

Problematizar o tema sexualidade no contexto escolar: reflexões sobre as lacunas da formação dos professores de ciências

To problematize the topic sexuality in the school context: reflections on the gaps in the training of science teachers

Carolina Santos de Miranda¹

Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE
carolmirandasantos@yahoo.com

Gilvaneide Ferreira de Oliveira²

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE
gildedufrpe@gmail.com

Resumo

Em pesquisas na área de sexualidade e educação identificamos que muitos professores de Biologia/Ciências, apesar de uma formação dentro da sua área específica, mostram-se sensíveis para tratar a sexualidade de forma libertadora, mas esbarram em suas limitações da formação profissional. Por isso procuramos compreender como a formação de professores de Ciências e Biologia pode influenciar na problematização da sexualidade no contexto escolar. A pesquisa se desenvolveu em uma escola pública com um professor de Biologia, Juvenal, e um núcleo de debates sobre sexualidade. Nossa metodologia foi observar a prática pedagógica desse professor, assim como desenvolver com ele entrevista semiestruturada. Ele nos mostrou que mesmo com a limitação de sua formação para encarar o desafio, que é discutir a sexualidade no contexto escolar para além do olhar biológico, elementos de sua subjetividade o fizeram atuar de forma autônoma na busca de outros pressupostos que enriqueceram sua prática.

Palavras chave: formação de professores de ciências, sexualidade, identidade docente, subjetividade.

Abstract

In many researches in the area of sexuality and education we have identified that many Biology / Science teachers who despite training within their area are sensitive to treating sexuality in a liberating way, but come up against their limitations in vocational training. Therefore we seek to understand how the formation of Science and Biology teachers can influence the problematization of sexuality in the school context. The research developed in a public school with a biology teacher, Juvenal and a nucleus of debates on sexuality. Our methodology was to observe the pedagogical practice of this teacher, as well as to develop with him a semistructured interview. He showed us that even with the limitation of his training to face the challenge, which is to discuss sexuality in the school context beyond the biological look, elements of his subjectivity made him act autonomously in the search for other assumptions that enriched his practice.

Key words: Science teacher training, sexuality in science education, teacher identity.

Introdução

A sexualidade na sociedade contemporânea ainda é vista sob uma ótica biologizante, ligada a corpo e desejo sexual; porém, as teorias pós-críticas percebem-na, sendo construída no ser humano, em uma relação entre o ser biológico e o social, o que o concebe como um ser complexo. No ambiente escolar, a perspectiva não é diferente, tendo em vista que a escola é um prolongamento dos contextos sociais. O professor, como elemento fundamental desse contexto escolar, influencia muito o desenvolvimento dos sujeitos e por isso precisa ter como referências conceitos, como o da sexualidade, bem definidos, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica libertária. O professor de ciências e biologia tem como obrigatório em seu currículo a temática da sexualidade, portanto ele traz essa discussão, o que nos inquieta saber é como ele tem vivenciado esse tema com seus alunos. Tendo em vista o que Nóvoa (1995) chama de identidade docente, que considera a subjetividade do professor atravessando fortemente sua prática e compondo a sua formação enquanto profissional.

Por isso procuramos nesse estudo compreender até que ponto a formação de professores de Ciências/Biologia pode influenciar na problematização da sexualidade no contexto escolar. Para tanto procuramos desenvolver nossa pesquisa com um professor de Biologia que tratasse as questões da sexualidade na sua prática pedagógica, encontramos então o professor Juvenal e um núcleo de estudos sobre sexualidade, no qual ele está envolvido. Por tanto, nossos objetivos ficaram ao entorno de analisar a prática pedagógica que Juvenal desenvolvia no núcleo de estudos, assim como nas suas aulas de biologia, e compreender os valores que compõem a sua formação. Para tanto, trazemos no primeiro momento desse artigo um debate teórico sobre conceitos que giram em torno da formação de professores de ciências, seguido pela descrição da metodologia adotada e pelos elementos usados na construção dos dados e na análise e discussão dos mesmos. Por fim trataremos as nossas conclusões e as considerações finais desse trabalho.

A formação de professores de ciências/biologia e a sexualidade como elemento problematizador no contexto escolar

A formação de professores na contemporaneidade tem assumido cada vez mais a necessidade de um processo contínuo nessa formação docente, exigindo do professor e dos sistemas educativos, cada vez mais, um espaço legítimo de formação que considere as demandas emergentes relacionadas aos movimentos sociais e às temáticas emergentes de contextos pós-modernos como a sexualidade.

Considerando o fato de estarmos em um processo de mudança na nossa sociedade, o sistema educacional por sua vez não pode ficar de fora. Consoante a essa visão, Nóvoa (1995) afirma que a formação de professores tem um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente que conseqüentemente vai refletir na reorganização do contexto escolar. Por tudo isso a formação docente precisa ser revista, repensada, reconfigurada.

Garcia (1999) traz a perspectiva de uma formação de professores humanizada, tendo em vista que o ser humano é complexo e que se desenvolve de forma processual. A formação de professores deve ser vista, também, como uma autoconstrução ~~um~~ profissional docente que usa elementos da sua própria construção enquanto sujeito, sendo estes relacionados à sua formação inicial dentro do contexto da sua prática pedagógica.

Além da compreensão da formação de professores como um processo complexo e contínuo, Garcia (1999) enxerga a necessidade de uma mudança nesse processo que engloba inovação e desenvolvimento curricular, por estarmos vivendo em um momento de mudanças de paradigmas na sociedade, imersão de novos valores e conceitos, foi o que Morin chamou de crise planetária (PETRAGLIA, 2002). Essa crise que assola a sociedade reflete no contexto escolar, que conseqüentemente não consegue mais permanecer dentro de uma concepção tradicional de ensino, assim como a formação de professores e os parâmetros curriculares.

Dentre as novas questões contemporâneas estão as ligadas a sexualidade e gênero, ressaltando que estas não são inclusas no currículo porque eles são construídos com base numa dimensão disciplinar do conhecimento, na qual os saberes de cunho pedagógico, psicológicos e específicos da disciplina a ser ensinada não são considerada. Dessa maneira, as questões sócio-culturais que cercam os sujeitos e que emergem dos contextos nos quais estão inseridos ficam à margem (PEREZ, 1992), reforçando assim a pregação da existência de uma monocultura, desconsiderando esse currículo que existe, e que foi intitulado de currículo oculto (GARCIA, 1999).

A formação de professores de ciências segundo Carvalho e Gil-Pérez (1998) está ligado a ideia de ensino espontâneo, simples de ser desenvolvido, para o qual basta um pouco de conhecimento específico, prática e conhecimentos psicopedagógicos. Essa percepção segundo os autores parte dos próprios professores de ciências, que trazem consigo uma noção vaga do que de fato eles precisam ter na sua formação, essa seria uma das principais fragilidades da formação de professores de ciências, a visão minimalista que o próprio professor tem do seu processo formativo, eles muitas vezes não têm o conhecimento do saber-porquê desenvolver aquelas diretrizes didáticas.

O conhecimento dentro de sua área específica de ensino é necessário para a formação do professor especialista, mas se faz necessário também a construção de outros saberes que segundo Carvalho e Gil-Pérez (1998) irão gerar práticas pedagógicas diferentes. Quando a formação do professor se detém apenas em adquirir o saber científico, alimentará um fazer de mera reprodução dos modelos de professores que ele encontrou ao longo da sua caminhada enquanto aluno.

Carvalho e Gil-Pérez (1998), discute a importância de conhecer a matéria a ser ensinada, não apenas compreender os conceitos advindos dela. Como por exemplo, é preciso saber a história das ciências para perceber os problemas que geraram a construção de conceitos que são utilizados hoje, isso vai dar sentido ao processo de aprendizagem tanto do professor como do aluno, pois se para o professor construir aquele conhecimento faz sentido, conseqüentemente ele vai fazer com que faça sentido também para o aluno. Muito atrelado a isso vem a questão de saber a metodologia empregada na ciência para a fomentação de pesquisa assumindo o papel de professor orientador de vários momentos de construção principalmente as atividades prática.

Esses saberes só serão construídos na prática do professor, ele não vai conseguir adquiri-los na formação inicial pois eles são produzidos a partir das problemáticas do contexto, para isso o professor precisa está envolvido de fato no processo e que irá levá-lo a uma sensibilidade para agarrar essas oportunidades de formação.

O professor de hoje já foi aluno, e nesse papel ele construiu para si uma concepção de professor, foi o que Carvalho e Gil-Pérez (1998) chamou de conhecimento de senso comum acerca da profissão de professor, ou seja, o sujeito ainda em formação já traz consigo uma imagem construída de profissional, que também é uma forma de naturalizar o ensino de ciências e alimentar a ideia de ensino espontâneo.

Essas são as principais dificuldades dentro da formação de professores de ciências, profissionais que continuam reproduzindo concepções e práticas docente espontâneas, dificultando por tanto uma rejeição voluntária do ensino tradicional (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 1998). Então as barreiras que dificultam a ruptura do ensino de ciências com a perspectiva tradicional surgem, fortemente, da subjetividade do professor, pois tudo se constrói a partir da flexibilidade, por parte deste, para compreender a importância de outros saberes além dos científicos.

Quando o eixo temático é sexualidade a tendência dos professores de ciências é se isentar de tratar essa temática, na maioria das vezes, devido aos valores e aprendizados na sua construção enquanto sujeito, dessa forma, se respaldam no que é proposto para ele nos currículos. O discurso biológico de sexualidade então prevalece, pois é o único permitido por via do currículo desenvolvido no cotidiano escolar, tanto no livro didático como na prática pedagógica dos professores de ciências (SILVA e RIBEIRO, 2009)

É preciso sensibilizar esses professores de tal forma que eles possam pensar criticamente acerca do ensino tradicional para transformá-lo, só assim irão reconhecer a necessidade de somar os saberes das ciências biológicas, com os saberes pedagógicos, didáticos, metodológicos, psicológicos, todos esses que dão suporte para um saber-fazer dentro da área de ciências que seja emancipador.

A identidade docente como elemento subjetivo na sua prática sobre sexualidade

O profissional professor deve ser visto como um sujeito complexo, possuidor de múltiplas identidades e repleto de experiências que vão além de sua carreira profissional que ajudam a compor a sua identidade docente (NÓVOA, 2005). A identidade docente, segundo Aguiar (2004), surgiu do olhar contemporâneo sobre a formação de professores, que percebe essa formação sendo construída de forma humanizada. Humanizada vem de “pessoa”, um ser humano que não se resume aquela figura profissional produtora de conhecimento e que não se constrói apenas na acumulação de conhecimentos ou técnicas, mas em um processo de autorreflexão sobre si e a sua prática em um percurso repleto de saberes de experiência (NÓVOA, 2005). Por isso a identidade docente consiste na interligação entre a identidade profissional e identidade pessoal.

Essa identidade docente reconhecida como constituinte de uma formação de professores humanizada é retroalimentada no diálogo com os saberes aprendidos e experienciados durante toda a sua formação docente. Saberes, de uma forma geral, para Tardif (2008) são “estoques de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas e culturais” (pg.34 e 35).

Porém, o saber do professor, sujeito dotado de várias identidades, não se resume a apenas ao saber científico ou de transmissão de conhecimento. Tardif (2008) ressalta a necessidade de considerar que, prática desse professor, integra um saber plural composto por outros saberes

advindos da sua formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, denominado de saberes docentes. Essa mescla compõem a complexidade do saber docente, isto é: o saber disciplinar é oriundo da sua formação inicial e continuada na área de saber que ele se especializou, enquanto os saberes curriculares ajudam a nortear a prática dos professores, dando-lhes ferramentas como discursos, objetivos, conteúdos e métodos que ele pode utilizar. Os saberes experienciais estão intimamente ligados a prática efetiva do professor, ao momento em que ele começa a viver sua profissão e desenvolver saberes dessa experiência.

Em temáticas “polêmicas”, pelo menos na nossa sociedade cristã tradicional, essa subjetividade do professor ecoa na construção da sua prática pedagógica a ponto de em determinado momento ele esquecer de inserir os saberes do professor profissional, deixando em sua prática apenas o EU professor. Furlani (2005) confirma que muitos professores fogem da responsabilidade de discutir gênero e sexualidade na sala de aula, não apenas por não ter tido uma formação adequada para isso ou porque o currículo não o obriga a tratar tais temas, mas pela inquietude ao tratar essa temática, encontrando nesses atropelos burocráticos desculpa para fugir do assunto.

Percurso metodológico

A pesquisa é de caráter qualitativo, uma vez que se dedica a investigar a problemática em seu ambiente natural, um ambiente com amplo universo de significados, buscando compreender os processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a simples variáveis. Segundo Minayo (2001)

[...]ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (pg. 22).

Nossa pesquisa se desenvolveu em uma escola do Município de Abreu e Lima/PE, a mesma é vista, em seu Estado, como um centro de referência nas questões ligadas a sexualidade, pois a há 10 anos desenvolve um projeto, no qual um grupo de alunos são levados a debater, periodicamente, questões sobre sexualidade que emergem do cotidiano escolar. Na instituição os alunos são incentivados a multiplicarem o que eles aprendem nesses momentos de discussão. Esse projeto tem mudado a realidade dessa escola, que antes seguia as normativas do sistema, chegando a compartilhar casos de homofobia.

Tendo em vista algumas situações problemas, como a homofobia, surgiu o projeto, a partir do olhar de alguns professores. Janaina, Jane e Juvenal (pseudônimos que adotaremos nesse trabalho para resguardar a identidade desses sujeitos) perceberam a existência de graves problemas de cunho social e seria necessária a intervenção para lidar com a problemática anunciada.

Dentro desse núcleo de debates, tomamos como sujeito da nossa pesquisa o professor Juvenal, formado em Ciências Biológicas e doutor em etnobotânica. O mesmo se predispôs a tratar sexualidade dentro do contexto escolar, gerando o desejo de compreender como a formação de professores de Ciências e Biologia pode influenciar na problematização da sexualidade no contexto escolar.

Diante disso, objetivou-se analisar a prática pedagógica que Juvenal desenvolvia no núcleo de estudos, assim como nas suas aulas de biologia. Para tanto utilizamos a técnica da observação participante, pois segundo Macedo (2010), é impossível se distanciar totalmente, uma vez que o ser humano e suas subjetividades acabam atravessando o contexto da pesquisa de alguma

forma. Outro objetivo da pesquisa foi construir o perfil de Juvenal, buscando resgatar, na sua formação profissional, valores da sua construção enquanto sujeito como religião, orientação sexual e a perspectiva de sexualidade na qual ele acredita. Para tanto, usamos como técnica a entrevista semi-estruturada, pois ela possibilita ao entrevistado discorrer sobre suas experiências de forma livre, mesmo dentro do foco proposto pela entrevistadora. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, seguindo os padrões éticos de pesquisa, elaboramos um termo de consentimento livre e esclarecido, que foi entregue e assinado por cada sujeito participante.

Através dessas técnicas, coletamos as vozes dos sujeitos, tanto a partir de suas falas, quanto do modo como se comportaram e se colocaram nas dinâmicas propostas. Então, para analisá-los, utilizamos a triangulação dos dados, auxiliada pelas perspectivas teóricas advindas da fundamentação assim como as categorias empíricas que emergiram desse campo de estudo.

Análise dos dados: a subjetividade da identidade docente como ferramenta de superação de lacunas da formação e possíveis transformações no ensino de ciências

No nosso processo de construção dos dados o que nos chamou a atenção de início foi a postura que Juvenal assume naquele contexto, quando ele resolve participar do núcleo de debates sobre sexualidade tendo em vista que o movimento desse núcleo a princípio era combater indícios de homofobia naquele contexto escolar e hoje assume o papel de luta e resistência aos padrões heteronormativos, não silenciando em meio as pressões sociais.

Esse papel político assumido por Juvenal reflete na sua prática pedagógica, que compreende a necessidade que aqueles jovens têm em debater sobre sexualidade, como ele traz em sua fala no trecho abaixo:

[...]muitas vezes nós não temos coragem de falar para nossa amiga ou amigo de lado, falar para os nossos pais, falar para os nossos vizinhos, o professor muitas vezes não abre diálogo para isso, o que acontece? A pessoa se castra, fica aquela coisa... pode até ficar paranoico porque você não tem com quem dialogar, como é que fica então? Eu acho que a escola tem que fazer valer essas discussões.

A forma como Juvenal traz as discussões não só nesse momento, mas em outros, assim como sua forma de enxergar o aluno, mostra como ele está dentro do que se espera de um educador sexual. Segundo Figueiró (2014), educação ligada à perspectiva de emancipação pensada por Freire (1983), que prima por uma prática mediadora, conduz os sujeitos a pensarem, abrirem suas mentes e assim se tornarem críticos-reflexivos. Ele mostra com esse trecho sua preocupação com o silenciamento e o que ele pode causar nos sujeitos que são oprimidos por essa normativa.

Por isso podemos identificar momentos de diálogo entre Juvenal e seus alunos, onde ele incentiva-os a irem à luta:

Aluna 23: Eles pensam que sexualidade é coisa que contamina

Juvenal: não quero meu filho andando com Joelma (transexual que o professor trouxe como exemplo para a discussão), porque Joelma vai encaminhar o meu filho para o mal caminho...

Aluna 26: Completamente, porque é aquela Velha História, “me diga com quem tu andas, que eu direi quem tu és”, aí só porque você anda com homossexual você vai pensar igual, você vai se relacionar... na minha família é assim!

Esse trecho de uma discussão do núcleo de estudos no projeto, que foi desenvolvida a partir da história de uma transexual chamada Joelma, mostra Juvenal problematizando o mito inventado. Segundo Britzman (1996), pensava-se que ao falarmos de sexualidade estamos influenciando os alunos a “mudarem de opção” sexual. Então o professor tenta mostrar, através da problematização, que sexualidade não é algo que simplesmente se escolhe.

Juvenal traz a sexualidade dessa forma por acreditar na sexualidade como algo que “*transcende o sexo biológico*”. Percebemos que essa visão ~~que~~ nos remete à concepção dialética e política de sexualidade, que defende o poder que a pessoa tem de ser sujeito de sua própria sexualidade (NUNES, 1996).

Por causa dessa concepção, o referido professor consegue trazer no seu discurso um momento de sua prática em que a sexualidade é tratada como tema transversal, a ponto de os/as alunos/alunas questionarem o fato de ele não está tratando apenas de Biologia,

“O pessoal diz: “Juvenal, você trabalhou mais Direitos Humanos do que Biologia, mas a gente pode fazer essa ponte, o professor de Química pode trabalhar sim puxando a vertente pra química dos Direitos Humanos, ou qualquer área que ele queira...”

Ele responde aos questionamentos dos alunos mostrando a flexibilidade que tem para atrelar conhecimentos de outras áreas às temáticas de Biologia. Isso nos chamou atenção, pois, segundo Carvalho e Gil-Pérez (1998), a formação inicial dos professores especialistas traz sempre uma concepção naturalizada, uma ideia de ensino espontâneo, apresentando os conteúdos específicos como primordiais e todos os outros conhecimentos em segundo plano, e Juvenal demonstra fazer um movimento contrário a esse.

Juvenal tem procurado transcender, não apenas os saberes da disciplina de biologia, mas percebemos sua busca em romper com os padrões tradicionais de ensino, abordando a sexualidade sempre mediando o aluno nesse processo de compreensão e construção de si mesmo. Identificamos, em um dos momentos de debate do núcleo de sexualidade, seguinte situação:

Juvenal: Era nova, isso, aqui (mostrando a foto de Joelma) já é o processo dela aos 40 anos, porque ela já veio assumir o processo de transexualidade já era muito tarde e aí, em algumas perguntas que eu quero que a gente discuta e faça uma reflexão, né? E com uma única palavra, o que você diz sobre essas três imagens que vocês estão vendo. Alguém poderia começar?

Nesse encontro, Juvenal traz como problemática a vida dos transexuais, ele inicia com imagens de uma transexual que fez história na luta contra a homofobia e a partir disso começa a “cutucar” os alunos para que eles/elas possam refletir sobre a realidade desses sujeitos. Os alunos respondem com criticidade, como mostramos em outras unidades de análise, tudo porque o professor soube como mediar e problematizar a questão motivadora da prática que ele estava desenvolvendo. Podemos encontrar nessa roda de diálogos uma prática libertária, pois o aluno era ativo, o professor assumia o lugar de mediador, os conceitos vinham em forma de temas geradores e o aprendizado, visto como processo.

A motivação desse professor para ir além do saber disciplinar parte da sua subjetividade, o fato de ser homossexual fomentou sua curiosidade em compreender essa temática de forma mais complexa. Confirmando que é quase impossível para o sujeito deixar sua identidade em casa e ir trabalhar, obviamente que o sujeito profissional está atravessado pelo sujeito pessoal (NÓVOA, 2009). Enquanto professor eu vou ter mais segurança em tratar de assuntos nos quais tenho confiança e o que me faz ter confiança é a experiência, a experiência de ter vivido ou viver aquilo sobre o que estou falando.

É certo que Juvenal é um professor de Biologia com uma formação tradicional, com todos os percalços que discutimos anteriormente, mas por sua construção de identidade, conseguiu refletir criticamente sobre os elementos dessa formação e teve autonomia para ir em busca de conhecimentos de outras áreas do saber e assim tentar transformar sua prática. Isso é uma afirmação do que Carvalho e Gil-Pérez (1998) discutem na área de formação de professores de Ciências, a necessária transformação no ensino de Ciências tem início através do professor, no entanto, faz-se necessário que estes tenham construído ao longo de sua história elementos para sua autonomia.

Mesmo com uma formação profissional toda voltada para uma dimensão disciplinar, ele demonstra ser o mais engajado na problematização da sexualidade naquele contexto, apresentando uma visão mais aberta às outras disciplinas e contemporânea sobre o tema, o que nos deixou inquietos, pois como já discutimos anteriormente, dentro da formação na área de ciências especificamente, a sexualidade é debatida num recorde aos aspectos biológicos, mas esse professor estava enxergando essa temática numa dimensão muito mais ampla, muito mais complexa.

Esse professor nos mostrou que na sua prática havia um elemento que influenciava fortemente e fazia com que ele buscasse ir além, a sua subjetividade. Ele é homossexual e viveu na escola muitos dos medos e preconceitos que os seus alunos hoje vivem:

[...] naquela época não se discutia homofobia não tinha homofobia de jeito nenhum não se imaginava no espaço escolar discutir homofobia então eu vim assumir a minha sexualidade com 23 anos tardia porque eu sofria muito... (JUVENAL)

Nesse sentido, conseguimos identificar a identidade desses professores em suas práticas pedagógicas, a condução de todas as vivências está fortemente marcada pelas suas subjetividades. As formas como eles desenvolvem sua prática pedagógica e se posicionam dentro do contexto escolar influencia, portanto, também no papel que os seus alunos assumem.

No seu processo de formação enquanto sujeito, Juvenal foi marcado pelo preconceito e pelo silenciamento da escola acerca das questões de sexualidade. O que o motivou a mudar a realidade para não ver novos sujeitos vivendo o que ele viveu. Por isso ele se voltou a rever sua prática, ele refletiu para buscar solução e enxergou que apenas o conhecimento na área de ciências biológicas e suas experiências vividas não seriam suficientes, então ele buscou se alimentar do conhecimento de outras áreas de saber:

Né, mas assim, eu busquei fora mas, não participo de nenhum movimento social é questão minha mesmo, da minha inquietude e a buscar mesmo por isso... (JUVENAL)

Juvenal deixa evidente, na sua fala, que a motivação é algo que vem das suas problemáticas de vida. Ter vivido tudo o que ele viveu, fomentou nele a curiosidade para buscar conhecimento suficiente para falar de sexualidade no contexto escolar com mais propriedade. A curiosidade segundo Freire (1996) é um elemento para a autonomia, pois é ela quem inquieta para a tomada de decisões.

Considerações Finais

Consideramos que Juvenal é um professor de biologia que tem uma formação tradicional, com todos os percalços que discutimos anteriormente, mas por sua construção identitária, conseguiu refletir criticamente sobre os elementos dessa formação e teve autonomia para buscar conhecimentos de outras áreas de saber e assim tentar transformar sua prática. Isso é uma afirmação do que Carvalho e Gil-Pérez (1998) discute na área de formação de professores de ciências, a necessária transformação no ensino de ciências tem início através do professor, no entanto, se faz necessários que estes tenham construído ao longo de sua história elementos para sua autonomia. Portanto, fica nítido que a subjetividade da identidade desse professor, tendo em vista que ela compõe a construção de sua identidade docente, influencia na forma como se problematiza a sexualidade na sua prática pedagógica, assim como no contexto escolar no qual ele está inserido.

Referências

- AGUIAR, M. C. C. A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade. 2004. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade do Porto, Porto, 2004.
- BRITZMANN, D.O. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. v. 21, n.1, janeiro/junho, 1996.
- CARVALHO, A.M.P. GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- FURLANI, J. O bicho vai pegar! Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos de educação infantil. 2005. **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS. 2005
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais: Adiar não é mais possível**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto editora, 1999.
- MACEDO, E.; SOUSA, C. P. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. 2010, 15 (janeiro-abril)
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NÓVOA, A (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NUNES, C. A. **História, Sexualidade e Educação: As relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PEREZ, G. A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Editora Dom Quixote.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, B.O. RIBEIRO, P.R.C. Sexualidade no ensino de ciências: a revista capricho enquanto um artefato cultural na sala de aula. **VII ENPEC**: Florianópolis, 8 de novembro de 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.