depois não fica reclamando que parou de viver, sair, porque engravidou! Ainda mais mulher, que o menino vaza, não está nem ai!Só se você tiver a sorte de ser um menino maneiro! Aí é outra coisa! Mas o menino não tem que ser maneiro! Tem que ser sujeito homem! Mas é fod... o menino novão assumir, ele quer farra! Mas tem que ser sujeito homem, saber que o filho não fez sozinho, é responsabilidade dos dois!
>
> Vou mandar logo para o meu pai, né: quero ir ao médico para ficar tudo em paz, na boa! Para não engravidar ninguém... Novão, né! Mas meu pai vai responder que coisa de médico é de mulher, para eu parar de bichice kkkk (risos da turma).
>
> Mas aí seu pai esta sendo preconceituoso! E o que tem ser bichice? E daí? Melhor isso do que engravidar sem esperar, sem querer! aí deu ruim!!
>
> Eu já pensava nisso antes, de não engravidar, tomar remédio, mas agora é diferente! Vejo que tem um monte de coisa envolvida! Se eu engravidar sem querer posso abortar? Se eu for estuprada? Xii muita coisa... Está dando nó na cabeça kkkkkk... Apesar de que não existe engravidar sem querer! Tem uns memes desses na internet, a pessoa tropeçou no pênis e engravidou kkk isso é sem querer! Mas errar é humano e aí? Sei lá...
>
> Esses assuntos deveriam ser mais discutidos. Por que não são? Na escola, em casa, em todos os lugares. Por que não é? Querem que a gente fique burro kkkkkk

Claro que esses indícios não garantem a apropriação do conceito em si por esses alunos e, por consequência, o empoderamento de suas ações frente a esse assunto. Mas refletem que ouve um estimulo e o acender de uma fagulha sobre a reflexão do tema.

Estas falas confirmam a convicção de que, para estimular a construção do conhecimento, torna-se necessário à implementação de uma concepção de ensino e aprendizagem mais ampla, que ultrapasse os limites da sala de aula e da aula em si, em um compromisso que vai além dos limites impostos por um currículo institucional dominador, imposto por uma minoria que se intitula como tendo uma cultura superior.

Por outro lado, uma minoria de dois alunos dentre a totalidade dos quinze participantes indicou manter-se indiferente sobre o assunto. Consideramos importante tabular essa fala e tentar ao final analisar onde aconteceu essa ruptura entre a prática e esses alunos, assim como foi feito no DSC 6, confirmando que, apesar de toda a ação, não é possível contemplar a todos da mesma maneira ou com a mesma intensidade. O DSC 15 a seguir apresenta falas que citam não terem percebido muita diferença em seus conhecimentos após a prática, e discursos indicando que a prática não contribuiu de maneira consistente para repensar sobre o tema.

DSC 15: A fissura entre a prática e o conhecimento

> Como eu já havia falado antes, eu faltei a muitos encontros. Mas as discussões que eu via eu participei. Acho que não alteraram minha visão ou o que eu sabia sobre o tema!
>
> Fiz a pesquisa junto com o grupo, afinal éramos um grupo, e não queria prejudicar ninguém. Foi legal! Mas tudo que se falou aí eu já sabia, sempre conversei com meu responsável sobre... E também se não conversasse, de boa, acho que não alterou muito, não que eu soubesse tudo, mas o suficiente... Já está bom o que eu sei...Com o tempo a gente aprende mais...
>
> Essa coisa de eu tentar entender sozinho foi difícil! Educação a distância...Mesmo perto foi longe... Ainda tivemos que ir para a sala de leitura algumas vezes para ler, mesmo que não éramos obrigados, porque você falou que tínhamos dificuldades com algumas coisas e indicou que a professora da sala de leitura fizesse projeto com a gente também, isso era chato! Então não mudou nada! Achei confuso adquirir essas informações "procurando"... Senti falta do quadro! Não consegui!

As minúcias reveladas com o DSC anterior parecem insinuar que, talvez por parte do professor orientador, tenham ocorrido algumas falhas de comunicação, em especial para esses dois alunos. Por mais que se tenha observado um envolvimento menos intenso e algumas faltas desses alunos durante a execução do projeto, mesmo com toda atenção dada, com perguntas para se justificar as faltas e o desejo de continuar ou não no projeto, percebe-se uma fissura entre tentar considerar a subjetividade e especificidade desses alunos e a prática. Ressalta-se que não temos a pretensão e a ingenuidade de acreditar que uma forma de prática possa atingir a todos aos alunos na conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações, conforme o desejado, ao mesmo tempo e em curto prazo.

Ainda considerando algumas fragilidades dessa prática, argumenta-se que cada indivíduo tem suas especificidades, e que é difícil a ruptura com as aulas tradicionais. Por isso, eles podem se sentir perdidos na busca de seu próprio conhecimento, principalmente em disciplinas básicas, como a de ciências, com conteúdos que são pouco explorados, que é o caso da educação em sexualidade, que tem reflexo intenso da cultura e influência das

experiências vividas. Esses componentes, dentre outros, vão decidir como cada qual vai lidar com a atividade proposta.

Os resultados obtidos sugerem, no geral, que essa modalidade de ensino pode representar um movimento inovador no contexto da educação no ensino de ciências e educação em sexualidade. Isso pode favorecer as mudanças necessárias à implementação de práticas que desafiem aos alunos e aos professores a construir juntos os seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, resgatamos as questões de estudo desta pesquisa e trazemos algumas ideias. Por fim, apresentamos as contribuições e limites e os possíveis estudos futuros a partir dos resultados encontrados até agora nesta pesquisa.

A contracepção na adolescência reveste-se de grande importância por ser a fase da vida em que há duvidas e temores acerca do próprio corpo e identidade. Nesse ciclo da vida, no que tange à sexualidade, há incertezas sobre fertilidade, atividade sexual, até do seu próprio eu. Logo, ao considerar nossa vivência, as observações indicam que as problemáticas e dúvidas entrelaçadas com questões de sexualidade e a não apropriação do próprio corpo como constituinte do ser imprimem modificações e consequências profundas nesses jovens, principalmente na vida escolar. Desse modo, este estudo se soma a outras produções científicas da área que apontam para o distanciamento dos adolescentes dos serviços e ações que dão atenção à sexualidade e suas complexidades. E que revelam a fragilidade dos vínculos entre esse público com as ações direcionadas aos mesmos.

Reforça-se, assim, a necessidade de a sociedade como um todo investir na construção de propostas que levem em conta as singularidades e as necessidades sexuais desse público específico numa perspectiva integral, que transcenda a dimensão biológica. Pensando nisso, a proposta dessa pesquisa teve o intuito dialogar com esses alunos de maneira que possa contribuir para a reflexão ampla sobre os métodos contraceptivos como direito.

Nesse sentido, questionou-se como contribuir para um novo repensar desses alunos sobre a sexualidade e os métodos contraceptivos na realidade local da qual a pesquisadora faz parte, uma vez constatadas interferências diversas na relação entre a escola e os métodos contraceptivos junto a esses alunos. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as percepções dos alunos em relação ao ensino e aprendizagem para o possível empoderamento do corpo após uma prática pedagógica sobre os métodos contraceptivos por intermédio da MP e a produção de um vídeo em conjunto com alunos e a professora pesquisadora.

Os primeiros resultados da pesquisa concluíram que, em pleno século XXI, ainda não há liberdade para abordar os temas relacionados à sexualidade de forma contextualizada e reflexiva pelas famílias, escolas e sociedade em geral. Destacam-se as instituições de ensino e os documentos oficiais que as guiam. Como exemplo, foi citada a BNCC (BRASIL, 2017), que apresenta um currículo com discurso dominante sobre a massa. Essa premissa foi confirmada quando o PPP da escola foi investigado. Ali se observou que o tema sexualidade,

especificamente os métodos contraceptivos, aparece de maneira irrisória e descontextualizada. Tudo isso contraria algumas correntes filosóficas e educacionais em educação em saúde/sexualidade que, ao longo do tempo, protestam por um currículo sem as características de dominância de uma cultura sobre a outra, negando a sexualidade como formadora de identidade, indo além de uma visão biológica.

Esse pensamento restrito em relação à sexualidade e aos métodos contraceptivos foi percebido nos resultados da entrevista semiestruturada com os alunos, cujo objetivo era ter um panorama das concepções prévias dos participantes da pesquisa. Nela foi sinalizado que as concepções desses alunos iam ao encontro de tal visão. Além disso, mitos, tabus, e um padrão comportamentalista ditado por uma minoria sobre o que supostamente é certo ou errado ficaram reforçados através de um discurso que era, essencialmente, o discurso dominante sobre os métodos contraceptivos como, por exemplo, as questões de gênero, gravidez como patologia, dentre outros.

Após a realização da entrevista individual com os participantes da pesquisa deu-se inicio à prática, que consistiu na aplicação da MP e na produção do vídeo, descrita na integra no capítulo anterior. Essa prática se configurou como uma alternativa para se pensar o processo de ensino e aprendizagem para além de construção de conhecimentos apenas conteudistas (não que os mesmos não sejam importantes), no ensino de ciências e educação em saúde/sexualidade. Ressalta-se que a mesma constitui-se em uma prática entendida como um propósito maior, que é preparar o estudante/ser humano para tomar consciência de si, ou seja, para o seu empoderamento. Posto isso, todo o processo da prática pode ser conectado, a partir de suas ações, aos pensamentos pedagógicos de Paulo Freire (2005), que postulou a educação problematizadora para libertar o homem e, consequentemente, transformar o mundo para uma vida melhor e digna.

Ao problematizar o assunto partindo da realidade dos alunos e ao materializá-lo em forma de imagens e sons adentra-se no contexto de libertação, pois, segundo Paulo Freire (2005), a educação problematizadora vai servir de libertação do ser humano pelo conhecimento e pela ampliação da consciência. Ampliação esta reforçada pelo ato de produzir o vídeo contendo as experiências dos alunos em articulação com o novo ou reconstruído saber sobre os métodos contraceptivos. Ainda fazendo inferência à convergência de ambas as atividades, os alunos participaram de todo processo, do começo ao fim. Isto, segundo Freire (2005), colabora para a transformação da realidade, pois ninguém transforma a sua realidade a não ser transformando a si mesmo. Isso só ocorre quando o sujeito participa intensamente

dessa transformação, explicitando que a ação educativa ocorreu a partir da organização dos próprios alunos, em que o professor apenas os orientou a cada passo na construção de seus conhecimentos. Eles tiveram que aprender a aprender, envolvendo-se profundamente na situação, levando-os à formação, a partir da facilitação da aprendizagem pela associação de seus conhecimentos prévios, e chegando a uma nova ação. Sobre essa nova ação, Freire diz que ela transforma os homens sobre o mundo, o que resulta em sua própria humanização.

Depois da prática foi realizado um grupo focal com duas perguntas norteadoras para analisar as concepções dos alunos sobre possíveis contribuições para o ensino e aprendizagem e o empoderamento sobre os métodos contraceptivos por intermédio da MP e da produção do vídeo. A primeira pergunta estimuladora buscou discutir questões relacionadas à prática e ao fazer pedagógico no processo de ensino e aprendizado. Ao analisar a prática pedagógica nas falas dos participantes, percebemos que grande parte aceitou a prática positivamente, e que a mesma promoveu estímulos para que continuassem a investigar o assunto, além de ter promovido a autoestima dos participantes. Outro destaque foi a citação dos alunos afirmando que a prática os auxiliou nas relações interpessoais, com o trabalho em grupo e aguçando a criatividade.

Considerando a segunda pergunta, que se refere à relação dos conceitos sobre os métodos contraceptivos, a maioria reconheceu a prática como uma contribuição para o processo educativo e, consequentemente, para a construção de conhecimento sobre os métodos contraceptivos. Eles também apresentaram indicações de que, através dela, emergiu a autoconfiança em relação ao assunto e, consequentemente, o engajamento no exercício do pensamento crítico.

Porém, nos deparamos com resultados que revelaram fragilidades nessa metodologia. Alguns discursaram não se identificar com a prática devido ao tempo demasiadamente grande da aplicação da atividade, e que a mesma não contribuiu para construírem conhecimentos a partir dela. Por essa razão, surge a necessidade de se buscar diferentes alternativas que contenham, em sua proposta, as condições de provocar atividades que estimulem o desenvolvimento de diferentes habilidades de pensamento de diferentes alunos.

Acreditamos que esta pesquisa auxilia no conhecimento da realidade que permeia o ensino de ciências e educação em saúde e em sexualidade no ensino público, inclusive na Baixada Fluminense, em relação à sexualidade. Ela pode fortalecer um campo de estudo que viabilize a efetivação de políticas públicas educacionais para a educação em sexualidade que insira esses sujeitos na condição de cidadania. Grifa-se a necessidade de um olhar mais atento

das autoridades locais para essa população, que possui direitos inalienáveis na educação em sexualidade. Deseja-se com este trabalho desenvolver uma discussão, entre os colegas de profissão, sobre o uso e a possibilidade de atividades diferenciadas no ensino de ciências e educação em saúde, em que está incluso o ensino em sexualidade, e sobre os métodos contraceptivos, para a inserção social de qualidade educacional.

De forma alguma tudo que foi discutido até aqui está isento de limitações e, quiçá, de possíveis deslizes conceituais e/ou metodológicos que, certamente, dependendo do olhar, seja do pesquisador, seja do leitor, poderiam ser solucionados com outras opções teóricas, metodológicas e práticas. Entendemos que a prática depende da subjetividade do pesquisador e da área a qual está inserido.

Apontemos agora alguns limites que conseguimos identificar com a pesquisa desenvolvida até este ponto. Primeiramente, não podemos ignorar o fato de o pesquisador ser o professor das turmas em que se deu a implementação do projeto. Apesar de apresentar algumas vantagens, este fato pode levar a dificuldades de distanciamento e estranhamento, necessários para o olhar do pesquisador. Destacamos ainda a dificuldade local, com toda a problemática econômica, política, pública, social que esteve presente ao longo da pesquisa, em forma de greves de docentes e interrupções devido à violência urbana latente, e que interferiu na execução das etapas e na finalização da produção do vídeo.

A literatura consultada e referenciada neste trabalho indica que, em geral, há uma deficiência em se investigar sobre as representações que esses alunos têm da sexualidade, pois encontramos trechos que ponderam a representatividade do ato de usar ou não os métodos contraceptivos e, automaticamente, o ato de engravidar ou ser pai na adolescência, já que este ato faz parte do contexto vivido por alguns desses adolescentes.

Outro empecilho foi a discussão sobre o ensino de ciências direcionado para educação em saúde/sexualidade. Pelo fato de os currículos de ensino de ciências, como a BNCC, estarem oficialmente em transição na época desta investigação, não foi possível uma análise mais aprofundada sobre eles e a relação intrínseca sobre os assuntos.

Ainda considerando os limites de nossa investigação, os resultados obtidos com os estudos da receptividade do vídeo realizados pelos alunos que não participaram da pesquisa poderiam ter sido aprofundados no momento da exibição junto aos alunos produtores. Estes supriram as necessidades de coleta de dados para os objetivos da pesquisa, mas os resultados poderiam ser enriquecidos por estudos sobre a receptividade realizados através de um grupo de discussão com alunos não produtores.

De um modo geral, com a produção do vídeo por meio da metodologia da problematização, pode-se concluir que a prática pedagógica foi capaz de auxiliar na ressignificação sobre o assunto desta investigação de uma maneira crítica reflexiva por parte dos alunos. E também foi capaz de facilitar a comunicação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sobre métodos contraceptivos e que possam ser usados em outras turmas do oitavo ano do ensino fundamental II, nas aulas de ciências ou despertar o interesse de outros profissionais por tal assunto.

Entendemos que tudo que foi investigado até o momento é consequência de anos de trabalho sobre o ensino de ciências e a sexualidade na adolescência, porém ressalva-se que o assunto não se esgota nos resultados apresentados. Com isso, reconhecemos a necessidade de práticas pedagógicas no ensino de ciências na educação em saúde/sexualidade que estimulem o empoderamento de si. Nelas devemos incluir a TDIC, considerando a era tecnológica em que os alunos estão imersos. Fica em aberto explorar mais aprofundadamente a prática educativa no ensino de ciências e educação em saúde/sexualidade com a produção de memes e o uso do WhatsApp como ferramenta para possível diálogo entre os estudantes e temas sobre sexualidade.

A prática de ensino que apresentamos neste trabalho deve ser entendida como uma possível facilitadora e qualificadora de processos de ensino e aprendizagem adaptável às diferentes realidades e que contemple o ensino de ciências e educação em saúde/sexualidade nas escolas Em suma, sem utopia, consciente de que o conjunto das questões abordadas neste estudo está longe de ser solucionado, pois engloba várias vertentes estruturais, desde o estado ao subjetivo dos indivíduos, constatou-se que a prática realizada nesta pesquisa contribuiu de maneira holística para o ensino e aprendizagem no que tange o empoderamento do corpo e de si, para uma visão além do biológico. Verificou-se que ao partir de uma realidade concreta, observá-la e refletir sobre a mesma, e tentar se reportar a ela novamente por meio de um vídeo, a metodologia utilizada neste trabalho representa uma possibilidade de investigação e aplicação ao ensino em ciências e educação em saúde/sexualidade, mostrando que os mais diferentes processos realizados pelo homem relacionam-se a determinados saberes por ele produzidos e que, portanto, saberes e fazeres são inseparáveis. Ou seja, tanto para os professores do ensino de ciências como para os alunos, independentemente do assunto, tudo é uma questão de poder, de poder ser! É você com você! Empodere-se!

REFERÊNCIAS

A omissão do termo ‘gênero’ na base curricular afeta os livros didáticos. *NEXOJORNAL*. Publicado em 10 Dez 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/12/10/Como-a-omiss%C3%A3o-do-termo-%E2%80%98g%C3%AAnero%E2%80%99-na-base-curricular-afeta-os-livros-did%C3%A1ticos.> Acesso em: 22 jan. 2018.

AFONSO, C. M. C.; TAVARES, M. F. L.; LUIZA, V. L. Escolas promotoras da saúde na América Latina: uma revisão do período 1996- 2009. *Rev Bras Prom Saúde*, Fortaleza, v., n.2, p.117-127, 2013.

ALVES, E. C.; AQUINO, M. A. A Pesquisa Qualitativa: origens, desenvolvimento e utilização nas dissertações do PPGCI/UFPB - 2008 a 2012. *Inf. &Soc.:Est*., João Pessoa, v.22, p. 79-100, Número Especial 2012.

ALVES, V.S. Um modelo de educação em saúde para o programa de saúde da família: pela integralidade e reorientação do modelo assistencial. *Interface*, Botucatu-SP. v,2, n.16, p.39-52, fev. 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília NEC-INEP, v.14, n. 61, p. 60-76, jan./mar. 1994.

ANDRADE, L.O.M. *SUS passo a passo*: normas, gestão e financiamento. São Paulo: Hucitec, 2001. 279p.

ANDRADE, R.A; BARRETO, A. C. In: RODRIGUES, A.; BARRETO, M. A. S. C. (Org.). *Currículos, gêneros e sexualidades*: experiências misturadas e compartilhadas**.** Vitória, ES: Edufes, 2013.

ARROIO, A.; GIORDAN, M. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. *Química Nova na Escola*, n.24, p.8-11, 2006.

BARBOZA, K. D. L.; BARRETO, A. L.; BONFIM, R. S.; POLIZELLE, M. A. L. Produção de vídeos e seu uso para o ensino de matemática: uma experiência vivenciada pelo Pibid. *Pibid. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. 2017. Disponível em: <http://www.fef.br/upload_arquivos/geral/arq_58822b158d755.pdf.> Acesso em: 22 jan. 2018.

BARRETO, M. M. M.; GOMES, A. M. T.; OLIVEIRA, D. C.; MARQUES, S. C.; PERES, E. M. Representação Social da Gravidez na Adolescência para Adolescentes grávidas. *Rev Rene*, Fortaleza, v.12, n.2, p. 384-92. abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/view/4226. Acesso em: 20 jul. 2016.

BARROS, J. P. P.; LUZ, P. C. M. Saúde na Escola: que discursos circulam entre profissionais de saúde e educação. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 115-132, 2015.

BASE NACIONAL COMUM. Leitura crítica BNC. *Movimento pela Base Nacional Comum*. Balanço preliminar – dezembro/2015. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-

content/uploads/2015/12/BNC_leitura_critica_Movimento_dez_15MEC_VF.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

BASÍLIO, A. L. Base Nacional Comum Curricular: muitas perguntas, poucas respostas**.** *Revista eletrônica Carta Educação*. Publicado em: 6 de julho de 2017. Disponível em:<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/base-nacional-comum-curricular-muitas-perguntas-poucas-respostas/>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BEMFAM (Sociedade Civil do Bem Estar Familiar no Brasil). *Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde*. Rio de Janeiro, 1997. In BRASIL. Ministério da Saúde. Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 300 p.: il. – (Série G. Estatística e Informação em Saúde). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnds_crianca_mulher.pdf>. Acesso em: 1 set. 2017.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**.** *Semina*: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, PR, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. O exercício da práxis por meio da metodologia da problematização: uma contribuição para a formação de profissionais da educação, 2007. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R. (Org.). *Discutindo a educação na dimensão da práxis*. Curitiba: Champagnat, 2007. v. 1, p. 149-164.

_____. *Metodologia da problematização*: fundamentos e aplicações. Londrina: EDUEL, 1999.

_____. Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas**:** Diferentes Termos ou Diferentes Caminhos? *Interface Comunicação, Saúde, Educação,* v.2, n.2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100008>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. *Metodologia da problematização*: experiências com questões de ensino superior**.** Londrina: EDUEL, 1998a.

BERBEL, N. A. N; GAMBOA, S. A. S. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez uma Perspectiva Teórica e Epistemológica. *Filosofia e Educação,* v. 3, n. 2, Outubro de 2011 - Março de 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635462>. Acesso em: 20 nov.2016.

BERQUÓ, E.; GARCIA, S.; LAGO, T. (Coord.). *Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher*: dimensões do processo reprodutivo e da saúde da criança. PNDS 2006. In BRASIL. Ministério da Saúde. Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 300 p.: il. – (Série G. Estatística e Informação em Saúde). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnds_crianca_mulher.pdf>. Acesso em: 1 set. 2017.

BLIKSTEIN, P. ‘Em ciências, base curricular é trágica’ avalia especialista de Stanford. In Folha de São Paulo, São Paulo, 6 abr. 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873204-em-ciencias-base-curricular-e-tragica-avalia-especialista-de-stanford.shtml>. Acesso em: 19 nov.2016.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. *Revista Educação e Sociologia.* Campinas, SP: v. 23, n. 80, p. 368-385, setembro/2002, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12937.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BORDENAVE, J. D. In: BERBEL, N. A. N. (Org). Metodologia da Problematização: Experiências com questões de Ensino Superior. Londrina: Editora UEL, 1998.

_____.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

BORTOLINI, A. Uma proposta para educação em sexualidade. *Em Aberto*, Brasília, v. 27, n. 92, p. 197-201, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2448>. Acesso em: 12 jan.2018.

BRANCALEONI, A. P. L; OLIVEIRA, R. R. de. Educação sexual na promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero. *Revista ELO - Diálogos em Extensão*, v. 5, n. 2, p. 57-62, outubro de 2016. Disponível em: <http://www.elo.ufv.br/index.php/elo/article/view/170>Acesso em: 15 dez.2016.

BRASIL. Comissão Nacional dos Determinantes Sociais da Saúde – CNDSS. *Determinantes Sociais da Saúde ou Por Que Alguns Grupos da População São Mais Saudáveis Que Outros?* Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. Disponível em: www.determinantes.fiocruz.br. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Com Emendas Constitucionais de Revisão. Inclui a Emenda Constituição nº 91, de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. *Decreto nº 6.286*, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, de 08 de Dez. 2007. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em: 20.out.2016.

_____. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. *Lei nº 9.610*, de 19 de Fevereiro de 1998, que Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Planalto. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm.> Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 set.2016.

_____. *Portaria nº 340*, de 04 de março de 2013. Redefine o Componente Construção do Programa de Requalificação de Unidades Básicas de Saúde (UBS). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt0340_04_03_2013.html.> Acesso em: 18 set. 2017.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). 2017. Brasília: MEC; SEB; DICEI. Parecer CNE/CP nº 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017 e Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/30000-uncategorised/45901-2017-pareceres-do-conselho-pleno>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 22 de dezembro de 2017(a). Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. _____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017(b). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. _____. *Proposta da Secretaria de Educação Básica, com Contribuições da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Para Construção do Documento da Base Nacional Comum Curricular*: orientações quanto à e abrangência Brasília: Ministério da Educação/SEB, 2015 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 07 de fev 2017.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. *Parecer CNE/CEB nº 11/2010* e a*Resolução CNE/CEB nº 7/2010*.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13254-parecer-ceb-1998.> Acesso em: 16 out. 2017.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares

Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013a. *Parecer CNE/CEB nº 4/1998* e *Resolução CNE/CEB nº 2/1998.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13254-parecer-ceb-1998>. Acesso em: 16 out. 2017.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013b. *Parecer CEB nº 15/98* – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e *Resolução CEB nº 03/98* – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/legislacao>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. _____. *Resolução CNE/CES nº 3*, de 14 de outubro de 2010, que Regulamenta o Art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e recredenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75871-rces003-10-pdf&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. _____. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 7*, de 14 de dezembro de 2010(b). Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

_____. _____. *Sala Ambiente Fundamentos do Direito à Educação*. Equipe responsável pela elaboração da Sala Ambiente. GOMES, A. M.; (UFPE); AZEVEDO, J. M. L. de (UFPE); SCHEIBE, L. (UFSC). 2006. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/3-sala_fundamentos_direito_educacao/curriculoinstrumento_u2_pg2.htm>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 set. de 2017.

_____. Mistério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. *Pesquisa de conhecimento, atitudes e práticas na população brasileira (PCAP)*.Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Boletim Epidemiológico - Aids e DST Ano V - nº 1 - 27ª a 53ª - semanas epidemiológicas - julho a dezembro de 2015 Ano V - nº 1 - 01ª a 26ª –p 170 semanas epidemiológicas - janeiro a junho de 2016. Tiragem: 1000. Disponível em:http://www.aids.gov.br/pt-br/pub/2016/pesquisa-de-conhecimentos-atitudes-e-praticas-na-populacao-brasileira-pcap-2013. Acesso em: 20 jan. 2018, p. 170.

_____. _____. Secretaria de Vigilância à Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Política Nacional de Promoção da Saúde: PNaPS*: revisão da Portaria MS/GM nº 687, de 30 de março de 2006 / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância à Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 32 p. Disponível em:

<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude_pnaps.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. _____. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Saúde sexual e saúde reprodutiva* / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. 1. reimpr. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 300 p.: il. (Cadernos de Atenção Básica, n. 26).

_____. _____. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Pesquisa de conhecimento, atitudes e práticas na população brasileira (PCAP). Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. – Brasília: Ministério da Saúde, 2011. 126 p.: il. – (Série G. Estatística e Informação em Saúde). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pesquisa_conhecimentos_atitudes_praticas_populacao_brasileira.pdf acessado em 20/11/2017>. Acesso em: 20 dez. 2017, p.130.

_____. _____. Secretaria de Atenção à saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à Saúde de adolescentes e Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde*. Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 132 p.: il. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_nacionais_atencao_saude_adolescentes_jovens_promocao_saude.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. _____. Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 300 p.: il. – (Série G. Estatística e Informação em Saúde). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnds_crianca_mulher.pdf>. Acesso em: 1 set. 2017.

_____. _____. Comissão Nacional dos Determinantes Sociais da Saúde – CNDSS. *As causas sociais das iniqüidades em saúde no Brasil*. 2008, p.216. Disponível em : <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/causas_sociais_iniquidades.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. _____. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Caderno de educação popular e saúde* / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. - Brasília: Ministério da Saúde, 2007.160 p.: il. color. - (Serie B. Textos Básicos de Saúde).

_____. _____. Secretaria de atenção à saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Marco teórico e referencial: saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens/*Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006. 56 p. – (Série B. Textos Básicos de Saúde). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0471_M.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. _____. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Secretaria de Atenção à Saúde. Ministério da Saúde. *Pré-natal e puerpério atenção qualificada e humanizada - manual técnico*. Distrito Federal (Brasília): Ministério da Saúde, 2005. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_pre_natal_puerperio_3ed.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. _____. *A saúde de adolescentes e jovens*: uma metodologia de auto-aprendizagem para equipes de atenção básica de saúde. Brasília, 2002. 226 p.: il. – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde; n. 18). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/0119saude_adole1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. _____. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. *As Cartas da Promoção da Saúde* / Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Projeto Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2002(a). 56 p.: il. (Série B. Textos Básicos em Saúde). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_promocao.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. _____. Conferência Nacional de Saúde, 17 a 21 de março de 1986, Brasília. *Anais da 8ª Conferência Nacional de Saúde.* Brasília: MS, 1986. Disponível em: <http://www.ccs.saude.gov.br/cns/pdfs/8conferencia/8conf_nac_anais.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016 146 p. - (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296; n. 36). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASÍLIA (Distrito Federal). *Decreto nº 6.286*, de 5 de dezembro de 2007, que institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm> Acesso em: 20 out.2016.

BRÊTAS, J.R.S.; OHARA, C.V.S.; JARDIM, D.P. O comportamento sexual de adolescentes em algumas escolas de Embu,São Paulo, Brasil. *Rev Gaúcha Enferm.*, v.29, n.4, p.581-7, 2008.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G.L. (org). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 83-112, 2001.

BUSS, P. M. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. de. (Orgs.). *Promoção da Saúde*: conceitos, reflexões e tendências. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

CABRAL, C. S. Contracepção e gravidez na adolescência na perspectiva de jovens pais de uma comunidade favelada do Rio de Janeiro. *Cad. Saúde Pública.* v.19, supl. 2, p. S283-S292, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2003000800010&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 20 dez. 2016.

CABRAL, F. L. E.; PEREIRA, M. V. Produção de vídeos por estudantes do ensino médio a partir de uma visita ao Jardim Botânico do Rio de Janeiro para promoção do ensino de botânica.*Revista de Educação, Ciências e Matemática* v.5 n.3 set/dez 2015. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/viewFile/3037/1491>. Acesso em: 20 fev.2017.

CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. *Rev. Saúde Pública*, v., 31, n. 2, p. 209-13, 1997.

CANGUILHEM, G. *O Normal e o Patológico*. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CEDARO, J. J.; VILAS BOAS, L. M. S.; MARTINS, R. M**.** Adolescência e Sexualidade: Um Estudo Exploratório em uma Escola de Porto Velho, RO. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Porto Velho, v.2, p. 320-339, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000200005>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CAPONI, S. Georges Canguilhem y el estatuto epistemológico del concepto de salud. *História, Ciências e Saúde – Manguinhos*, v.IV, n. 2, p. 287-307, jul-out., 1997.

CARLINI, F.; SILVA, Y. C.; RODRIGUEZ, P. S.; SOUZA e SOUZA, L. P. Educação em saúde na escola: Espaço de reflexão e de conhecimento compartilhado entre adolescentes. *Rev. APS*. Juiz de Fora, MG, v. 20, n. 3, p. 463-463, jul./set. 2017. Disponível em: <https://aps.ufjf.emnuvens.com.br/aps/article/download/3772/1130>. Acesso em: 20 mar.2018.

Carta de Bangkok para a Promoção da Saúde em um Mundo Globalizado, 2005. Disponível em: <http://www.bvsde.paho.org/bvsdeps/fulltext/cartabangkokpor.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

CARTA DE OTTAWA. Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde. Ottawa, novembro de 1986. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf>. Acesso em: 22 mai.2018.

CARTA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: muitas perguntas, poucas respostas*. Publicado em: 6 jul. 2017. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/base-nacional-comum-curricular-muitas-perguntas-poucas-respostas/>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CARVALHO, F. F. B. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 1207-1227, 2015.

CARVALHO, C. P.; PINHEIRO, M. R. M.; GOUVEIA, J. A.; VILAR, D. Questionário de atitudes e crenças sobre sexualidade e educação sexual (QACSES) para Adolescentes: estudos de validação psicométrica. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, v.7, n.1-2, p. 344-363, 2016.

CARVALHO, M. A. P.; ACIOLI, S.; STOTZ, E. N. O processo de construção compartilhada do conhecimento: uma experiência de investigação do ponto de vista popular. In: VASCONCELOS, E.M. (Org.).*A saúde nas palavras e nos gestos*: reflexões da rede popular e saúde. São Paulo: Hucitec; 2001. p. 101-44.

CASTELLANOS, P. L. Epidemiologia, saúde pública, situação de saúde e condições de vida: considerações conceituais. In: BARATA, R. B (Org.) *Saúde e Movimento*: condições de vida e situação de saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 1997.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). 2010. *Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação*: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; p.124 Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2010. v. 1-2. Disponível em: Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

COSTA, T. *Marketing de Conteúdo*. Quais são as redes sociais mais usadas no Brasil. Atualizado em 2 de Abril de 2010. Disponível em: <http://marketingdeconteudo.com/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>. Acesso em: 9 maio 2018.

COSTA, D. C.; COSTA, N. R. Teoria do conhecimento e epidemiologia: um convite à leitura de John Snow. In: COSTA, D. C. (Org.) *Epidemiologia, Teoria e Objeto*. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1990.

COSTA, S. J.; SILVA, J. A. Construção da Identidade Através da Maternagem na Adolescência. *Psicologia PT. O Portal dos Psicólogos.* Teresina, PI, p. 1-9. 2014.Disponível em:<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0764.pdf.>. Acesso em: 10 maio 2017.

COSTA, S. S.; GOMES, P. H. M.; ZANCUL, M. S. Educação em Saúde na escola na concepção de professores de Ciências e de Biologia. *VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Florianópolis: ABRAPEC. (2012). Disponível em: <www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0922-1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

COUTO, A. N.; KLEINPAUL, W. V.; BORFE, L.; VARGAS, *S.* C.; POHL, H. H.; KRUG, S. B. F. O ambiente escolar e as ações de promoção da saúde. *Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul/Unisc*, ano 17, v.17, n.4 (Suplemento 1), Outubro/Dezembro 2016.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. Revista Em aberto. v.29. n.97. p 87-101. Set/dez. 2016. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2955>. Acesso em: 20 jan. 2018.

CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. de. (Orgs.). *Promoção da Saúde*: conceitos, reflexões e tendências. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

DADOORIAN, D. *Gravidez na adolescência: um novo olhar.* Brasília, v. 23, n. 1, p. 84-91, Mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000100012>. Acesso em: 10 mai. 2016.

Declaração de Adelaide1988 in BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. *As Cartas da Promoção da Saúde* / Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Projeto Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2002(a). 56 p.: il. (Série B. Textos Básicos em Saúde). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_promocao.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

Declaração de Bogotá, 1992 In BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. As Cartas da Promoção da Saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Projeto Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde,

2002. 56 p.: il. (Série B. Textos Básicos em Saúde). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_promocao.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

Declaração de Jacarta Indonésia, 1997. In BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. As Cartas da Promoção da Saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Projeto Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2002. 56 p.: il. (Série B. Textos Básicos em Saúde). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_promocao.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

Declaração de Sundsvall, 1991 in BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. *As Cartas da Promoção da Saúde* / Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Projeto Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2002. 56 p.: il. (Série B. Textos Básicos em Saúde). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_promocao.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, P. A. J.; PERNAMBUCO, M. M. C.*Ensino de Ciências* - Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DEUS, A. I. S. Cinema como arte na escola: uma experiência de alteridade. *X ANPED SUL*, Florianópolis, Outubro de 2014. p.1. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/286-0.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1971.

DIAS, M. S. A.; OLIVEIRA, I. P.; SILVA, L. M. S. da; VASCONCELOS, M. I. O.; MACHADO, M. F. A. S.; FORTE, F. D. S.; SILVA, L. C. C. Política Nacional de Promoção da Saúde: um estudo de avaliabilidade em uma região de saúde no Brasil. *Ciência Saúde Coletiva*, v.3, n.1, p. 103-114, 2018.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S.N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v.14(1):268-288, 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>. Acesso em: 12 maio 2018.

DUARTE, C. F.; HOLANDA, L. B.; MEDEIROS, M. L. de. Avaliação de conhecimento contraceptivo entre adolescentes grávidas em uma unidade básica de saúde do Distrito Federal. J *Health Sci Inst*, v.30,n.2, p. 140-3, 2012.

DUARTE, H. S.; BASTOS, G. A. N.; DEL DUCA, G. F.; CORLETA, H. V. E. (2011). Utilização de Métodos Contraceptivos por Adolescentes do Sexo Feminino da Comunidade Restinga e Extremo Sul. *Revista Paulista Pediátrica*, v.29, n. 4, p. 572-6. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rpp/v29n4/16.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.

EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO (EBC). *26 de setembro*: Dia Mundial da Prevenção da Gravidez na Adolescência. Publicado em: 26/09/2013. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/infantil/ja-sou-grande/2013/09/26-de-setembro-dia-mundial-da-prevencao-da-gravidez-na-adolescencia>. Acesso em: 20 mar. 2017.

FALKENBERG, M. B.; MENDES, T. P. L.; MORAES, E. P. de; SOUZA, E. M. de. Educação em saúde e educação na saúde. *Ciência, Saúde Coletiva*, v.19, n.3. p. 847-852,

Mar.2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014000300847&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 nov. 2017.

FLEURY, S. (Org.) *Saúde*: coletiva? Questionando a onipotência do social. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

FONTOURA, L. V.; VALCARENGHI, D.; BUENO, E. C.; GOMES, E. R.; BEITHEL, J. G. A.; STRADIOTTO, S. Programa Saúde na Escola: ações desenvolvidas pelo projeto de extensão discutindo a relação. v. 3, n. 1 (2017): *Anais do Congresso Internacional de Políticas Públicas para a América Latina*: Educação, Saúde e Meio Ambiente.Grupo de Trabalho - Educação, Saúde e Pedagogia Hospitalar. Agência Financiadora: Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16227_8340.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *História da sexualidade*. A vontade de saber. V.1. Rio de Janeiro: Graal: 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

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

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRESQUET, A. O projeto Cinema para Aprender e Desaprender, Capítulo 1, p 2-12, 2007 in: *Cinema para Aprender e Desaprender: Currículo de Cinema para Escolas de Educação Básica*. In FRESQUET, A. (Org.). Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual Faculdade de Educação - UFRJ. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/portal/livros/curriculo_cinema.pdf.> Acesso em: 20 abr.2017.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos.* (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 20 set. 2016.

G1. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos ensinos infantil e fundamental é aprovada*. Debate sobre o ensino médio não foi concluído. Escolas públicas e particulares devem adotar novas referências para seus currículos até início do ano letivo de 2020. Publicado em: 15/12/2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada-em-conselho.ghtml>. Acesso em: 20 jan. 2018.

GAMA, Z. *A elite do atraso e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).* Publicado em: 16 de Janeiro de 2018. Disponível em:<http://justificando.cartacapital.com.br/2018/01/16/elite-do-atraso-e-base-nacional-curricular-comum-bncc/>.Acesso em: 12 jun. 2018.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N**.** A Pesquisa em Livros Didáticos de Ciências e as Inovações no Ensino. *Educação em Foco*. São Paulo, Ano13, n. 15, p. 13-35- julho, 2010. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/89/124.> Acesso em: 20 jun. 2016.

GAVA, F. G. *O vídeo e seu uso na sala de aula*. Prefeitura Municipal de Sorocaba/SP - Secretaria da Educação, 2015. Disponível em: <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2015/03/OVideoeseuUso.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

GAZZINELLI, M. F. *Educação e gestão em zona rural de Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA. 2000, 310f.

_____. ; GAZZINELLI, A.; REIS, D. C. dos; PENNA, C. M. M. Educação em saúde: Conhecimentos, Representações Sociais e Experiências da Doença.*Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.21, n.1, p. 200-206, jan.-fev.,2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cuidadocomapele/arquivos/textos_para_leitura/educacao_em_saude/Educacao_em_saude_conhecimentos.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). Métodos de Pesquisa. Coordenado pela universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIANOTTO, D. E. P; ARAUJO, M. A. de L. Recursos didáticos alternativos e sua utilização no ensino de Ciências. In: GIANOTTO, D. E P. (Org.) *Formação docente e instrumentalização para o ensino de ciências*. Formação de professores em Ciências Biológicas EAD. Maringá: EDUEM, 2012. p. 89-102, 2012.

GIDDENS, A. *A transformação da intimidade*- Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Edunesp, 1993.

GIRONDI, J. B. R.; NOTHAFT, S. C. S.; MALLMANN, F. B. M. A metodologia problematizadora utilizada pelo enfermeiro na educação sexual de adolescentes. *Cogitare Enferm*; 11(2):161-5, mai./ago., 2006. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/4836/483648987010.pdf >. Acesso em: 20 mar. 2018.

GIROUX, H. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F. (Orgs.). *Territórios constestados*: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, L. F. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília*, v. 89, n. 223, p. 477-492, set./dez. 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/684/1153>. Acesso em: 04 jun. 2017.

GOMES, V. L. O.; TELLES, K. S.; ROBALLO, E. C. Grupo focal e discurso do sujeito coletivo. *Esc Anna Nery Rev Enferm*, v.13, n.4, p. 856-62, out.dez.2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v13n4/v13n4a23.pdf.> Acesso em: 12 jun. 2018.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Revista Paideia*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 9, 2003, p. 149-161. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000164&pid=S1413-99362008000300008000018&lng=es>. Acesso em: 18 dez. 2017.

GONÇALVES, R. C.; SANTOS, K. F. G.; MALAFAIA, G.; MENEZES, I. P. P. Família e escola no processo de educação sexual: a concepção dos adolescentes de uma escola pública estadual (Pires do Rio, Goiás). *Multi-Science Journal*, v. 1, n 5, ano II, p.38-46, 2016. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/multiscience/issue/viewFile/12/14>. Acesso em: 20 maio 2018.

GREEN, L. W.; KREUTER, M.W. *Health promotion planning, and educationl and environmental approach*. 2nd. ed., Mountain View, Mayfield Publishing Company, 1991.

GUBERT, F. A.; SANTOS, A. C. L.; ARAGÃO, K. A.; PEREIRA, D. C. R.; VIEIRA, N. F. C.; PINHEIRO, P. N. C.Tecnologias educativas no contexto escolar: estratégia de educação em saúde em escola pública de Fortaleza-CE.*Rev. Eletr. Enf.*, v.11, n.1, p. 65-72, 2009. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista/v11/n1/v11n1a21.htm.> Acesso em: 12 mar. 2018.

GUSDORF, G. A interdisciplinaridade Universidade Gama Filho. *Revista de ciências Humanas,* nº 2. Rio de Janeiro, vol. p.13 -22 1977.

HERNANDEZ, J. Estrategia escuelas promotoras de La salud em instituiciones de básica primaria de Bucaramanga. *Revist Univ Santander Salud*, v.3, n. 39, p. 143-51, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação. Comitê de Elaboração. *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos dos cursos de pós-graduação*: trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese. Rio de Janeiro: IFRJ - Reitoria, 2011. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/1691>. Acesso em: 12 jan. 2018.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002, p.17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Cultura e pesquisa. Representações sociais: saberes sociais e polifasia cognitiva**.** *Cadernos Cultura e Pesquisa* (Blumenau), Caderno 2, p. 01-56, 2001.

KRÜEGER, V.; NUNES, S.L.P. Um Projeto Educativo Referenciado pelo MIE e um Enfoque CTS. *IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola*, 2005, Lajeado – RS. Anais do IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola. Lajeado: Editora UNIVATES, 2005, p. 1-9.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em: 15 dez. 2017.

LANES, K. G.; LARA, S.;COPETTI, J.; LANES, D. V. C.; SANTOS, M. E. T.; PUNTEL, R. L.; FOLMER, V.Hábitos alimentares saudáveis: uma proposta de intervenção nas áreas de ciências e educação física. *Revista Ciências e Ideias*, v. 5, n. 1, p. 136-155, jan./abr. 2014.

LAPLANTINE, F. *Antropologia da saúde*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEAVELL, S.; CLARCK, E. G. *Medicina Preventiva.* São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. Discurso do Sujeito Coletivo: Representações Sociais e Intervenções Comunicativas. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, Abr.-Jun.; 23(2): 502-7. 2014. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/tce/v23n2/pt_0104-0707-tce-23-02-00502.pdf>. Acesso em 20 fev. 2017.

_____. *Aconteceu... e daí?* Pílula do dia seguinte atalhos e caminhos. São Paulo: Instituto de Pesquisa do Sujeito Coletivo, 2010.

_____. O sujeito coletivo que fala. *Interface comunicação, saúde, educação*, Botucatu, v. 10, n.20, jul/dez, 2006. p. 517-524 Disponível em; <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832006000200017>. Acesso em 20 fev. 2017.

_____. *Depoimentos e Discursos*: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro Editora; 2005 - (Série Pesquisa;12), p. 97.

_____. *Promoção de Saúde: a negação da negação*. Rio de Janeiro: Vieira e Vent, 2004.

LEITE, S.M. Learning: o uso de dispositivos móveis como ferramenta didática no Ensino de Química. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 22, n.3, 2014.

LÉVY, P. *Cibercultura.* São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. *Democratização da Escola Pública* – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. Cap. 1. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>. Acesso em: 15 abr. 2018.

LIMA, E. H. M. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na prática Docente. FORPED/UFVJM 2012. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/379367/mod_resource/content/1/ARQUIVO%202.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

LISBOA, D. M. Vídeos didáticos no ensino de Ciências: Uma Análise das Propostas Apresentadas nos ENPEC de 2009, 2011 e 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Ciências Naturais) - Faculdade UnB Planaltina. 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9714/1/2014_DomingasMendesLisboa.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

LOURENÇO, L. S.; SILVA, D. A. da. A importância do projeto político pedagógico para a organização escolar. *Revista Educação Pública*. Fev. 2015. Disponível em: http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/a-importancia-do-projeto-politico-pedagogico-para-a-organizacao-escolar. Acesso em: 20 fev. 2017.

LOURINHO, L. A.; BRILHANTE, A. V. M.; SILVA, R. M. da; BESSA JORGE, M. S.; CATRIB, A. M. F. Educação Sexual em Discurso: percepções de professores e alunos. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v, 27, n. 2, p. 225-233, abr./jun. 2017.

LOURO, G. L (Org.). *Um corpo estranho* – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade.Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 9-34, 2001.

_____. *Sexualidade e educação*: Uma perspectiva pós-estruturalista Petrópolis: Vozes, 1997.

_____.; WEEKS, J.;BELLHOOKS, D. B.; PARKER, R.; BUTLER, J. Pedagogias da sexualidade. In LOURO, G. L. (Org.).*O corpo educado*: pedagogias da sexualidade**.** Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 9-34, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. Andre. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo; EPU, 1986.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 -1555 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 20 set. 2016.

MACHADO, S. C. Análise sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no processo educacional da geração internet. *Novas Tecnologias na Educação* CINTED-UFRGS. v. 14 nº 2, dezembro, 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/70645.> Acesso em: 15 Jun. 2017.

MACIEL, M. E. D. Educação em saúde: conceitos e propósitos. *Cogitare Enferm*.14(4):773-6, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/CASA/Downloads/16399-56889-3-PB.pdf.> Acesso em: 20 dez. 2017.

MADEIRA, D.B. Promoção da saúde e prevenção de gravidez para adolescentes do Ensino Fundamental e Médio da Escola Coronel Silvino Pereira, no Município de Coronel Fabriciano - Minas Gerais. (Especialização em Atenção Básica á Saúde da Família). Universidade Federal de Minas Gerais. (2015). Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/Promo%C3%A7ao_saude_e_preven%C3%A7ao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

MAGARÃO, J. F. L.; STRUCHINER, M.; GIANNELLA, T. Potencialidades pedagógicas dos audiovisuais para o Ensino de ciências: uma análise dos recursos disponíveis no Portal do Professor. *III Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente Niterói*/RJ, 2012.

MALTA, D. C.; MORAIS NETO, O. L.; SILVA, M. M. A.; ROCHA, D.; CASTRO, A. M.; REIS, A. A. C.; AKERMAN, M. Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS): capítulos de uma caminhada ainda em construção. *Ciênc. saúde coletiva*; 21(6):1683-1694, Jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015216.07572016>. Acesso em: 22 maio 2018.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V.O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil.*Germinal*: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>.Acesso em: 15 dez.2017.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* São Paulo: Papirus, 2008. cap.3, p.133-173.

MATTOS, S. I. A.; CARNEIRO e CORDEIRO, T. M. S.; ARAÚJO, T. M.; ALMEIDA, M. M. G. Desigualdades de gênero: uma revisão narrativa. *Rev. Saúde. Com,* Feira de Santana, BA, v.11, n. 3, p. 266-279, 2015. Disponível em: <http://www.uesb.br/revista/rsc/v11/v11n3a09.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MELO, L. P. de; OLIVEIRA, A. L. O. Viver Através de Projetos de Saúde: práticas de educação em saúde no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 961-980, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000300961&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jan. 2018.

MENESES, Lilian. *O Vídeo nos processos de ensino e aprendizagem*. Curso de Produção de Vídeo. PACC, UAB, UFABC. 2008. Disponível em: http://proec.ufabc.edu.br/uab/prodvideo/TEXTO%204%20VIDEO%20E%20ENSINO.pdf Acesso em: 23 abr. 2018.

MEYER, D. E. E.; MELLO, D. F.; VALADÃO, M. M.; AYRES, J. R. C. M. "Você aprende. A gente ensina?" Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. *Cad. Saúde Pública.* Rio de Janeiro, v.22, n. 6, p. 1335-42, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v22n6/22.pdf>. Acesso em: 20 abr.2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social:* Teoria, Método e Criatividade. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. *O desafio do conhecimento*: Pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

_____. Enfoque ecossistêmico de saúde e qualidade de vida. In: MINAYO, M. C. S.; MIRANDA, A. C. *Saúde e Ambiente Sustentável*: estreitando nós. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MOLINA, M. C. C.; STOPPIGLIA, P. G. S.; MARTINS, C. B. G.; ALENCAST, L. C. S. Conhecimento de adolescentes do ensino médio quanto aos métodos contraceptivos. *O Mundo da Saúde*, v.39, n.1, p. 22-31, 2015. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/periodicos/mundo_saude_artigos/Conhecimento_adolescentes_ensino.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016

MORAN, J. M. Mudanças necessárias na educação, hoje. Ensino e Aprendizagem Inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus, 21. ed. 2014; p. 21-29.

_____. O Vídeo na Sala de Aula. *Comunicação e Educação*. *Revista do Departamento de Comunicação e Artes da ECA/USP*, São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./abr. de 1995. Disponível em: <http://extensao.fecap.br/artigoteca/Art_015.pdf.>.Acesso em: 30 ago. 2016.

_____; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* 16. ed. São Paulo: Papirus, 2009.

MONTEIRO, S. *Qual a prevenção?*Aids, sexualidade e gênero em uma favela carioca**.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MORAES, A. (Org.). *Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU,V. M. Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

MORENO, J. C. História na base nacional comum curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História e Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. 2016. Disponível em: <http://movimentopelabaseorgbr/referencias>. Acesso em: 10 set. 2016.

NASCIMENTO, J. A.; RESSEL, L. B.; SANTOS, C.C.; WILHELM, L. A.; SILVA, S. C.; STUMM, K. E.; BARRETO, C .N.; CREMONESE, L.Adolescentes gestantes: o significado da gravidez em suas vidas Núcleo de estudos de saúde e adolescente UERJ/NESA. *Adolescente e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 37-46, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=329>. Acesso em: 18 abr. 2017.

NASCIMENTO, M. F. do. *Representações sociais de sexualidade por alunos e professores de ensino médio*. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

OLIVEIRA, F. R. G. Vídeo e ensino de ciências: um olhar CTS sobre a produção dos alunos. Oliveira, Flavio Roberto Guimarães de. Vídeo e ensino de ciências [manuscrito]: um olhar CTS sobre a produção dos alunos / Flavio Roberto Guimarães de Oliveira. – 2010. 96 f. : il. color. Digitado Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática), Centro de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual da Paraíba, 2010. “Orientação: Prof. Dr. Cidoval Morais de Sousa, Departamento de Comunicação Social”. Disponível em: <file:///C:/Users/CASA/Downloads/Flavio%20Roberto%20Guimar%C3%A3es%20de%20Oliveira%20(3).pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2018.

OLIVEIRA V. S. de; NUNES, M. R.; SANTOS, L. C. dos. Métodos contraceptivos em estudantes adolescentes: estudo comparativo em escola pública e em escola privada**.**Patos de Minas, MG, v.11, n. 1, p. 198-206, jul., 2014. Disponível em: <http://perquirere.unipam.edu.br/documents/23456/422843/M%C3%A9todos+contraceptivos+em+estudantes+adolescentes+-do+comparativo+na+escola+p%C3%BAblica+e+privada.pdf>. Acesso em: 20 set.2016.

OLIVEIRA, D. C.; GOMES, A. M. T.; PONTES, A. P. M.; SALGADO, L. P. P. Salgado Atitudes, sentimentos e imagens na representação social da sexualidade entre adolescentes. *Escola Anna Nery Revista Enfermagem,* v. 13, n. 4, p. 817-23, 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). The Helsinki statement on Health in All Policies (Declaração de Helsinki sobre Saúde em Todas as Políticas). OMS, 2013. Disponível em: http://www.who.int/healthpromotion/conferences/8gchp/8gchp_helsinki_statement.pdf. Acesso em: 15. nov. 2016.

_____. Nairobi Call to Action (Nairobi chamada à ação). OMS, 2009. Disponível em: <https://www.dors.it/documentazione/testo/201409/01_2009_OMS%20Nairobi_Call%20to%20action.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

_____. *The 6th Global Conference on Health Promotion* (A 6ª Conferência Global sobre Promoção da Saúde). Bangkok. OMS, 2005. Disponível em: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/6gchp/BCHP_es.pdf?ua=1>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. *Actas oficiales de La OMS,* n.2,p.100, 1948. Disponível em: <http://apps.who.int/gb/or/s/index.html>. Acesso em: 6 nov. 2017.

OSIS, M. J. D.; FAUNTES, A.; SOUSA, M. M. H.; BAILEY, P. Consequências do uso de métodos anticoncepcionais na vida das mulheres: o caso da laqueadura tubária**.** *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.15, n. 3, p. 521-532, jul.-set., 1999. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/f9a9/3cc2fe3377801608eb5d62904b5f37b22eb1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

PAIVA, T. Orientação sexual é suprimida da Base Nacional Curricular. *Carta Educação*. 2015. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/orientacao-sexual-e-suprimida-da-base-nacional-curricular>. Acesso em: 19 jun. 2018.

PEREIRA, C. M. R. B. Leitura Crítica da BNCC - Base Nacional Comum Curricular - ensino fundamental Geografia. Brasília: MEC, 2017 (Leitura crítica).

PEREIRA, M. V; REZENDE FILHO, L. A. C. Investigando a produção de vídeos por estudantes de ensino médio no contexto do laboratório de física. *Revista Tecnologias na Educação*, v.5, n.8, p.1-12, julho 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/CASA/Downloads/3037-8027-1-PB%20(2).pdf.> Acesso em: 20 fev.2017.

PEREIRA, M. V. S. Produção e Recepção de Vídeos por estudantes de Ensino Médio: estratégia de trabalho no laboratório de física..Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2013, 220 f.

_____.; BARROS, S. S.; REZENDE FILHO, L. A. C.; FAUTH, L. H. A.; GOMES, G. M. O relatório audiovisual de atividades experimentais de física produzido por alunos do ensino médio. In: Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2011, Manaus. *Anais do XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física*. São Paulo: SBF, 2011.

_____.; BARROS, S. S. Produção De Vídeos Por Estudantes Como Uma Nova Estratégia De Trabalho Experimental No Laboratório De Física No Ensino Médio. *VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências* 2009 (XII Empec). Florianópolis, 8 nov. 2009.

PIMENTA, D. N.; LEANDRO, A.;SCHALL, V T. A estética do grotesco e a produção audiovisual para a educação em saúde: segregação ou empatia? O caso das leishmanioses no Brasil**.** *Cad. Saúde Pública*, vol.23, n.5, pp.1161-1171, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2007000500018&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11jun. 2017.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, novembro/ 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.+

PINHO, M. J. *Gênero em biologia no ensino médio*: uma análise de livros didático e discurso docente. 2009.185f: Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Em Educação. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, BA, 2009.

PINTO, V. C.; SOUSA, W.; SAEMI, A. O Papel da construção social na construção da identidade do adolescente. Publicado em: [2008?]. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/273.%20o%20papel%20da%20representa%C7%C3o%20social%20na%20constru%C7%C3o%20da%20identidade%20adolescente.pdf. Acesso em: 20 fev. 2017.

POLIGNANO, M. V. *História das políticas de saúde no Brasil*: uma pequena revisão. 1999. Disponível em: <http://www.internatorural.medicina.ufmg.br/saude_no_brasil.rtf>. Acesso em: 26 dez. 2017.

POPE, C; MAYS, N. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa na atenção à saúde*. Porto Alegre: ArtMed, 1990.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. On the horizon, NCB University Press, v. 9, n. 5, Oct. 2001. Disponível em: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf. Acesso em: 17 mai. 2017.

QUEIROZ, M. V. O.; ALCÂNTARA, C. M. de; BRASIL, E. G. M.; SILVA, R. M. da. Participação de adolescentes em ações educativas sobre saúde sexual e contracepção. *Rev Bras Promoç Saúde*, Fortaleza, v.29 (Supl), p. 58-65, dez., 2016.

RAMOS, F. R. S.; PEREIRA, S. M.; ROCHA, C. R. M. Viver e adolescer com qualidade In: *Adolescer: compreender, atuar, acolher: Projeto Acolher*/Associação Brasileira de Enfermagem. Brasília: ABEn; 2001. 304p.

RANIERI, C. M.; SILVA, R.da. *Atenção Farmacêutica no uso de Métodos Contraceptivos*. 2011. 47 f. Monografia (Especialização em Farmacologia) - Centro Universitário Filadélfia de Londrina- UNIFIL. Londrina, PR, 2011.

REDE BRASIL ATUAL. *Movimentos pró-educação criticam retirada de questão de genero da base curricular nacional:* Proposta do MEC desrespeita debate realizado com

profissionais da educação por meio de conferências e abre caminho para privatização, critica CNTE. Publicado em: 11/04/2017. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/04/movimentos-pro-educacao-criticam-retirada-de-questao-de-genero-a-base-curricular-nacional>. Acesso em: 17 jan. 2018.

REIS, E..A.; ZITZKE,V. A. Representação social como ferramenta para a educação: um estudo da sexualidade na escola família agrícola de porto nacional Tocantins. Formação de Professores,contextos sentidos e práticas. *Educere XII Congresso Nacional de Educação*.IV Seminário internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação SIESSE. VI Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)2017. p. 1-9. Disponível em:<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24860_11983.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

Relatório da Conferência do México 2000. In BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. *As Cartas da Promoção da Saúde* / Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Projeto Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2002. 56 p.: il. (Série B. Textos Básicos em Saúde). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_promocao.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

RIBEIRO, P. *Currículo e Sexualidade*. GESE. FURG. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mqM5fyAYHgo&index=35&list=WL>. Acesso em: 10. jul. 2017.

SÁ JUNIOR, L. S. M. Desconstruindo a definição de saúde. *Jornal do Conselho Federal de Medicina (*CFM), jul./ago./set.;p.15-16, 2004. Disponível em: <http://www.dis.unifesp.br/pg/Def-Saude.pdf>.Acesso em: 20 jan. 2018.

SABROZA, P. C. *Concepções de Saúde e Doença*. Rio de Janeiro: EAD, Ensp, 2001. (Texto de Apoio ao módulo I do Curso de Especialização em Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde)

SACRISTÁN, J G.O que significa currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: *Penso*, p.16-35, 2013.

_____. Aproximação ao conceito de currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 15-53.

_____. *Educacioin y sociedad,*11,1992. Valença, Espanha Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva.

SAMPAIO, A. F.; ZANCUL, M. de S.; ROTTA, J. C. G. Educação em Saúde na formação de professores de Ciências Naturais. *REIEC*, v. 10, n.2, p. 46-58, Dez. 2014.

SANTOS, R. R. dos. Gênero e práticas de saúde: singularidades do autocuidado entre adolescente. *Revista Psicologia e Saúde.* v. 9, n. 1, jan./abr. p. 37-57, 2017. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/pssa/index.php/pssa/article/viewFile/463/pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SANTOS, W.L.P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em

Educação e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. *Revista Brasileira de Educação,* v. 12, n. 36, set.-dez. 2007.

SANTOS, B. S. *Um Discurso sobre as Ciências.* Porto: Afrontamento, 1987.

SEGRE, M.; FERRAZ, F. C.O conceito de saúde. *Rev. Saúde Pública,* São Paulo, v. 31 n. 5. Out. 1997.

SFAIR, S.C. *Educação Sexual para adolescentes e jovens*: o que prevêem os documentos públicos nos níveis Federal e Estadual em São Paulo.2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) - Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.

SILVA, L. L. Da Gravidez na adolescência entre mulheres de uma comunidade do Rio de Janeiro: desejo, gênero e contexto sociocultural. Pesquisa apresentada como requisito parcial para obtenção do título de especialista de Ensino de Biociências e Saúde, junto ao curso de Pós-graduação Lato–Senso /IOC/PGLS/FIOCRUZ sob a orientação da Profª. Drª. Simone Monteiro. Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, J. L. L. Educação em saúde e promoção da saúde: a caminhada dupla para a qual idade de vida do cliente. *Informe-se em promoção da saúde*, v.1, n.1.p.03. jul-dez. 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/promocaodasaude/educacao.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SILVA,T. T. da. *Documentos de identidade,* uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. 1ª reimp - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.156p

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (Org.). *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, C. D.; MARTINS, G.D.M.; FONSECA, A.D.; GOMES, V.L.O. Métodos Contraceptivos: Conhecimento Prática de Formandos em Enfermagem. *Rev. enferm. UFPE,* Recife, v.7, n.11, p.6322-8, nov., 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/CASA/Downloads/12275-29664-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2016.

SILVA. M. R. B.; SILVA, L. A.; MATURANA, H. C. A.; SILVA, R. B.; SANTOS, M. E.; FIGUEIREDO FILHO, V.Porque elas não usam?: um estudo sobre a não adesão das adolescentes ao preservativo e suas repercussões. *Saúde em Redes*. v.1, n.4, p. 75-83. 2015. Disponível em: <http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/633>. Acesso em: 20 fev. 2017.

SILVA, R. V. D.; OLIVEIRA, M. As possibilidades do uso do vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aula do 5º ano. *Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas*, 2010. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/videos/Pereira_Oliveira.pdf. Acesso em: 20 out. 2016.

SILVA, K.L; RODRIGUES, A.T. Ações intersetoriais para promoção da saúde na Estratégia Saúde da Família: experiências, desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Enfermagem*. v.63, n., p. 762-9, 2010.

SILVA, J. A. A.; HADDAD, F. Prefácio. In: BRASIL. Ministério da Saúde. *Escolas promotoras de saúde*: experiências do Brasil. Brasília: Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde, 2006. 272p. (Série Promoção da Saúde, n. 6).

SNYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, S.M.; AMARAL, M. A. SILVA, L. B.; SILVA, P. A. B. Oficinas sobre sexualidade na adolescência: revelando vozes, desvelando olhares de estudantes do Ensino Médio. *Esc Anna Nery Rev Enferm*,v.12, n. 3, p. 485-91, set.2008.

SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO NO BRASIL: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000b. xxv, 195p.: il.; 26cm. TAKAHASHI, T. (Org.). Disponível em: https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

SOUZA-NETO, A.; LUNARDI-MENDES, G.M. O uso das Tecnologias Digitais na Escola: discussões em torno da fluência digital e segurança docente. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.2, p. 504-523 abr./jun.2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30397>. Acesso em: 11 jan. 2018.

STOTZ, E. N. Enfoques sobre educação popular e saúde - Nossas Fontes, p.46-47. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Caderno de educação popular e saúde* / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. - Brasília: Ministério da Saúde, 2007.160 p.: il. color. - (Serie B. Textos Básicos de Saúde).

SZWAK, J. E. Resenha. LOURO, G. L. *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. *Educar.rev.*, Curitiba, n. 30, p. 267-271, 2007. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 mai. 2018.

TAHA, M. S.; LOPES, C. S. C.; SOARES, E. L.; FOLMER, V. Experimentação como ferramenta pedagógica para o ensino de ciências. *Experiências em Ensino de Ciências*, v.11, n.1, 2016.

TONELLI, M. J. F. Direitos sexuais e reprodutivos: algumas considerações para auxiliar a pensar o lugar da psicologia e sua produção teórica sobre a adolescência. *Psicologia & Sociedade*, 16(1), 2004.

UNESCO. Organização das Nações unidas para a Educação, a Ciência, a Cultura. Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: Unesco, 2014. 64 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227762por.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017.

VALVERDE, K. C. L.; ANDRADE, A. *Adolescentes e Jovens e a Contracepção de Emergência:* Revisão integrativa de literatura. Artigo apresentado à Faculdade de Ciência e Educação Sena Aires como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Bacharel em Enfermagem. Valparaíso de Goiás, 2013, 16 p. Disponível em:

http://www.senaaires.com.br/wp-content/uploads/2017/05/ADOLESCENTES-E-JOVENS-E-A-CONTRACEP%C3%87%C3%83O-DE-EMERG%C3%8ANCIA.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

VASCONCELOS, E. M. Educação popular: instrumento de gestão participativa dos serviços de saúde, p.18-24. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Caderno de educação popular e saúde* / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. - Brasília: Ministério da Saúde, 2007.160 p.: il. color. - (Serie B. Textos Básicos de Saúde).

VASCONCELOS, C. S. *A construção do conhecimento em sala de aula.* São Paulo: Libertad-Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1995.P.108

VERONEZE, D. J.; NOGARO, A.; SILVA, F. L.; ZANOELLO, S. F. Consensos e Dissensos entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades São Paulo - SP, 13 a 16 de julho de 2016. *XII Encontro Nacional de Educação Matemática. Sociedade Brasileira de Educação Matemática*. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6407_2669_ID.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

VICENTINI, G. W.; DOMINGUES, M. J. C. S. O uso do vídeo como instrumento didático e educativo em sala de aula. Trabalho apresentado no XIX ENANGRAD, Curitiba, PR, 01 a 03 de outubro de 2008. Disponível em: https://livrozilla.com/doc/293452/o-uso-do-v%C3%ADdeo-como-instrumento-did%C3%A1tico-e. Acesso em: 04 de jan.2018.

VIEIRA, A. S.; REIS, H. M. M. S. Educação Sexual: jogo educativo para aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v.7 n.3 set./dez. 2017.

VIEIRA, P. M.; MATSUKURA, T. S.; VIEIRA, C. M. Políticas públicas e educação sexual: Percepções de profissionais da saúde e da educação. *R.Inter. Interdisc*., Florianópolis, v.14, n.3, p. 69-87 Set.-Dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2017v14n3p69>. Acesso em: 04 de jan.2018.

VILELA, M. L.; MATOS, M. C. F. G.; LIMA, I. V. D. L. SBEnBIO - Associação Brasileira de Ensino de Biologia regional Rio de Janeiro: Espírito Santo RJ/S.2015. Tecendo laços docentes entre Ciência e culturas. *Anais do VII EREBIO RJ/ES.* VII Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES. Niterói, RJ. 05 a 07 de agosto de 2015. Disponível em: <http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2015/12/VII_EREBIO_Anais_Final_14_12.pdf>. Acesso em 20 set. 2016.

VITIELLO, N. Reprodução e Sexualidade. São Paulo: Ceich, 1994.

WHALEY, L. F.; WONG, D. L.*Enfermagem pediátrica*: elementos essenciais à intervenção efetiva. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001. 910p

WICHTERICH, C. *Direitos Sexuais e Reprodutivos*. Ensaio de Christa Wichterich Böll. v. 11. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Foundation, 2015. 40 p.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Health in all policies*: Helsinki statement. Framework for country action. 2013. Disponível em: <http://www.ngos4healthpromotion.net/wordpressa4hp/wp-content/uploads/2016/11/helsinki.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2018.

_____. WHO Statistical Information System (WHOSIS)World Health Statistics 2009. Disponível em: <http://www.who.int/whosis/whostat/2009/en/>. Acesso em: 20 jan. 2018. Declaração de Adelaide (Austrália, 1988); Declaração de Sundsvall (Suécia, 1991); Declaração de Bogotá (Colômbia, 1992); Declaração de Jacarta (Indonésia, 1997), Relatório da Conferência do México (2000); Carta de Bangkok (Tailândia, 2005), Carta de Nairobi (Kenya, 2009) e Declaração de Helsinque sobre Saúde em Todas as Políticas (Helsinki, 2013).

_____. World health report. The world health report 2000 - Health systems: improving performance. Disponível em: <http://www.who.int/whr/2000/en/>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. _____. *The world health report 1997* - conquering suffering, enriching humanity. World health report 1997 press kiT. World Health Organization (WHO). Disponível em: <http://www.who.int/whr/1997/en/>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. *Study Group on Multiprofessional Education of Health Personnel*: the Team Approach & World Health Organization. (1988). Learning together to work together for health: report of a WHO Study Group on Multiprofessional Education of Health Personnel: the Team Approach [meeting held in Geneva from 12 to 16 October 1987]. Geneva: World Health Organization. 72p. Disponível em: <http://www.who.int/iris/handle/10665/37411>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. *World Health Organization Constitution*. Genebra: WHO; 1948

XIMENES, S. Entrevista: Salomão Ximenes. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. '*Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência*'. EPSJV/Fiocruz. Publicado em: 15/12/2017. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/temos-um-documento-tecnocratico-e-conservador-produzido-sem-transparencia. Acesso em: 12 jan. 2018.

ZANOTTO, M. A. C.; ROSE, T.M.S.de. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 45-54, jan./jun. 2003.

ZANIN, M.; MOSS, A. T.; OLIVEIRA, L. A. Representação Social da Gravidez na percepção de adolescentes gestantes de baixa renda. *Psicologia-Pt. O Portal dos Psicólogos*. 2012. São Paulo. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0257.pdf>. Acesso em: 20 abr.2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista

Entrevista nº:

1) Dados de identificação:

Nome: ficção

Data de nascimento:_____Idade:_____

Sexo: ( ) feminino ( ) masculino ( ) outros

Estado civil _____

Religião _____

Renda familiar ( ) menor que um salário mínimo ( ) um salário mínimo ( ) maior que um salário mínimo.

2) Procedência:

Com quem mora:_____

Mora perto ou longe da escola:_____

Número de pessoas por residência:_____

Tipo de moradia: ( ) alugada ( ) própria ( ) outros

3) Caracterização sexual:

Você já iniciou a atividade sexual? sim ( ) não ( )

Se sim com quantos anos?_____

Você já teve relação sexual com uma pessoa do mesmo sexo que você?

( ) sim ( ) não

Você conhece os métodos contraceptivos? ( ) sim ( ) não

Você procura informações sobre os métodos contraceptivos em que veículos? Lugares? Pessoas?_____

APÊNDICE B – Sobre os vídeos

Você tem hábitos de ver materiais áudiovisuais (vídeos)? ( ) sim ( ) não

Você já produziu algum material áudiovisual? ( ) sim ( ) não

APÊNDICE C – Pergunta norteadora para avaliar a receptividade dos alunos após exibição do vídeo

Você considera que assistir ao vídeo produzido pelos colegas favoreceu a sua aprendizagem sobre os métodos contraceptivos? Por que ?

APÊNDICE D – Roteiro para grupo focal com os alunos produtores após a prática

1- Como foi a experiência de participar de um projeto sobre os métodos contraceptivos por intermédio da metodologia da problematização e produção e um vídeo.? Porque dessa opinião?

2- Refletindo sobre os seus conceitos sobre os métodos contraceptivos o que achou de positivo e negativo depois dessa experiência? Por quê?

APÊNDICE E – Pergunta norteadora da entrevista semiestruturada

Em sua opinião que fatores interferem no uso ou não dos métodos contraceptivos e a relação desses com o corpo para um adolescente?

APÊNDICE F – Material de apoio para produção do vídeo para os alunos

O vídeo possibilita trazer para a sala de aula o mundo externo, o cotidiano, as imagens e sons de realidades próximas e distantes, a imaginação e a fantasia E os jovens de hoje tem uma relação que se dá de maneira diferenciada, espontânea com essas tecnologias da informação. Pensando nisso como produzir vídeo que possa discutir sobre os métodos contraceptivos e a adolescência?

Para tal é preciso inicialmente produzir um roteiro de como vou contar essa história respondendo a tais perguntas sobre o vídeo que quer produzir: para que?(entretenimento, educação); para quem?(público alvo); quanto tempo?(duração); onde e em que época acontece (espaço e tempo) de que forma?(gênero);o que você quer contar?(tema) e quem faz parte dessa história?(os personagens) (MultiRio • Empresa Municipal de Multimeios Ltda. Rio de Janeiro 2011). Podemos simplificar esse roteiro em uma tabela:

Alunos produtores:		
Ideias iniciais	Ação:	Áudio
Abertura		
Desenvolvimento do tema 1		
Desenvolvimento do tema 2		
Desenvolvimento do tema 3		
Encerramento :		

APÊNDICE G – A produção do vídeo

Sinopse (história a ser contada) o que contar ? como ?

Púbico alvo - para quem?

Época e espaço - quando? Onde?

Personagens - quem?

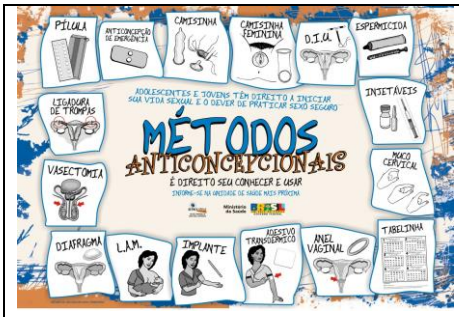
Materiais necessários para as agravações:

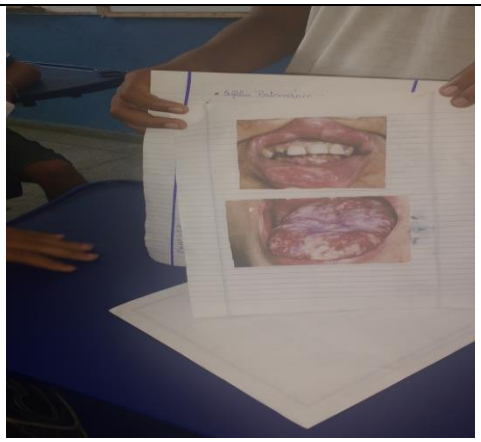
APÊNDICE H – Roteiro para o vídeo

Alunos produtores:		
Ideias iniciais	Ação:	Áudio
Abertura	Alunos do oitavo ano apresentam: Os métodos contraceptivos e adolescência: vamos discutir?(fazer abertura com PowerPoint), Desenho de figura que represente o poder algo como punho de mão, explosão,em seguida aparece a imagem palavra os: métodos contraceptivos e adolescência vamos discutir A primeira imagem aparecem adolescentes com sinalizadores movendo- os a imagem deve ser gravada do alto e figuras que remetam a mudanças .	Musica: BATIDA FUK- livre https://www.youtube.com/watch?v=RqE7p-NRKXU- batida gratuita
10-É mais do que um direito	Coma invenção da pílula criou-se uma nova era, social, comportamental, cultural, a qual mulher saiu do papel de limitado do lar para expansão extramuros, trabalho, sociedade... refletindo na sociedade . Desenho que remeta saída da mulher para o trabalho sociedade e etc..para o mundo em torno dela	Mudar a batida funk, por mais suave para poder ouvir o narrador .https://www.youtube.com/watch?v=M5ofdVC_GPE
9- falar sobre sexualidade/ métodos contraceptivos é além do biológico	Falar sobre os métodos contraceptivos remete a falar de cultura, religião, tabus,economia, política. Escrita da palavra sexualidade e no meio ..os métodos contraceptivos em torno e dele surgem desenhos de cultura, religião, dinheiro, países, força,sendo esmagados	
8- É um ato de amor,	Amor por si próprio,, ao parceiro(a) e ao bebe que pode vim Desenho de coração e dele surgir um olhar para sim apontando para si ,e para o outro e ao bebe	
7- Informem-se	Busque informações com profissionais de saúde, educadores sobre os métodos contraceptivo, quais, efeitos colaterais, o método adequado para vc e seu parceiro(a) Aparecem figuras de médicos, internet com dizeres os tipos de métodos contraceptivos: hormonais, de barreira, nataruais... cada qual com fatores contra e a favor	
6- Você(s) têm direito de escolha	Todos podem escolher individualmente e ou em conjunto com o seu parceiro(a) como e qual método usar, o melhor momento para a paternidade e ou maternidade, priorizando ou não outras áreas da vida, como profissão, estudar, viajar,adquirir bens e ou simplesmente por não quererem terem filhos. Aparecer imagem desenho de adolescentes pensando e ao entorno aparecerem desenhos de carreiras, viagens, com interrogação sobre uma adolescente grávida e um menino passando a mão na barriga.	

5- É uma questão de planejamento	Gravidez precoce interfere na vida social, cultural econômica dos envolvidos, inclusive na saúde psicologia, biológica Interferindo e ou dificultando projetos de vidas. Além disso, alguns métodos contraceptivos como a camisinha também auxiliam na prevenção de DST como, por exemplo, a AIDS! Desenho de adolescentes tremendo de frio com termômetro na boca e pensando em namoro se beijando e visualizando a camisinha. Aparecer a palavra AIDS em destaque preferencialmente como se estivesse sendo carimbada na superfície.	
4-Converse	Dentro de casa com seus familiares, pais, mães tios tias... Isso é assunto de família sim!... Fale sobre os métodos contraceptivos, você pode você deve ,quebre esse tabu! Desenho aparecendo de uma família um á um com balões flutuando com palavras dos métodos, vamos conversar ?,	
3- Respeito	Todos somos iguais: homem, mulheres todos juntos responsáveis por o uso ou não dos métodos contraceptivos. Figura de meninos e meninas todos juntos em círculos conversando de rosa e azul se fundindo ao fundo e dando as mãos,figuras que remetam a quebra de tabus.	
2- Expansão	falar sobre os métodos contraceptivos pode nós direcionar para outros assuntos aborto, violência, Abuso e exploração sexual inclusive na infância e adolescência Ufa! Quantas coisas heim? Aparecer imagens que remetam a esses temas inclusive a violência sexual	
1-Empoderem-se	É você com você Imagem de poder, explosão,aluna surgindo com uma Luz acesa indicando para seguir essa ideia	Sim com uma batida de coração
Créditos finais	Informações técnicas; Instituição ifrj Orientador Orientando Alunos Escola Colaborações Créditos Agradecimentos Imagem colorida ao fundo com desenhos diversos de métodos contraceptivos diferentes	

APÊNDICE I – Materiais de apoio cedidos para a metodologia da problematização na etapa da teorização[5]





[5] BOUZA, I.; PACHECO, A.; EISENSTEIN, E. Orientação dos principais contraceptivos durante a adolescência. *Adolesc & Saúde*. v.1, ano 2, p. 27-33, 2004. Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=218>. Acesso em: 20 ago. 2017.

APÊNDICE J – Texto para narração do vídeo Os métodos contraceptivos: empodere-se!

Ser adolescente é estar na fase das transformações e descobertas de si do outro do mundo! Com isso dúvidas fazem parte do cotidiano... Dentre elas sobre sexualidade, seu corpo sua vida... E OS MÉTODOS CONTRACEPTIVOS

De adolescente para adolescente! Vamos conversar? !

10 COISAS PARA DISCUTIR SOBRE OS MÉTODOS CONTRACEPTIVOS

10- é um direito adquirido ao longo do tempo usar, falar, ter acesso aos métodos contraceptivos,

9- é além do biológico, falar sobre eles é falar do seu modo de ser, sentimentos, costumes, cultura, religião, tabus, economia, política,

8 Prevenir-se sempre -é um ato de amor- por si próprio

7- Informem-se com profissionais de saúde, sobre o seu corpo e do outro, a ação dos métodos contraceptivos? Como? Quando? e qual usar? Pois cada um é um ser individualizado.

6-Você(s) têm direito de escolher individualmente e ou em conjunto com o seu parceiro (a), o melhor momento para ser pai ou mãe, priorizando ou não outras áreas da vida, como profissão, estudar, viajar,adquirir bens e ou simplesmente por não optarem ter filhos

5 É uma questão de planejamento..... Gravidez sem planejamento pode interferir na saúde psicologia, biológica dificultando projetos de vidas. Além disso, alguns métodos contraceptivos como a camisinha também auxiliam na prevenção de infecções sexualmente transmissíveis como, por exemplo, a AIDS! SE CUIDE!

4-Converse Dentro de casa com seus familiares, pais..,quebre esse tabu!

3- Respeito: independente de gênero, etnia, credo, orientação sexual, classe social todos somos responsáveis pelo o uso ou não dos métodos contraceptivo, respeitando uns aos outros

2 Expansão falar sobre os métodos contraceptivos pode nós direcionar para outros assuntos aborto, violência, Abuso e exploração sexual inclusive na infância e adolescência Ufa! Quantas coisas heim?

1- Pensar, questionar sobre os métodos contraceptivos uma questão de poder, poder ser, ser vc! É você com você.ascenda essa luz ! essa ideia ! -Empodere-se.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(De acordo com as Normas das Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16)

Seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **Métodos Contraceptivo e o Ensino de Ciências: a Metodologia da Problematização para Construção de um Vídeo.** Ele (a) foi selecionado para entrevistas semiestruturadas, produção e gravação de um vídeo didático e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento o mesmo (a) pode desistir de participar e seu(s) respectivo(s) responsável retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o (a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição.

O objetivo deste estudo é Analisar as percepções dos alunos (as)s em relação á contribuição de ensino e aprendizagem após uma prática de ensino sobre os métodos contraceptivos nas aulas de ciências por intermédio da metodologia da problematização e de um vídeo confeccionado com um grupo de adolescentes do oitavo ano ensino fundamental II em uma escola da baixada fluminense, no estado do Rio de Janeiro. Os riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa são: Os danos possíveis são os participantes terem a sensação de saber sobre tudo em relação ao assunto e ou vazar algumas imagens e voz e ter efeito inverso e vazamento de material áudio visual das entrevistas e produção do vídeo que serão tomadas as seguintes providências para evitá-los/minimizá-los: minimizados com palestra e leituras e diálogos que reflitam sobre a prática para o empoderamento do corpo, de si e auxilia nas tomadas de decisões e a busca continua por conhecimento em relação ao tema e cuidado máximo com o material não sendo entregue, ou permitindo acesso de pessoas não autorizadas.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação de seu filho (a) Sua colaboração é importante pela necessidade de subsidiar discussões para ações efetivas de implantação de políticas públicas no campo da educação em relação à orientação sexual a partir da inserção de tais temas no currículo e consequentemente nos espaços escolares, no sentido de possibilitar a real inserção da sexualidade nas práticas cotidianas nesses espaços com reflexões críticas sobre o corpo e sua apropriação para uma visão além do biológico.

Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a identificação do participante. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos. Você tem direito de conhecer e acompanhar os resultados dessa pesquisa.

Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para seu filho, e, como voluntário, ele também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação. Ele será ressarcido de qualquer custo que tiver relativo à pesquisa e será indenizado por danos eventuais decorrentes da sua participação na pesquisa.

O responsável receberá uma via deste termo com o e-mail de contato dos pesquisadores que participarão da pesquisa e do Comitê de Ética em Pesquisa que a aprovou, para maiores esclarecimentos.

Assinatura do pesquisador

Instituição: **Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ. Campus Nilópolis**

Nome da pesquisadora: Leandra Laurentino da Silva
Tel: (021)975843297
E-mail: leandralaurentino@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios da pesquisa, e os meus direitos como participante da pesquisa e concordo em participar. _____

Nome do Participante da pesquisa

Data ____/___/___ **_____**

(assinatura do responsável do participante)

ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
(De acordo com as Normas das Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16)

Você está sendo convidado para participar da Pesquisa **Métodos Contraceptivos e o Ensino de Ciências: a Metodologia da Problematização para Construção de um Vídeo. Se seus** pais/seus responsáveis permitirem que você participe.

Queremos saber as percepções dos alunos em relação á contribuição de ensino e aprendizagem após uma prática de ensino sobre os métodos contraceptivos nas aulas de ciências por intermédio da Metodologia da Problematização e de um vídeo confeccionado com um grupo de adolescentes do oitavo ano ensino fundamental II em uma escola da baixada fluminense, no estado do Rio de Janeiro.

Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa serão alunos do oitavo ano do ensino fundamental dois com idade entre 13 e 15 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na Escola Municipal Jorge Ayres de Lima em que serão aplicados entrevistas, dinâmicas, discussões em grupo e individual, com gravação de imagens, e sons. Para isso serão usados celulares, questionários semiestruturados materiais de multimídias. O uso dos materiais multimídia como o celular é considerado seguro, mas é possível ocorrer vazamento das imagens e ou voz dos alunos. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (021) 975843297 da pesquisadora Leandra Laurentino da Silva. Mas há coisas boas que podem acontecer como contribuir para o ensino de ciências em relação ao tema para futuras turmas e o ganho pessoal, subjetivo dos participantes enquanto empoderamento de si contribuindo para serem cidadãos críticos prontos para tomada de decisões, inclusive em relação à sexualidade, os métodos contraceptivo objeto de estudo em questão. Se você mora longe da Escola Municipal Jorge Ayres de Lima, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa será divulgado os resultados na pagina http://www.ifrj.edu.br/proppi/pos-graduacao/stricto-sensu/mestrado-profissional-ensino-ciencia/producao-academica, e o material didático disponibilizado em rede social. Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar a pesquisadora Leandra Laurentino da Silva. Eu escrevi os telefones na parte de abaixo a este texto.

Data ____/___/___

_____

Assinatura do participante

_

Assinatura do pesquisador

Eu _____ aceito participar da pesquisa **Métodos Contraceptivos e o Ensino de Ciências:a Metodologia da Problematização para Construção de um Vídeo.**, que tem o objetivo Analisar as percepções dos alunos em relação á contribuição de ensino e aprendizagem após uma prática de ensino sobre os métodos contraceptivos nas aulas de ciências por

intermédio da metodologia da problematização e de um vídeo confeccionado com um grupo de adolescentes do oitavo ano ensino fundamental II em uma escola da baixada fluminense, no estado do Rio de Janeiro. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Data ____/___/___

_____

Assinatura do participante

_

Assinatura do pesquisador

Instituição: **Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ. Campus Nilópolis**

Nome da pesquisadora: Leandra Laurentino da Silvaa
Tel: (021)975843297

E-mail: leandralaurentino@gmail.com

ANEXO C – Termo de Autorização do Uso de Imagem e Voz

Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências (PROPEC)

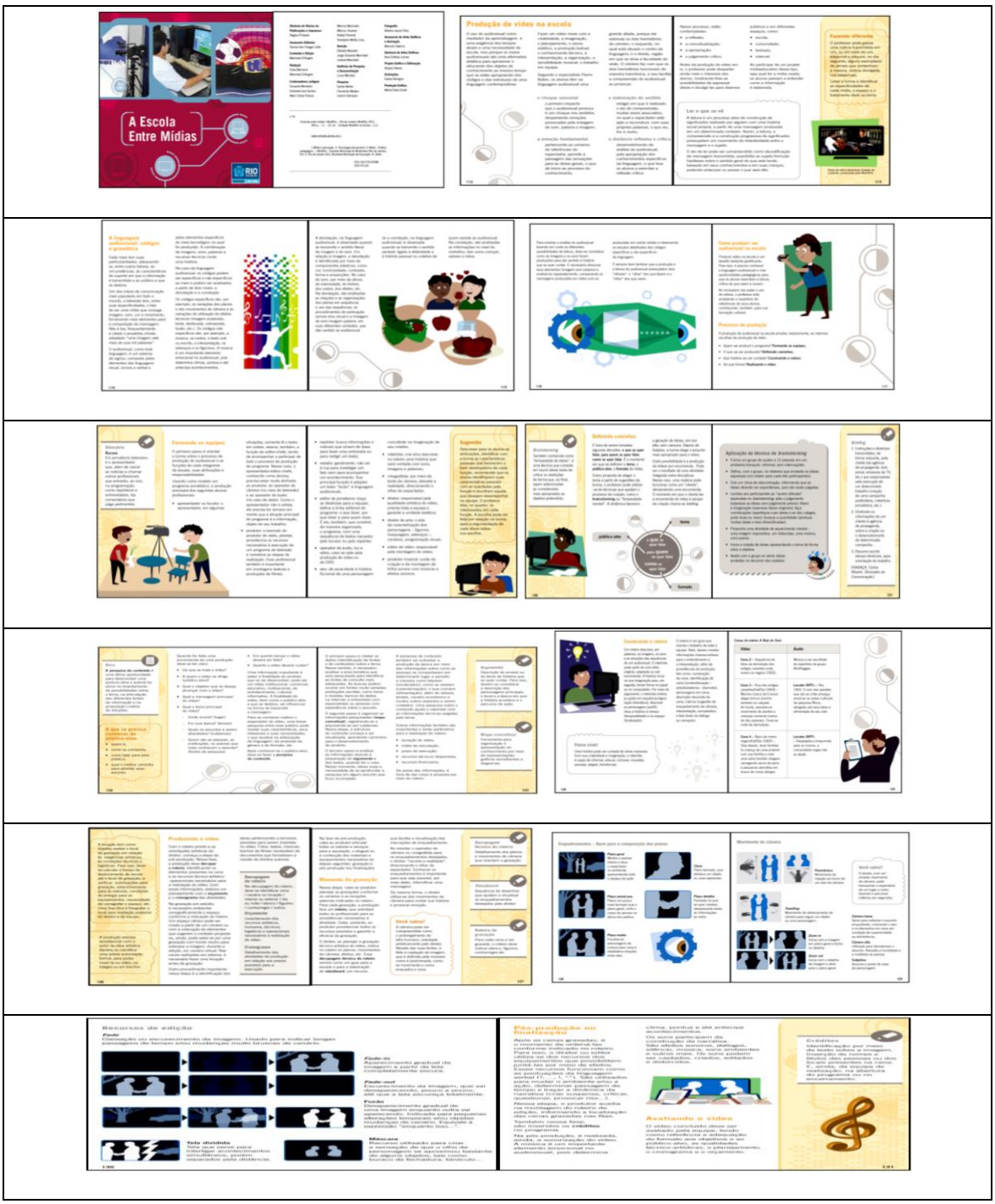
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente termo particular de autorização de uso de imagem e voz,
Nome: _____
Responsável: _____ (em caso de participante menor de idade)
Nacionalidade: _____ Estado civil: _____
Profissão: _____ RG nº. _____
Autorizo ao INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ), instituição pública de ensino e pesquisa, a gravar e registrar todas as atividades pertinentes a realização da pesquisa conduzida por Leandra laurentino da, sob o título MÉTODOS CONTRACEPTIVOS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DE UM VÍDEO, das quais participei voluntariamente.
O presente instrumento particular de autorização é celebrado a título gratuito, podendo a referida participação ser utilizada com a finalidade de divulgação do projeto, sob o formato de artigo científico, dissertação, tese, comunicação em congressos ou similares, livros, relatórios de pesquisa e/ou outros instrumentos de divulgação científica. A minha imagem, voz e/ou texto podem ser reproduzidos em qualquer veículo (rádio, TV, impresso, internet com todas suas ferramentas e tecnologias existentes e que venham a existir), por todo o território nacional e internacional, no todo ou em parte, de forma ao vivo ou gravada, podendo ser reexibidos a qualquer tempo conforme necessidade.
O IFRJ está autorizado, gratuita e exclusivamente, a fixar todo ou parte, o conteúdo de minha participação e sua conexa interpretação e execução em CD, DVD, CD-ROM, MD e/ou qualquer outra modalidade de utilização, existente ou que venha a ser inventada, podendo essa instituição divulgar, distribuir e comercializar tais fixações.
O presente instrumento particular de autorização é celebrado em caráter definitivo, irretratável e irrevogável, obrigando as partes por si e por seus sucessores a qualquer título a respeitarem integralmente os termos e condições estipuladas no presente instrumento.

_____, _____ de _____ de _____.

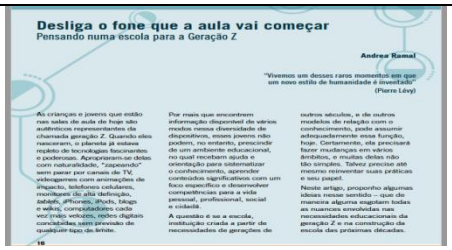
_____
(Participante voluntário do projeto ou responsável pelo menor)

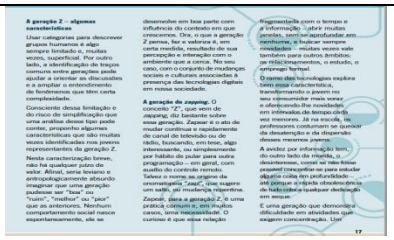
ANEXO D – A escola entre mídias[6]

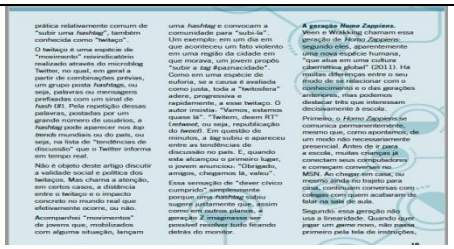


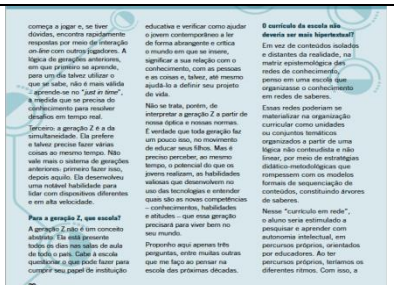
[6] Som e imagem: um encontro que dá asas à imaginação in: A escola entre mídias / MultiRio. – Rio de Janeiro: MultiRio, 2011.200 p. il. 21 cm. (Coleção MultiRio na Escola ; n.1). Disponível em: <www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/publicacoes/.../9807-a-escola-entre-midias>. Acesso em: 20 ago.2017.

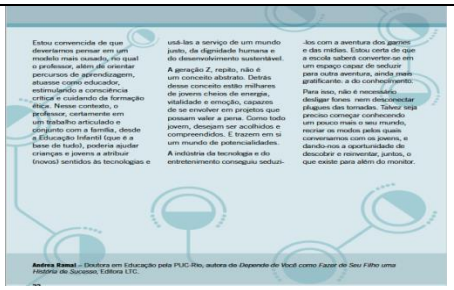
ANEXO E – A escola entre mídias: linguagens e usos[7]


Desliga o fone que a aula vai começar
Pensando numa escola para a Geração Z
Andrea Ramal
"Vivemos um desses raros momentos em que um novo estilo de humanidade é inventado"
(Pierre Lévy)









Leitura da Imagem
Os elementos da linguagem visual

[7] A escola entre mídias: linguagens e usos / Multirio. – Rio de Janeiro: Multirio, 2012.120 p. il. 20,5 cm. (Coleção MultiRio na Escola ; n.2). Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/component/mr_chamada_materia/?task=download&format=raw&id=2846 Acesso em: 20 ago. 2018

Volume

Do espaço plano (bidimensional) à profundidade (tridimensional), vamos conhecer o terceiro elemento visual, o **volume**. Ele é o resultado da combinação de superfície e linhas diagonais interfagadas às horizontais e verticais, que modifica o contexto espacial, tornando-o mais dinâmico.

Voltando às duas telas, na primeira, vemos uma pintura impressionista, caracterizada pelo plano, prevalecendo a superfície como elemento formal dominante, sem orientação espacial para a profundidade. Já na segunda tela, podemos observar pelo menos dois planos distintos: o primeiro plano, que representa o plano terrestre, e um segundo plano, que representa o celestial, mais distante, no qual vemos a ascensão de Cristo. Veja que o volume, elemento visual dominante dessa obra, nos remete a um espaço sensorial com profundidade física. A perspectiva, ponto central nessa obra, cria uma ilusão de espaço tridimensional em uma superfície plana.

Cor

O quarto elemento visual, a **cor**, é um forte recurso de expressão artística. As cores azul, vermelha e amarela são consideradas **primárias**, pois não contêm em si as outras cores. As cores **secundárias** já são a mistura de duas cores primárias. Existem, também, as cores **terciárias**, que são combinações de três ou mais cores. São muitas as gradações de tons em uma escala cromática. Os tons quentes e frios funcionam como modulações das cores, conduzindo o olhar do espectador até a ação principal.

Primárias - P
Secundárias - S
Terciárias - T

cores frias

cores quentes

A tela de Rafael mostra a claridade difusa da luz do dia, como ocorre na maioria das pinturas renascentistas, em contraste com a intensidade do tom escuro que predomina na obra. Aqui, as sombras são escuras ou pretas, como os pintores renascentistas costumavam representá-las. Como podemos observar, linhas que expressam movimento, quebra de proporções, intensidade das cores, contrastes de luz, diferenças de nitidez contribuem para criar tensão visual.

Até o momento, utilizamos a pintura a óleo como referência para a análise de imagem. Na sua interpretação, estão implícitos, além dos elementos visuais, o contexto e a *estrutura do meio*, conforme dito anteriormente. Importante observar que a estrutura do meio diz respeito aos recursos e aparatos técnicos presentes na sua produção. Na pintura a óleo, falamos de tela, cavalete, pincéis, tintas, paleta e solventes. A qualidade dos recursos, como textura das telas, densidade das tintas, espessura dos pincéis, interfere no resultado final da obra.

Portanto, a maneira como o artista organiza os elementos visuais em uma obra forma uma unidade denominada de composição. Nela, cada elemento deve ter um valor e exercer forças diferenciadas de atração. Devem ser colocados para que haja uma interação entre eles e criar ritmos, direções e tensões, conforme a intenção do autor. Nesse sentido, **figura** e **fundo** cumprem funções diferentes. Geralmente, o fundo ocupa o segundo plano e a figura fica em destaque, em um primeiro plano. Sob o ponto de vista do observador, o fundo é percebido de forma mais distante, enquanto a figura salta aos olhos. Além dos recursos técnicos utilizados para provocar certas sensações, a percepção de uma imagem também é influenciada pelo repertório, pelas expectativas e motivações do observador.

A Imagem na Fotografia

Toda imagem conta uma história que é construída também pela participação ativa do intérprete. Ao combinar os elementos no campo visual da lente da máquina fotográfica, o autor concebe uma narrativa visual e imprime sua marca textual na foto. Ao **ler** a imagem, o espectador atribui significados, inferindo suas impressões a partir de sua bagagem de experiências.

Com o surgimento da câmera fotográfica, muda a relação do homem com a representação da realidade e sua expressão artística. Com apenas um clique, torna-se possível captar e eternizar o momento, agora, com a mediação de um aparato técnico. A fotografia pode ser compreendida, portanto, como o resultado do ato de fotografar, isto é, da ação do autor ao selecionar o que vai ser enquadrado, fazendo um "recorte" da realidade. Ele busca o melhor ângulo, seleciona os objetos, aproxima ou afasta a ação, define o centro de interesse da foto, ajusta a luz e clica.

Para ler uma imagem fotográfica, são utilizados os mesmos elementos visuais da pintura e os elementos específicos da tecnologia aplicada, como textura, contraste, nitidez.

A resolução da imagem vai variar de acordo com o equipamento fotográfico, óptico ou digital, e pelo emprego de suportes como lentes, filtros, iluminação artificial. Ela também pode ser alterada pelo uso de *softwares* de tratamento e manipulação, que interferem na textura, na cor, na luz, no volume e nas formas, entre outras possibilidades.

Na leitura da fotografia, destacamos o **enquadramento** e a **iluminação**.

O enquadramento corresponde ao olhar do fotógrafo sobre a cena. Ele é definido pelo ponto de vista, ou seja, pela posição do autor em relação ao objeto fotografado, e pela aproximação ou distância regulada pela lente.

A posição do fotógrafo em relação ao objeto pode indicar relação de poder, por exemplo, se fotografado de cima para baixo.

A iluminação, pela própria etimologia da palavra, indica a importância da luz na construção da imagem, pois só por meio dela podemos perceber formas, texturas e cores. Afinal, no escuro é impossível enxergar os espaços e objetos, não é mesmo?

A luz contribui, também, como valor expressivo na imagem, podendo ser utilizada por fonte natural ou artificial. A iluminação artificial é feita com o uso de equipamentos técnicos, como refletores, que também podem ser utilizados para captar a cena com iluminação natural.

Fotografia = "desenhar (ou escrever) com luz"

Veja também:
Enquadramento – Base para a composição de planos, em *A Escola Entre Mídias*.

A imagem é composta pelas cores azul e amarela. A cor azul é uma cor fria que está localizada na parte superior da imagem – o céu. No centro, vemos a presença da cor amarela (o sol), considerada quente. As cores escuras, nas margens superior e inferior, e a cor clara, no centro da foto, ajudam a contração e tensão, expandindo-se e relaxando com a luminosidade do sol.

azul

amarelo

Veja, agora, a foto da estrada.

Analise, primeiro, quais as sensações que ela provoca em você, e, em seguida, vamos analisar seus elementos.

Percebemos linhas diagonais, consideradas dinâmicas, que provocam a sensação de movimento.

Aplicando a "lei dos terços", observamos o ponto de fuga, localizado ao final da estrada.

A organização interna entre os elementos da composição orienta a um trajeto visual, conduzindo o olhar do observador para o final da estrada, demonstrando profundidade física.

As cores frias – azul, verde e branco –, somadas à claridade da imagem, contribuem para a percepção de expansão e distância.

cinza

verde

Use e abuse dessas orientações, mas lembre: elas funcionam como parâmetros para que cada autor possa desenvolver sua própria forma de ver o mundo e, portanto, seu próprio estilo como fotógrafo. E para que cada leitor tenha recursos para interpretar a intencionalidade da mensagem, ocupando uma posição ativa como interlocutor no processo comunicativo.

Imagem e Educação

Paola Barreto Leblanc

Vivemos em um mundo saturado de imagens. Não mais restritas aos tradicionais circuitos exibidores de cinema e vídeo, as telas se multiplicam para além dos televisores domésticos, forrando-se superfícies navegáveis em smartphones, games e tablets.

Dos displays do comércio e da indústria aos circuitos de videovigilância, dos monitores no interior dos ônibus às plataformas de metrô, e, como não poderia deixar de ser, do ambiente escolar à sala de aula.

Diante do papel central da imagem no mundo contemporâneo, refletir sobre usos potentes do audiovisual no contexto escolar é um grande desafio.

Por um lado, há o risco da sedução pura e simples pelo aparato, que por si só não constitui garantia de inovação nos processos de aprendizagem. Por outro, existe a resistência em assimilar a tecnologia, em uma recusa saudosista que enxerga nos métodos de ensino tradicionais o modelo mais adequado. Uma terceira via, de apropriação crítica, é a que tentaremos delinear neste breve artigo.

As imagens são interfaces que moldam o mundo e moldam nossas subjetividades. Pensar a educação audiovisual a partir de uma perspectiva emancipadora (Rancière, 1987) é visar não apenas a formação técnica, mas, antes de tudo, a conceituação e a problematização do fazer audiovisual. A apropriação das ferramentas para a criação de novas linguagens é o que está em jogo nessa perspectiva, superando-se o modelo de transmissão de saberes para reprodução de cânones. Dessa forma, o conhecimento é entendido como algo a ser construído, entre mestres e alunos.

Acreditamos que, através da elaboração de novas imagens, essas trocas podem ser potencializadas e novas formas e modos de fazer podem emergir. O impacto dessa abordagem vai além da produção de filmes, se descobra na autoimagem, autoestima e autocrítica dos alunos e reverbera no aprendizado como um todo. Nesse sentido, abordaremos duas perspectivas.

Em primeiro lugar, vamos pensar o audiovisual na escola como prática transdisciplinar, não restrita às oficinas de vídeo ou atividades de cineclube – disciplinas absolutamente importantes e que devem ser

As novas gerações chegam à escola em um mundo acelerado pelas novas mídias e, em todas as classes sociais, então cada vez mais cedo familiarizadas com aparelhos navegáveis e superfícies interativas. Vivemos uma época de imagens condicionadas pela lógica do hipertexto e da interatividade, e a facilidade com que passamos de um canal a outro, de uma mídia a outra, modifica a maneira como nos comunicamos e produzimos imagens. O discurso audiovisual linear, unívoco, cede espaço às dinâmicas de jogo e conectividade. Multiplicam-se fotologs, videologs e plataformas de compartilhamento de conteúdos, nas quais os alunos já estão produzindo. Podemos olhar para esse novo regime de trocas dialógicas, responsivas, como potencializador dos processos de aprendizagem que se pensam como uma via de mão dupla: onde se ensina aprendendo e onde se aprende ensinando. É curioso notar que o verbo *apprendre*, em francês, significa tanto "aprender" quanto "ensinar", variando-se apenas a presença de um pronome – *j'apprends* (eu aprendo) ou *je l'apprends* (eu te ensino). Da mesma forma, o substantivo grego *mathema*, que dá origem à *mathemata* (matemática), significa, ao mesmo tempo, "o que se aprende" e "o que se ensina".

Antes de qualquer revolução tecnológica, a educação sempre foi um campo de interação. O modelo engessado de transmissão de um saber consolidado concentrado na figura do professor cai por terra quando entramos nas dinâmicas de rede, nas quais mestres e alunos estão imersos. A imagem estilhaça-se em novas formas de visualização que correspondem a outras lógicas pictóricas, que não se reduzem às formas canônicas. Se antes dispor de uma filmadora e uma mesa de montagem era privilégio para poucos, hoje câmeras e equipamentos de edição estão a cada dia mais acessíveis. O que nos traz de volta a questão inicial da importância da conceituação e da problematização da produção.

Diante da abundância de aparatos e da avalanche de imagens, qual o papel do professor? Quando qualquer um pode acessar um fórum de discussão ou uma página de tutoriais que "ensinam" como fazer, é preciso repensar o formato da sala de aula, que se recontextualiza como um espaço de encontro e troca de experiências.

Para dialogar criticamente com a produção de imagens contemporânea, é preciso investir na educação para as imagens. E isso não se resume à compreensão de diafragmas e obturadores, filtros de cor ou características de microfones. Ler uma imagem significa interpretá-la, relacioná-la a um contexto de produção, entender que uma imagem da forma a um discurso. De maneira que é através da perspectiva crítica, de entendimento dos processos, que poderemos formar cidadãos que programam imagens de mundo

(Heidegger, 1986; Flusser, 2008) libertadoras. É aí que entra a figura do professor, como um mediador, um interlocutor, um provocador. E, nesse sentido, práticas de análise de filmes, programas de televisão, jogos e outros produtos audiovisuais são tão importantes quanto a produção propriamente dita.

Jacques Rancière, em seu seminal *O Mestre Ignorante*, propõe uma pedagogia da emancipação, baseada na igualdade universal das inteligências. Pensando uma educação para as imagens desde essa perspectiva, acreditamos que os alunos "vão se tornar participantes ativos em uma ação coletiva em vez de continuarem como observadores passivos" (Rancière, 2004). Toda a teoria da montagem dialética de Sergei Eisenstein aponta para o fato de que é na mente do espectador que se produz o sentido do filme. O sentido não está previamente depositado nas imagens, mas ele se constrói a partir da atividade incessante do espectador em relacionar as imagens às quais assiste. Quando apresentarmos em sala a chamada linguagem clássica narrativa, com as figuras de plano e contraplano, as regras de 180°, as leis de decupagem e relação de causalidade e contiguidade entre planos, esses elementos precisam estar em articulação com a emergência de novos modelos de imagem que vêm dos *games*, da internet e dos ambientes interativos. São outras formas de percepção, que produzem um tipo de *atenção distraída*, operando com múltiplas janelas, que criam novas formas narrativas. É com as novas gerações que vamos aprender e desenvolver novos formatos. Precisamos estar atentos e abertos para isso.

Paola Barreto Leblanc – Doutoranda em Artes Visuais e mestra em Comunicação e Cultura pela UFRJ. Graduada em Cinema pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Curso de Multimídia do CEJIL/NAVE-SEEDUC/RJ. Diretora e cineasta.

O Som no Audiovisual

As trilhas musicais, os ruídos, os sons ambientes, os efeitos sonoros, o timbre de voz e entonações dos personagens contribuem para a formação da mensagem. A maneira como apresentadores, locutores e atores se expressam por meio da palavra atribui significado ao texto.

A força da expressão oral: conferir "verdade", levantar dúvida.

Em uma produção audiovisual, a música é utilizada como elemento de expressão para exercer diferentes funções.

Segundo Celeste Herrero, "a música acencia e conota a realidade visual a determinados sentimentos ou estados de alma segundo a expressividade da mesma".

Funções da música em um audiovisual:

- Identificar programas.
- Destacar personagens e situações.
- Definir ambientes.
- Reforçar o "clima" da cena.
- Reforçar a mensagem da imagem.
- Estruturar narrativas.
- Provocar recordações.

A Imagem no Audiovisual

Ao roteirizar um vídeo, o roteirista preocupa-se, entre outros aspectos, em definir a época e o lugar em que a história acontece, os personagens e suas características. Os elementos como época e lugar vão conduzir a confecção de cenários e adereços, a definição de locações, o figurino e a maquiagem dos personagens, a luz e a fotografia da cena. O perfil dos personagens vai contribuir para a caracterização e para as expressões corporais. Esses elementos vão compor a parte visual.

Elementos Específicos da Linguagem Audiovisual

Enquadramento, movimento de câmera, iluminação, efeitos especiais, edição de som e imagem são alguns elementos específicos de sua linguagem.

A câmera é o prolongamento do olho humano, e os enquadramentos são o campo de visão da câmera que conduzem o olhar do espectador.

Assim como ocorre com a imagem, a composição do som no audiovisual é classificada por planos.

Primeiro plano – Sons de diálogos, por exemplo, dominação, colocando o espectador como observador.

Plano de fundo – Sons mais distantes, frequentemente com outros sons mais intensos sobrepostos a eles.

Plano geral – Vozes mais distantes, colocando, igualmente, o espectador da ação.

Primeiríssimo plano – O som do falante está muito próximo, sugerindo intimidade com o espectador.

O **plano geral** situa o personagem ou ação no ambiente.

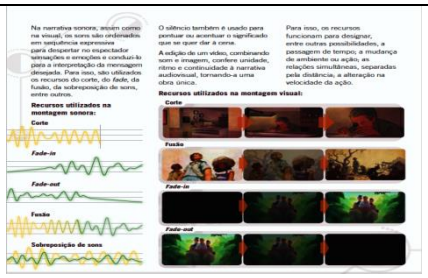
O **plano médio** estabelece a relação entre personagens ou objetos.

O **close** enfatiza as expressões.

O **plano detalhe** destaca um elemento ou ação.

Na linguagem audiovisual, a edição tem a função narrativa de guiar o espectador pela história. Os recursos técnico-artísticos na montagem de sons e imagens funcionam como pontuações e são utilizados para provocar os sentidos e despertar os sentimentos, influenciando na interpretação da mensagem.

A sequência definida pela edição estrutura a forma de contar a história.



Na narrativa sonora, assim como na visual, os sons são ordenados em sequência expressiva para despertar no espectador sensações e emoções e conduzi-lo para a interpretação da mensagem desejada. Para isso, são utilizados os recursos do corte, do *fade*, da fusão, da sobreposição de sons, entre outros.

Recursos utilizados na montagem sonora:

Corte

Fade-in

Fade-out

Fusão

Sobreposição de sons

O silêncio também é usado para pontuar ou acentuar o significado que se quer dar à cena.

A edição de um vídeo, combinando som e imagem, confere unidade, ritmo e continuidade à narrativa audiovisual, tornando-a uma obra única.

Recursos utilizados na montagem visual:

Corte

Fusão

Fade-in

Fade-out

Para isso, os recursos funcionam para designar, entre outras possibilidades, a passagem de tempo; a mudança de ambiente ou ação; as relações simultâneas, separadas pela distância, a alteração na velocidade da ação.

Velocidade

Lenta

Rápida

Uma história é contada em um tempo imaginário de acontecimentos reais ou fictícios. Ao conceber um vídeo, escolhe-se quem atua, em que lugar e época, em que velocidade e ritmo e em que **tempo**.

Para se *ler* o audiovisual, é necessário conhecer suas linguagens separadamente por meio da apropriação de seus elementos e estrutura. A análise individualizada de cada uma delas (linguagens) é que permite o distanciamento crítico para a leitura do audiovisual.

Para isso, é preciso que, antes desse distanciamento crítico, seja feita uma primeira leitura das emoções e sensações despertadas pelo choque da mixagem de imagem, som e palavra e pela interpretação da mensagem, atribuindo-lhe sentido.

Portanto, a mediação técnica no audiovisual é atributo inerente na composição dessa linguagem, conferindo-lhe significado, provocando emoções e sugerindo ideias.

Animação **Aventura** **Drama** **Humor** **Documentário**