

CLEMILSON CAVALCANTI DA SILVA

**SEXUALIDADE, PARENTALIDADE E DOENÇAS SEXUALMENTE
TRANSMISSÍVEIS/AIDS: ANÁLISES EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS
NATURAIS**

JOÃO PESSOA - PB

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLEMILSON CAVALCANTI DA SILVA

SEXUALIDADE, PARENTALIDADE E DOENÇAS SEXUALMENTE
TRANSMISSÍVEIS/AIDS: ANÁLISES EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS
NATURAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientação: Prof. Dr. José Antônio Novaes da Silva.

JOÃO PESSOA - PB

2015

CLEMILSON CAVALCANTI DA SILVA

**SEXUALIDADE, PARENTALIDADE E DOENÇAS SEXUALMENTE
TRANSMISSÍVEIS/AIDS: ANÁLISES EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS
NATURAIS**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Antônio Novaes da Silva
Orientador - UFPB

Profa. Dra. Rogéria Gaudêncio do Rego
Examinador interno - UFPB

Profa. Dra. Maria Inêz Oliveira Araújo
Examinador externo – UFS

Aprovado em 27/08/2015

Temos a honra de dedicar este trabalho aos/às profissionais que trabalham, direta ou indiretamente, com a Educação do Brasil, pois, apesar de não ganharem o melhor salário, de não terem o melhor ambiente de trabalho, de não serem reconhecidos/as pelo que fazem, de não serem chamados/as para dar as melhores entrevistas, de não estarem na mídia, de não serem reconhecidos/as pelos pais e pelas mães dos/as alunos/as a quem ensinam e de não serem lembrados/as pelo poder público, são guerreiros/as vivos/as que vibram quando conseguem realizar o seu objetivo que é de desenvolver os processos de ensino-aprendizagem nos/as alunos/as.

AGRADECIMENTOS

Ao grande amigo e orientador Professor doutor Antônio Novaes, que, durante todo o percurso, me ensinou a caminhar e a seguir em frente sempre vencendo os obstáculos e pensando no crescimento profissional e acadêmico;

À minha esposa, que teve a paciência de me suportar, meses e meses, sem a minha presença propriamente dita;

À minha mãe (Elizabeth Cavalcanti) e ao meu pai (Severino do Ramo), que, apesar de todas as dificuldades, conseguiram educar a mim e meus irmão e possibilitar nossos estudos e, com isso, o nosso desenvolvimento como cidadãos que conhecem seus direitos e deveres na sociedade;

Aos/às meus/minhas nobres amigos/as da turma 33, que começaram conosco uma jornada árdua, mas, ao mesmo tempo, gostosa e que, sem dúvida, vai deixar saudades;

Aos/as meus/minhas amigos/amigos verdadeiros/as da eterna turma “Caminho dos vinhos”: Gustavo, Humberto, Adelço, Marize, Priscila, Micaela, Silvana, Anne e Ingrid Karla, que ficarão, para sempre, em minha memória como cidadãos e cidadãs honestos/as que merecem os meus mais sinceros agradecimentos respeitosos;

Ao Senhor e salvador de todos nós, Jesus Cristo, que sempre está presente nas horas de angústias e de alegrias.

“Não basta só saber é preciso agir, todos sabem que a educação rompe barreiras e muda o mundo e as pessoas, mudar o mundo e mudar as pessoas são processos interligados. No Século XXI, numa sociedade que utiliza cada vez mais as tecnologias da informação, a educação tem um papel decisivo na criação de outros mundos possíveis, mais justos, produtivos e sustentáveis para todos e todas. Uma educação emancipadora se faz através da formação para a consciência crítica e para a desalienação. Educar para um outro mundo possível é educar para a qualidade humana para além do capital”

(István Mészáros – Professor e Filósofo).

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar como são abordados os conceitos e as propostas metodológicas sobre a sexualidade, a parentalidade e as doenças sexualmente transmissíveis/Aids em duas coleções didáticas de Ciências Naturais dos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, foi utilizado neste trabalho uma abordagem metodológica de natureza qualitativa (MINAYO, 2008; LÜDKE e ANDRÉ, 2012). No que tange o método de apreciação, foi empregada a análise de conteúdo temática (BARDIN, 2004; MINAYO, 2008) que trabalha a partir de categorias e desmembramento do texto em unidade de contexto, unidade de registro, palavras-chave e considerações sobre conteúdo. Desse modo, as categorias analisadas foram: sexualidade, parentalidade e DST/Aids. A análise foi balizada a partir do referencial foucaultiano, dentre os quais destacamos: Foucault (2005, 2012, 2013); Castro, Abramovay e Silva (2004); Heilborn (1999, 2002, 2006); Altmann (2001, 2002, 2013); César (2004, 2009) Louro, (2000, 2003, 2008); Taquette (2011, 2013); entre outros/as. A partir da análise das categorias nas coleções didáticas, chegamos a algumas considerações, destas, destacamos: a coleção mais adquirida pelos/as professores/as das escolas públicas brasileiras, tem, segundo os avaliadores do MEC, e, conforme as nossas inferências, um viés tradicional, reducionista, e, em alguns momentos, com particularidades que podem levar a impressões preconceituosas, principalmente, no que se refere à orientação sexual. Além disso, não encontramos, em momento algum, citações de pesquisas recentes que abordassem as categorias analisadas. Entretanto, percebemos que o autor desta coleção se ateve as orientações dos PCN, especialmente, nos conteúdos que abordam as questões de DST/Aids. Enquanto, a segunda coleção, que foi a menos distribuída e adquirida pelos/as citados/as professores/as, traz, segundo a avaliação do MEC, uma abordagem contemporânea. Além disso, apresenta citações relevantes no que tange as categorias analisados e não foram encontrados textos que remetesse a um viés preconceituoso. Todavia, ressaltamos que, apesar de existirem citações, elas, são de pesquisas relativamente desatualizadas. Em suma, os achados da pesquisa e a análise proferida pelo MEC, para as duas coleções analisadas, mostraram que os/as professores/as das instituições públicas tem trabalhado, em sua maioria, com coleções que remetem a conteúdos tradicionais, reducionistas, e, por vezes, desatualizados, os quais podem levar a um empobrecimento do ensino de Ciências Naturais.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Livro didático. Sexualidade. Parentalidade. DST/Aids

ABSTRACT

This study aimed to analyze how the concepts and methodological proposals about sexuality, parenting and sexually transmitted diseases / AIDS are addressed in two didactic collections of Natural Sciences of the final years of elementary school. Thus, it was used in this work a methodological approach of qualitative nature (MINAYO, 2008; LÜDKE and ANDRÉ, 2012). Regarding the method of assessment was applied to thematic content analysis (BARDIN, 2004; MINAYO, 2008) that works from categories and text dismemberment in context unit, registration unit, keywords and content considerations. Thus, the categories analyzed were: sexuality, parenting and STD / AIDS. The analysis was marked out from theoretical reference, among which we highlight: Foucault (2005, 2012, 2013); Castro, Abramovay and Silva (2004); Heilborn (1999, 2002, 2006); Altmann (2001, 2002, 2013); César (2004, 2009) Louro (2000, 2003, 2008); Taquette (2011, 2013); Among others. From the analysis of the categories in the teaching collections, we come to some considerations, we highlight: the most gained collection by teachers of Brazilian public schools has, according to MEC evaluators, and as our inferences, one Traditional bias, reductive, and in a few moments, with characteristics that may lead to biased impressions, especially in regards to sexual orientation. In addition, we didn't find, at any time, recent research quotes that addressed the analyzed categories. However, we realized that the author of this collection adhered the guidelines of the PCN, especially in the contents that address STD / AIDS issues. While, the second collection, which was less distributed and acquired by the cited teachers, brings, according to the MEC evaluation, a contemporary approach. In addition, it presents relevant quotes regarding the analyzed categories and were not found texts that refer to a prejudicial bias. However, we emphasize that, although there are quotes, they are relatively outdated research. In short, the findings of research and analysis given by MEC for both collections analyzed showed that teachers from public institutions have worked mostly with collections referring to traditional, reductionist and, sometimes, outdated content, which can lead to an impoverishment of the teaching of Natural Sciences.

Keywords: Science Education. Textbook. Sexuality. Parenting. STD/AIDS.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Coleção completa (6º ao 9º ano) - Projeto Teláris: Ciências: nosso corpo.....	27
Figura 2. Livro analisado (8º ano) - Projeto Teláris: Ciências: nosso corpo.....	27
Figura 3. Coleção completa (6º ao 9º ano) - Projeto Velear: Construindo consciência.....	28
Figura 4. Livro analisado (8º ano) - Projeto Velear: Construindo consciência.....	28

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Organização das unidades de contexto, indicando número, título e páginas de cada capítulo nomeado do livro didático de Gewandsnajder (2012).....	29
Quadro II – Organização das unidades de contexto, indicando número, título e páginas de cada capítulo nomeado do livro didático de Martins et. al. (2012).....	30
Quadro III – Mostra ilustrativa da unidade de contexto, unidade de registro, palavras-chave e considerações sobre os conteúdos do capítulo 16 (O sistema genital) do livro de Gewandsnajder (2012).....	32
Quadro IV – Mostra ilustrativa da unidade de contexto, unidade de registro, palavras-chave e considerações sobre os conteúdos analisados do capítulo 7 (A sexualidade humana) do livro de Martins <i>et. al.</i> , (2012).....	33
Quadro V – Quadro comparativo adaptado do Guia de Livros Didáticos 2014 das coleções didáticas de Ciências Naturais quanto à proposta pedagógica; conteúdo; ciência, experimentação e pesquisa; manual do professor e projeto editorial. (BRASIL, 2013).....	69
Quadro VI – Organização da 4ª unidade da coleção do projeto Teláris: Ciências: Nosso corpo.....	76
Quadro VII – Organização do segundo capítulo da unidade 3 do livro do 8º ano da coleção do Projeto Velear: Construindo Consciência.....	93

LISTA DE SIGLAS

AIB - Ação Integralista Brasileira

AID - Associação Internacional de Desenvolvimento

AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BEMFAM - Sociedade Civil Bem-estar Familiar no Brasil

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJ - Estatuto da Juventude

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ES – Educação Sexual.

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar

FIP – Faculdades Integradas de Patos.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

HIV - Vírus da Imunodeficiência Humana

HSH - Homens que fazem sexo com homens

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICSID - Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos

IFC - Cooperação Financeira Internacional

INL - Instituto Nacional do Livro

LA – Livro do Aluno

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional

MEC – Ministério da Educação

MIGA - Agência Multilateral de Garantia de Investimentos

MG – Minas Gerais

OMS - Organização Mundial da Saúde

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PSE - Programa Saúde na Escola

PSN – Partido Social Nacionalista

PSS – Processo Seletivo Seriado.

SEB - Secretaria de Educação Básica

SIDA - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

UDI - Usuários de drogas injetáveis

UFPB – Universidade Federal da Paraíba.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID - Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

O PERCURSO DE CHEGADA E AS QUESTÕES NORTEADORAS DO TRABALHO.....	14
1.1 COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI?.....	14
1.2 CONSTRUINDO ÀS IDEIAS DO TRABALHO.....	17
O MATERIAL DE ANÁLISE E OS DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS E ESTRUTURAIS DA PESQUISA.....	24
2.1 O MATERIAL DE ANÁLISE E O PERCURSO METODOLÓGICO.....	24
ABORDAGENS CONCEITUAIS SOBRE SEXUALIDADE, PARENTALIDADE E DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS/AIDS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS.....	35
3.1 SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM FOUCAULTIANA.....	35
3.2 A PARENTALIDADE E AS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS/AIDS NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	48
COLEÇÕES DIDÁTICAS DE CIÊNCIAS NATURAIS E A SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS/AS ALUNOS/AS.....	55
4.1 BREVE RELATO HISTÓRICO DA ELABORAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	55
4.2 COLEÇÕES DIDÁTICAS DE CIÊNCIAS NATURAIS NO EDITAL DO PNLD 2014.....	62

4.3 O GUIA DO PNLD 2014 DO COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS NATURAIS.....	66
4.3.1 Pareceres e resenhas avaliativas de coleções de Ciências Naturais do Guia Didático do PNLD 2014.....	68
SEXUALIDADE, PARENTALIDADE E DST/AIDS: O QUE DIZEM AS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE CIÊNCIAS NATURAIS?.....	75
5.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA COLEÇÃO DIDÁTICA DE CIÊNCIAS NATURAIS: PROJETO TELÁRIS: CIÊNCIAS NOSSO CORPO – 8º ANO –.....	75
5.1.1 O sistema genital (capítulo 16, pp. 218 a 236).....	77
5.1.2 Evitando a gravidez (Capítulo 17, pp. 237 a 245).....	82
5.1.3 Doenças sexualmente transmissíveis (Capítulo 18, pp. 246 a 256).....	85
5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA COLEÇÃO DIDÁTICA DE CIÊNCIAS: PROJETO VELEAR: CONSTRUINDO CONSCIÊNCIA – 8º ANO –.....	91
5.2.1 A sexualidade humana (Capítulo 7, pp. 134 a 161).....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES.....	118

O PERCURSO DE CHEGADA E AS QUESTÕES NORTEADORAS DO TRABALHO

1.1 COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI?

Para responder a essa pergunta, teríamos vários caminhos, contudo, por razões de didática, trilharemos a trajetória educacional e a do universo acadêmico.

A nossa afeição pela Educação escolar começou desde cedo, ainda como aluno do Ensino Médio da Rede Oficial de Ensino, quando começamos a cursar paralelamente, o Magistério (Projeto Logos II), que, outrora, tinha como função principal, formar “professores/as leigos/as” para trabalharem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Segundo Rodrigues (1985, p.45), esta titulação servia de “comprovação de conhecimentos exigidos para a função e de autorização a título precário, lecionarem nas escolas primárias e secundárias” da rede oficial.

No final do ano de 2001 concluímos estes dois cursos e, no ano seguinte, fomos convidados pelo Prefeito de Caldas Brandão (município paraibano) para atuar como professor polivalente (profissional que atua nos níveis de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental). No ano de 2002 trabalhamos como professor da 3ª série (atualmente 4º ano) em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I do município citado. Foi a partir dessa primeira experiência como professor que percebemos que o nosso caminho seria a educação escolar, contudo, nossa intenção era atuar no Ensino Fundamental II e/ou no Ensino Médio ou, talvez, no Ensino Médio Técnico e/ou Superior.

Intuídos desta vontade, no final de 2001, prestamos vestibular para o Curso de Ciências Biológicas, que, naquele ano, estava sendo ofertado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Sabíamos que era quase impossível a aprovação neste certame, pois tínhamos a consciência de que o Ensino Médio que cursávamos não seguia os pré-requisitos necessários para obtermos êxito. Entretanto, quando saiu o resultado informando nossa aprovação, foi uma felicidade incomparável. Em seguida veio o pensamento sobre como iríamos cursar, já que morávamos no interior do estado da Paraíba (Caldas Brandão) e não tínhamos as condições necessárias de realizarmos, todos os dias, o trajeto de ir e vir da UFPB, que ficava situada na capital do Estado

(João Pessoa). Foi nesse momento em que tomamos uma decisão que mudou totalmente a nossa vida: saímos do interior (Caldas Brandão) para morar em João Pessoa, cidade onde estava situada a universidade que ofertava o curso para o qual fôramos aprovados no Processo Seletivo Seriado 2001 (PSS).

Assim, em 2002, ingressamos no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Apesar de muitas dificuldades e provações, em 2007, concluímo-lo com o trabalho intitulado “Parques zoobotânicos, museus, coleções didáticas e científicas no Ensino de Biologia no Nível Médio”. Vale ressaltar que passamos por desafios muito difíceis, como, por exemplo, a adequação ao nível de exigência dos/as professores/as do curso. Mas, além desse fato, outro muito importante aconteceu conosco no ano de 2006, quando tivemos a oportunidade de afluir ao concurso para professores/as de Ciências Naturais da Prefeitura Municipal de Lucena (cidade Paraibana), no qual obtivemos êxito com aprovação em 3º lugar. No ano seguinte, fomos convocadas.

A partir dessa oportunidade, ingressamos, efetivamente, no universo escolar. Apesar de termos começado nossa jornada em 2001 no Ensino Fundamental I, foi com esse ensejo que verdadeiramente nos sobressaímos no campo educacional. Dando sequência a nossa formação, entre 2008 e 2012, terminamos o Curso de Ciências Biológicas em Grau de Bacharelado pela UFPB, com o trabalho de conclusão intitulado “A percepção ambiental de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Lucena – Paraíba” – e o curso de Pós-graduação em nível de Especialização em Educação Ambiental pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP), com o trabalho de conclusão cujo título foi “A percepção ambiental dos pescadores do município de Lucena, Paraíba”.

Nesse momento de formação, sentíamos que estávamos preparados para colocar as teorias aprendidas nos diferentes cursos de formação continuada em práticas vivenciadas nas escolas onde atuávamos. Desse modo, iniciamos nossos objetivos direcionando-os, principalmente, para a Educação Ambiental e suas nuances interdisciplinares e transdisciplinares. Destas experiências, destacamos: projetos relacionados à sustentabilidade, problemas ambientais dos municípios onde trabalhávamos e compreensão da finitude dos recursos naturais. Nesse contexto, ao realizarmos projetos relacionados ao meio ambiente e suas problemáticas com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, percebemos que eles/elas gostavam muito de discutir sobre conteúdos que envolvessem, além da Educação Ambiental, a

Educação Sexual (ES). Eles/elas necessitavam de discussões que possibilitassem a aprendizagem dos conceitos que envolvessem tal temática.

A partir do apoio dos/as alunos/as, em 2011, conseguimos trabalhar esse conteúdo de tal forma que a escola (EMEF Américo Falcão – Lucena) inseriu no desfile cívico (maior evento da Instituição) em uma de suas alas o projeto que desenvolvíamos com o título “Educação Sexual: conhecendo os conceitos”. Para nós, foi um grande avanço, porque, até então, esses conteúdos só eram ensinados na disciplina de ‘Ciências Naturais’ e, a partir desse trabalho, outros/as professores/as acreditaram no projeto e nos ajudaram com os próximos passos a serem almejados. Com a continuidade do projeto, percebemos que os conteúdos relacionados à sexualidade não podiam ser vistos apenas uma vez por ano e em um componente curricular. Portanto, nosso objetivo era estimular outros/as profissionais a trabalharem de modo que os conteúdos fossem trabalhados e explicados nas diversas áreas do conhecimento ao longo de todo o ano letivo.

Por estarmos inseridos nesse trabalho, começamos a perceber que existiam vários problemas relacionados/as a alunos/as da escola acerca dessa temática, como, por exemplo, o índice muito alto de meninas grávidas que deixavam a escola por não conseguirem conciliar os estudos, os problemas e os desafios da gestação e, posteriormente, os cuidados com a criança. Some-se a isso o fato de nossa sensibilidade nos fazer perceber que conceitos como sexualidade, gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis/Aids eram um dos conteúdos que mais chamavam a atenção dos/as alunos/as. Foi a partir dessa percepção que começamos a observar, com mais detalhes e cuidados, os conceitos que os livros didáticos traziam para serem trabalhados com os/as educandos/as nas escolas públicas.

Esta preocupação nos sensibilizou de tal forma que percebemos que não teríamos como resolver isso na escola, porquanto não há tempo nem condições para os/as professores/as analisarem com métodos acadêmicos os conteúdos existentes nos livros didáticos e porque acreditamos que é necessária uma formação mais específica nesta área. Foi então que, em 2012, pensando na possibilidade de fazer esta análise, participamos, pela primeira vez, do certame da Pós-Graduação em Educação da UFPB. Apesar de ter tido êxito na prova escrita, no projeto não tivemos a mesma desenvoltura. Por essa razão, a nossa vontade de analisar os conceitos citados tiveram que ser adiados.

Um ano se passou e nós voltamos a participar da seleção, nossas ideias amadureceram e as opiniões e conceitos se mostraram mais organizadas e, felizmente, conseguimos êxito em todas as etapas do certame de 2013. Assim, realizamos o desejo de analisar academicamente os conceitos que existem nos livros didáticos acerca da sexualidade, da parentalidade e das DST/Aids e suas nuances.

1.2 CONSTRUINDO ÀS IDEIAS DO TRABALHO

O processo de investigação de um determinado tema só começa a ganhar sentido para o/a pesquisador/a quando esse faz parte de sua prática. Conhecer o tema apenas na teoria, certamente não tem o mesmo significado. A curiosidade de distinguir a essência e o processo de construção faz com que o/a investigador/a saia do seu equilíbrio e adentre universos por vezes desconhecidos. Talvez seja isso que faz da caminhada o momento mais desafiador, ora de motivação, ora de encantamento com novas perspectivas e descobertas muitas vezes acompanhadas de preocupações.

Para nós, este movimento é muito presente porque sentimos o quanto é complexo alcançar o fim desta jornada. Entretanto, sabemos que o sucesso, no fim, depende, principalmente, do nosso amadurecimento teórico e metodológico a respeito do tema trabalhado. Nesse sentido, apresentamos aqui algo que está em nosso cotidiano, tanto como profissional, uma vez que somos professores/as de Ciências Naturais da Educação Básica, quanto como cidadãos/ãs que lutam por seus direitos e têm consciência de seus deveres.

A partir de nossas vivências enquanto profissionais e pesquisando trabalhos recentes, descobrimos que estudos¹ recentes mostram que o tema trabalhado nesta dissertação é de extrema importância para a sociedade, principalmente, para as/os adolescentes, já que a adolescência é uma fase em que ficam mais evidentes às incertezas e às confusões psicológicas no tocante ao desenvolvimento do corpo. Neste período da vida, modificam-se as relações sociais e os laços afetivos, e intensificam-se suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes

¹ CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA (2004); AQUINO et. al., (2003); BOZON e HEILBORN (2001); CABRAL, (2002); FOUCAULT (2005, 2012, 2013); HEILBORN (1999, 2002, 2006); MEDRADO (1997 e 1999), TRINDADE (2003), entres outros/as.

à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios (BRASIL, 2013).

Ampliam-se as suas possibilidades intelectuais, o que resulta na capacidade de raciocinar de forma mais abstrata, e os/as alunos/as se tornam, crescentemente, capazes de ver os acontecimentos a partir do ponto de vista dos outros. Assim, superam o egocentrismo próprio da infância. Essa capacidade de descentração é importante para a construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos (BRASIL, 2013). Os/as professores/as, sobretudo os/as de Ciências Naturais, devem estar atentos/as a esse processo de desenvolvimento, e precisam buscar formas de trabalhos pedagógicos e de diálogos com os/as alunos/as compatíveis com suas idades. Convém lembrar, sempre, que esse processo não é uniforme e nem contínuo (BRASIL, 2013).

É fundamental ultrapassar a ótica de que a sexualidade está confinada à percepção biológica naturalizante, responsável por delimitar a fronteira entre os sujeitos: masculino/feminino, heterossexual/homossexual e normal/anormal. Contrariamente a este sentido, a teoria Queer², partindo das indagações de Foucault (2013) e de Butler (1999), mostra-nos caminhos diferentes de se trabalhar a sexualidade e traz consigo acervos importantes de novas “perguntas respostas”, pois não é prescrita e questiona, principalmente, as condições de possibilidade do conhecimento (SPARGO, 2007 apud CÉSAR, 2009). Neste sentido, a teoria Queer demonstra que o sexo, o corpo e o próprio gênero são construções culturais, linguísticas e institucionais geradas no interior das relações de saber-poder-prazer, determinadas pelos limites do pensamento moderno (CÉSAR, 2009). Assim, ao tratar da teoria Queer, Louro (2008, p. 65) diz que: “[...] há limites para o conhecimento: nessa perspectiva, parece importante indagar o que ou quanto um dado grupo suporta conhecer”.

Acreditando na renovação dos paradigmas educacionais e na construção de novos olhares para o ensino das Ciências Naturais e mais precisamente, nas discussões sobre a sexualidade e suas nuances, foi proposto para este trabalho o seguinte **objetivo geral** - analisar as abordagens conceituais e as propostas

² *Queer* em inglês significa estranho, esquisito, além de ser uma forma preconceituosa e violenta de abordar indivíduos homossexuais. Entretanto, no interior das universidades anglossaxãs, teóricas do gênero e da sexualidade se reapropriaram do vocábulo e produziram uma “epistemologia”, ou um conjunto de articulações intelectuais, questionando o aprisionamento da concepção de corpo no sistema heteronormativo de sexo-gênero-desejo (SPARGO, 2007 apud CÉSAR, 2009).

metodológicas sobre a sexualidade, a parentalidade³ e as doenças sexualmente transmissíveis/Aids⁴ em duas coleções didáticas de Ciências Naturais dos anos finais do Ensino Fundamental. A fim de cumprir com a proposta de trabalho elaborada para esta pesquisa, nossos **objetivos específicos** são:

- I) Identificar os conceitos de sexualidade, parentalidade e doenças sexualmente transmissíveis/Aids nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais servem de orientação para a construção das coleções didáticas de Ciências Naturais para os anos finais do Ensino Fundamental;
- II) Verificar e identificar se há variações de abordagem teórica nesses conceitos supracitados nas coleções didáticas de Ciências Naturais que foram analisadas nesta pesquisa;
- III) Evidenciar se os conceitos adotados nas coleções didáticas se aproximam mais das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de estudos acadêmicos contemporâneos, ou se distanciam destas vertentes.

Sabemos que a sexualidade, a parentalidade e as DST/Aids são temas que instigam a curiosidade das pessoas. Vários são os trabalhos acadêmicos que buscam compreender como os seres humanos percebem as relações que levam ao prazer para além do ato sexual. Outras investigações se debruçam, por exemplo, na análise do alto índice de gravidez não programada e de DST/Aids em adolescentes e jovens acerca de suas complicações no âmbito social, no educacional e no econômico. Estes trabalhos são realizados através de entrevistas com adolescentes, pais e profissionais de diversas áreas, com o objetivo de analisar as percepções

³ O termo parentalidade está sendo utilizado para designar a condição de maternidade/paternidade na adolescência; é um neologismo que visa suprir a falta da palavra em português, que corresponde ao termo inglês *parenthood* (HEILBORN et. al., 2002). A parentalidade é considerada por alguns autores como o último estágio do processo de transição para a vida adulta, ou seja, o nascimento do primeiro filho caracteriza o estágio final do processo de transição para a vida adulta (HEILBORN, 2006).

⁴ Aids ou SIDA é a sigla correspondente à Síndrome da Imunodeficiência Adquirida. É um conjunto de sintomas ligados à perda das defesas do organismo. A Aids é causada pelo vírus chamado HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana), que ataca os mecanismos de defesa do corpo humano. O HIV pode ser transmitido através da entrada, na corrente sanguínea, de fluidos sexuais, sangue ou leite materno contaminado (BRASIL, 1998).

destes protagonistas sobre estes temas (MEDRADO E LYRA, 1999; HEILBORN *et. al.*, 1999; CABRAL, 2002; BRANDÃO, 2003; PERES, 2003).

Ao realizar uma busca minuciosa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵, vimos que a maioria dos trabalhos que envolvem estas temáticas (sexualidade, parentalidade e DST/Aids) não visam conhecer ou compreender as concepções pedagógicas e as metodologias adotadas nas coleções didáticas utilizadas pelos/as professores/as de Ciências ou de quaisquer outras áreas do conhecimento. Sendo assim, parece-nos que há uma lacuna em relação a trabalhos acadêmicos que investigam como estão organizados estes conteúdos nos livros didáticos de Ciências Naturais utilizados nos anos finais do Ensino Fundamental.

Vale, todavia, ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) desde 1998, enfatizam a necessidade de trabalhar de modo contextualizado a sexualidade, que, segundo este documento, está relacionada à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e à gravidez não programada na adolescência (BRASIL, 1998). Além de conhecer os aspectos que remetem principalmente, à perspectiva biológica naturalista, os/as professores/as devem trabalhar as dúvidas dos/as estudantes, as representações que eles/as já fazem sobre os sistemas reprodutores masculinos e femininos e os aspectos psicológicos envolvidos por intermédio do que falam, escrevem ou desenharam (BRASIL, 1998). Nesse sentido, faz-se necessário que as coleções didáticas de Ciências Naturais auxiliem esses/as profissionais a construir novos olhares acerca destas temáticas, ou seja, não fique apenas com conceitos fechados e encaixotados do cientificismo.

Louro (2000, p. 4) alerta que os/as “adolescentes experimentam, mais cedo, a maternidade e a paternidade; uniões afetivas e sexuais estáveis entre sujeitos do mesmo sexo se tornam crescentemente visíveis e rotineiras; arranjos familiares se multiplicam e se modificam”. Ou seja, com toda a complexidade que envolve a temática não podemos mais trabalhar a sexualidade em sala de aula com um olhar fixo e reducionista. Assim sendo,

⁵ Nesta busca foram utilizados os seguintes temas: sexualidade, sexualidade e educação, educação sexual, gravidez na adolescência, gravidez não programada, parentalidade juvenil, parentalidade juvenil e educação.

Todas essas transformações afetam, sem dúvida, as formas de se viver e de se construir identidades de gênero e sexuais. Na verdade, tais transformações constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, aparentemente, não as experimentam de modo direto. Elas permitem novas soluções para as indagações que sugeri e, obviamente, provocam novas e desafiantes perguntas. Talvez seja possível, contudo, traçar alguns pontos comuns para sustentação das respostas. O primeiro deles remete-se à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. O segundo, ao fato de que a sexualidade é "aprendida", ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos (LOURO, 2000, p. 4).

As discussões sobre as emoções envolvidas na sexualidade, como os sentimentos de amor, amizade, confiança, autoestima, desejo e prazer, só serão importantes se não tiverem como objetivo prescrever normas de conduta ou a normatizar o discurso, mas sim a circulação de ideias e opiniões baseada no respeito mútuo, e numa abordagem ampliada sobre as relações entre as pessoas e a formação da identidade de gênero (BRASIL, 1998).

Apesar de alguns avanços existentes nos PCN, Altmann (2001), amparada pelo referencial foucaultiano, ressalta que estes documentos provocam uma incitação ao discurso sobre o sexo na escola, isto é, produzem uma verdadeira explosão discursiva: a proposta era de que, no interior dos pressupostos dos temas transversais, "a orientação sexual deve impregnar toda a área educativa". César (2009) enfatiza que uma análise realizada sobre estes documentos demonstrou que eles assumem uma abordagem preventiva e, neste contexto, prevenir as práticas sexuais de "risco" seria a tônica normativa na construção de uma forma ideal de sexualidade. César (2009) também sinaliza para termos cuidado com a utilização destes conceitos, visto que podem levar a uma abordagem reducionista (cartesiana), e alerta que tratar a sexualidade através da normatização não traz resultados concretos para a realidade dos/as alunos.

Enfim, a relação que precisa existir entre professores/as e alunos/as deve ser de confiança sempre pautada no respeito e na deferência para a construção do conhecimento. Indo de encontro a esta questão, alguns/algumas profissionais ainda são autoritários/as nas relações com os/as alunos/as, mas sabemos que a educação contemporânea em um mundo globalizado, deve ser construída por meio de diálogos existentes entre as partes envolvidas, uma vez que a relação de confiança pode ajudar os/as adolescentes a resolverem problemas como: a violência

doméstica, o abuso e a exploração sexual, as formas de trabalho não condizentes com a idade e a falta de cuidados essenciais com a saúde (BRASIL, 2013).

Alguns estudos recentes mostraram-nos que os adolescentes não aprendem corretamente os conceitos que envolvem sexualidade, parentalidade e DST/Aids (HEILBORN, 2006; CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA, 2004; AQUINO *et. al.*, 2003). Isso nos leva à reflexão norteadora de nosso trabalho, o qual se propõe a analisar e compreender como as coleções didáticas, em especial a de Ciências Naturais, estão tratando a sexualidade, a gravidez na adolescência e as DST/Aids com o intuito de responder aos anseios dos/das alunos/alunas nesse universo contemporâneos cheios de novidades principalmente no campo da tecnologia e do *cyber* mundo.

Essa e outras questões que perpassam a discussão relativa à sexualidade no âmbito educacional necessitam de avaliação criteriosa de forma a provocar reflexões críticas sobre a temática. É neste contexto que a presente proposta de trabalho se propõe a contribuir, visto que analisou como a coleção de Ciências Naturais do Projeto Teláris: Ciências Nosso Corpo, (GEWANDSZNAJDER, 2012) mais utilizada e a coleção de Ciências Naturais (Projeto Velear: Construindo Consciência), MARTINS *et. al.*, (2012) é a menos utilizada nas escolas públicas brasileiras estão trazendo as abordagem conceituais sobre sexualidade, parentalidade e DST/Aids para os/as professores/as trabalharem em sala de aula com os/as educandos/as.

Por fim, o presente trabalho foi organizado em quatro capítulos, os quais abordaram os seguintes conteúdos: capítulo I – **“O MATERIAL DE ANÁLISE E OS DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS E ESTRUTURAIS DA PESQUISA”** – nessa seção, mostramos como foi construído o caminho metodológico do trabalho. Nesse Contexto, detalhamos como a análise de conteúdo de Bardin (2004) nos guiou a fim de cumprir com os objetivos propostos na pesquisa; capítulo II – **“ABORDAGENS CONCEITUAIS SOBRE SEXUALIDADE, PARENTALIDADE E DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS/AIDS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS”** – nessa seção, construímos um referencial teórico no que tange a sexualidade, a parentalidade e as DST/Aids à luz da teoria foucaultiana, além disso, trouxemos também, pesquisas recentes relevantes acerca dessas temáticas; capítulo III – **“COLEÇÕES DIDÁTICAS DE CIÊNCIAS NATURAIS E A SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS/AS ALUNOS/AS”** – nessa seção, procuramos fazer um breve relato histórico da produção e distribuição das coleções didáticas nas escolas públicas brasileiras, ao mesmo tempo, trouxemos

também, a maneira que os editais, propostos pelo MEC, estabelecem como devem ser as coleções de Ciências Naturais para os anos finais do Ensino Fundamental e, por fim, apresentamos como o Guia do PNLD 2014 apresenta as coleções de Ciências Naturais aos/às professores; capítulo IV – **“SEXUALIDADE, PARENTALIDADE E DST/AIDS: O QUE DIZEM AS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE CIÊNCIAS NATURAIS?”** – nessa seção, apresentamos as inferências e interpretações elaboradas a partir da análise do material que foi proposto nos objetivos do trabalho. Em suma, é neste capítulo que estão os achados que, certamente, foram importantes para o nosso crescimento tanto como profissional (professor) quanto pesquisador.

O MATERIAL DE ANÁLISE E OS DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS E ESTRUTURAIS DA PESQUISA

Depois de sinalizar como foi nosso trabalho, mostraremos agora como foi realizada a escolha do material e os recursos metodológicos que foram utilizados para analisar as coleções ora citadas.

2.1 O MATERIAL DE ANÁLISE E O PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa tem como foco principal analisar abordagens conceituais acerca da sexualidade, da parentalidade e das DST/Aids em coleções didáticas de Ciências Naturais. Objetivando compreender o material investigado de forma mais detalhada, é necessário adotar uma perspectiva descritiva que segundo Triviños (1992, p. 111) “[...] fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudos, requisitos de ingresso, livros-texto etc.”.

Pois o real pode ser estudado calcado em olhares diversificados. O real, sensitivo e intuitivo precisa ser reconstruído com base em um olhar sistemático. Este, portanto, será analisado sob a égide do arcabouço epistemológico, teórico, metodológico e instrumental.

A presente pesquisa terá uma abordagem de natureza qualitativa, que, segundo Lüdke (1986), mostra o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Para a autora, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.

Para Minayo (2008), a pesquisa qualitativa é a que busca de respostas para questões muito particulares, se preocupando com as ciências sociais e um nível de realidade que não pode ser quantificado, com um universo de significados, motivos, aspirações e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos e que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis.

Quanto ao método de apreciação, foi utilizada a análise de conteúdo, a qual segundo Bardin (2004, p. 38), “[...] refere-se a um conjunto de técnicas de análise

das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A autora acrescenta que a análise de mensagens que deveria ser aplicável a todas as formas de comunicação tem duas funções que podem ou não se dissociar quando colocadas em práticas. A primeira diz respeito à função heurística, ou seja, um conjunto de regras e métodos que conduzem à descoberta, à invenção e à resolução de problemas; enquanto a segunda, se refere à administração da prova, em que hipóteses, sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servem de diretrizes apelando para o método de análise de uma confirmação ou de uma infirmação (IDEM, 2004).

A intenção da análise de conteúdo é a de inferir conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Para Freitas, Cunha e Moscarola (1997), é uma técnica refinada que exige muita dedicação, paciência e tempo do/a pesquisador/a, que tem de se valer da intuição, da imaginação e da criatividade, principalmente na definição de categorias de análise. Para tanto, disciplina, perseverança e rigor são essenciais. Diante do elucidado a análise de conteúdo é um método que se encaixa perfeitamente na investigação qualitativa, a qual segue a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características em determinado fragmento de mensagem que é levado em consideração (BARDIN, 2004).

Minayo (2008) assevera que diferentes são os tipos de técnicas utilizadas na análise de conteúdo: análise de expressão, análise de relações, análise de avaliação, análise de enunciação e análise temática. Esta última, que nos serviu de suporte metodológico para esta pesquisa, propõe-se segundo Bardin (2004, p. 131) a "descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado", utilizando-a de forma mais interpretativa, em lugar de realizar inferências estatísticas.

A análise categorial temática funciona em etapas, por operações de desmembramento do texto em unidade de registro que é entendida como unidade de significação a codificar, ou seja, é a de unidade base a ser categorizada (BARDIN, 2004). Na pesquisa, optamos pelo recorte de citações, itens, títulos e subtítulos nos quais abeirar-se os conceitos sobre sexualidade, parentalidade e DST/Aids.

Na unidade de contexto que é a compreensão que corresponde ao segmento da mensagem e suas dimensões, que são superiores às unidades de registro, permitem compreender a significação da unidade de registro (BARDIN, 2004). No trabalho foram consideradas como unidades de contexto as unidades didáticas e os capítulos dos livros analisados, cuja maioria é representada pelos conteúdos referentes aos conceitos de Ciências Naturais adequados para cada série dos anos finais do Ensino Fundamental. Estes são formadas pelo texto principal e, em alguns casos, a existência de textos em seções complementares.

Além disso, as categorias são um reagrupamento para análise posterior e comportam dois momentos: o inventário ou isolamento dos elementos e a classificação ou organização das mensagens a partir dos elementos repartidos. Nesse sentido, para chegar ao objetivo proposto por esta técnica, é necessário um caminho minucioso que, segundo Bardin (2004), está organizado em três fases: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise compreende a fase de organização do material, quer dizer de todos os materiais que serão utilizados para a coleta dos dados, assim como também como outros materiais que podem ajudar a entender bem mais o fenômeno e fixar o que Bardin (2004) define como *corpus* da investigação, que seria a especificação do campo em que o pesquisador deve centrar a atenção. É a fase operacional, ou seja, em que o pesquisador está sistematizando as ideias iniciais. Trata-se do aparelhamento propriamente dito por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta dos dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste em demarcar o que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 2004).

Nesta fase, lemos todo o referencial teórico utilizado como suporte para a interpretação das informações encontradas nos materiais analisados e nas coleções didáticas de Ciências Naturais aprovadas e inseridas no PNLD 2014 (vinte coleções editadas em quatro volumes do 6º ao 9º ano). Após a leitura, selecionamos duas coleções, a primeira foi a do **Projeto Teláris: Ciências Nosso Corpo** (figuras 1 e 2), cuja escolha seguiu o critério de ser a mais distribuída segundo dados do Ministério

da Educação. A distribuição desta coleção nas escolas públicas foi de 2.613.298 livros contando com todos (6º ao 9º) os exemplares (BRASIL, 2014). Contudo, o nosso interesse está apenas no livro do 8º ano (figura 2). Neste caso, foram distribuídos apenas 619.828 livros (BRASIL, 2014), que trazem conteúdos e conceitos referentes ao nosso empenho de pesquisa.

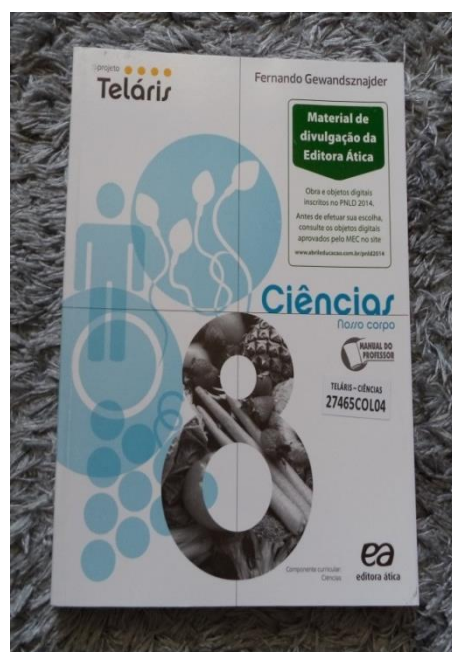
Já, a segunda foi a do **Projeto Velear: Construindo Consciência** (figuras 3) foi selecionada por ser a menos distribuída. Nacionalmente, segundo o Ministério da Educação, foram distribuídos, nas escolas públicas, 60.653 dessa coleção, contando com todos (6º ao 9º) os exemplares (BRASIL, 2014). Contudo, o nosso empenho está apenas no livro do 8º ano (figura 4). Neste caso, foram distribuídos somente 14.096 livros (BRASIL, 2014), que trazem os conteúdos e conceitos alusivos ao nosso interesse de pesquisa.

Figura 1. Coleção completa (6º ao 9º ano)



Fonte: Acervo pessoal do autor (2014).

Figura 2. Livro analisado (8º ano)



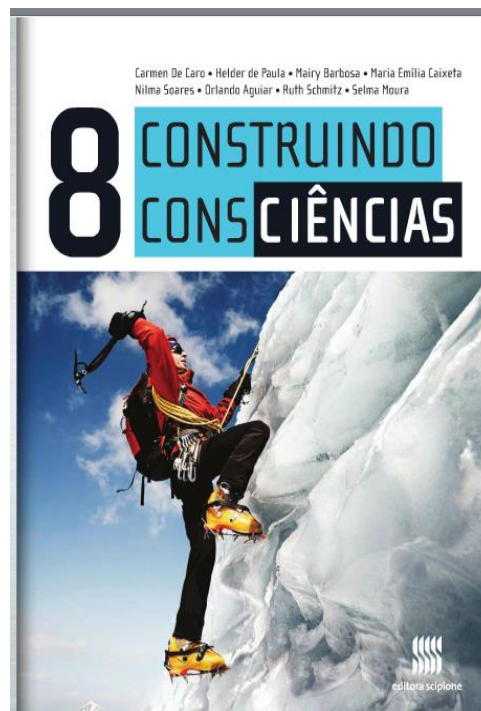
Fonte: Acervo pessoal do autor (2014).

Figura 3. Coleção completa (6º ao 9º ano)



Fonte: Acervo pessoal do autor (2014).

Figura 4. Livro analisado (8º ano)



Fonte: Acervo pessoal do autor (2014).

Estas leituras nos ajudaram a selecionar os materiais que foram analisados, porque tanto a primeira coleção quanto a segunda são compostas de quatro livros (6º, 7º, 8º e 9º anos), no entanto, apenas o livro do 8º ano de cada coleção se adéqua ao objeto de estudo de nosso interesse. Posteriormente, também construímos uma relação extensa de palavras-chave do primeiro (GEWANDSNAJDER, 2012) e do segundo livro (MARTINS et. al., 2012). Estas relações podem ser observadas nos apêndices I e II respectivamente. A elaboração das palavras-chave foi muito importante para construirmos as unidades de registros.

Após a leitura flutuante e com a utilização das palavras-chave expostas nos apêndices I e II, foram selecionados três capítulos, de um total de dezenove capítulos do primeiro livro (GEWANDSNAJDER, 2012), enquanto do segundo (MARTINS et. al., 2012) foi selecionado um, dos dez capítulos existentes (a organização dos capítulos dos dois livros pode ser observada nos quadros I e II respectivamente). Vale salientar que esta triagem foi necessária, haja vista que os capítulos que não foram citados dos dois livros analisados não abordam nem estão em consonância com o nosso objeto de estudo.

Quadro I - Organização das unidades de contexto, indicando número, título e páginas de cada capítulo nomeado do livro didático de Gewandsnajder (2012).

Unidade de contexto	Capítulos	Títulos	Páginas
Sexo e reprodução: o sistema genital	O sistema genital (16)	✓ Os órgãos genitais masculinos; ✓ Ciências e saúde – homem: cuidado e problema; ✓ Os órgãos genitais femininos; ✓ Ciência e saúde – hermafroditismo; ✓ Mulher: a relação sexual e alguns cuidados; ✓ O ciclo menstrual; ✓ A menopausa; ✓ A gravidez; ✓ Como se formam os gêmeos; ✓ Ciência e tecnologia – As células-tronco.	218 a 236
Contracepção masculina e feminina: evitando a gravidez	Evitando a gravidez (17)	✓ Camisinha; ✓ A pílula e outros contracepcionais hormonais; ✓ Dispositivo intrauterino (DIU). ✓ Diafragma; ✓ Abstinência periódica; ✓ Coito interrompido; ✓ A esterilização; ✓ Ciência e sociedade – o aborto.	237 a 245
O cuidado com o sexo: DST/Aids	Doenças sexualmente transmissíveis (18)	✓ Quais são os sinais; ✓ Gonorreia; ✓ Sífilis; ✓ Infecções por clamídia; ✓ Herpes genital; ✓ Condiloma acuminado; ✓ Hepatite B; ✓ Pediculose pubiana; ✓ Tricomoníase; ✓ Candidíase ou monilíase; ✓ Aids.	246 a 256

Quadro II - Organização das unidades de contexto, indicando número, título e páginas de cada capítulo nomeado do livro didático de Martins et. al., (2012).

Unidade de contexto	Capítulos	Títulos	Páginas
História natural da sexualidade humana	A sexualidade humana (7)	✓ Sexualidade e cultura; ✓ Dois sexos, dois indivíduos: a diferenciação biológica; ✓ Gravidez na adolescência; ✓ Sexo responsável: Planejando a vida; ✓ Doenças sexualmente transmissíveis.	134 a 161

A escolha do material para ser analisado, seguiu o princípio da *exaustividade*, visto que sua definição foi feita com base em levantamentos minuciosos de documentos (livros didáticos) do nosso interesse de pesquisa, os quais se constituem o *corpus* de análise (BARDIN, 2004). Também seguiu o princípio da *homogeneidade*, uma vez que o *corpus* de análise acompanham critérios precisos, para evitar peculiaridades (BARDIN, 2004). E por último, o princípio da *adequação*, já que o *corpus* de análise selecionado proporciona a informação adequada para cumprir com os objetivos da pesquisa (BARDIN, 2004).

A pré-análise concluiu-se com a elaboração de *indicadores e abordagens* a partir da leitura flutuante dos capítulos dos dois livros analisados. Estes indicadores foram fundamentados na análise semântica, que conduziu a definição de categorias de análise, compreendendo sua codificação e descrição. Dessa forma, uniformizou-se a análise, que possibilitou a elaboração de três indicadores (categorias) de abordagens que exporemos a seguir.

A primeira categoria a ser analisada foi à **sexualidade**, com base em uma abordagem foucaultiana, que define a sexualidade como [...] o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldades [...] (FOUCAULT, 2013, p. 116). Por meio desse dispositivo histórico pode-se deconstituir a ideia de que ela é uma evidência biológica e uma experiência⁶ universal. A sexualidade é um dispositivo⁷ produzido socialmente, que

⁶ [...] entendemos por experiência a correlação, em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade. [...] Falar da 'sexualidade' como uma experiência historicamente singular suporia, também, que pudesse dispor de instrumentos suscetíveis de analisar, em seu próprio caráter e em suas correlações, os três eixos que a constituem: a formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas

surge com o objetivo de organizar e administrar as condutas individuais e sociais. Dessa produção, que é histórica e culturalmente motivada, a sexualidade aparece como categoria da relação saber-poder (GUEDES, 2006).

A segunda categoria a ser referendada foi a **parentalidade**, compreendida a partir do seguinte critério: serem pais/mães na adolescência todos/as aqueles/as que tiveram filhos antes dos 18 anos (DIAS, 2005). Segundo essa autora, o evento da gravidez, como uma experiência advinda do nascimento de um filho/a, promove algumas mudanças nas trajetórias biográficas desses adolescentes. Tais mudanças modulam-se sob a influência do gênero e da classe social, como também dos contextos familiar e sociocultural ao qual eles pertencem (DIAS, 2005). Segundo Heilborn (2006), a gravidez ou experiência de parentalidade em púberes passa a ser vista como um acontecimento que perturba o desenvolvimento ideal dessa etapa da vida. Enfim, foi neste contexto em que debruçamos nossos olhares nos materiais analisados.

A terceira e última categoria foi a de **Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids**, cujo enfoque principal são as discussões atuais sobre dados recentes, sempre pautando o discurso social, cultural, religioso e econômico, procurando sempre se distanciar do discurso punitivo, preconceituoso, criminalizado e naturalizante, na perspectiva de ultrapassar o discurso oficial encontrado nos PCN, que propõe que o tema seja trabalhado da seguinte forma:

Ao trabalhar com a prevenção da Aids, são conteúdos indispensáveis as informações atualizadas sobre as vias de transmissão do vírus HIV (fluidos sexuais, sangue e leite materno contaminados), o histórico da doença, a distinção entre portador do vírus e doente de Aids e o tratamento. Os professores precisam incentivar os alunos na adoção de condutas preventivas (usar camisinha, calçar luvas ao lidar com sangue) e promover o debate sobre os obstáculos que dificultam a prevenção. A promoção da saúde e o respeito ao outro vinculam-se à valorização da vida como conteúdos importantes a serem trabalhados. Esses conteúdos devem propiciar atitudes responsáveis (tanto individual quanto coletivamente) diante da

quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade. (FOUCAULT, 2012, p. 10).

⁷ Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244).

epidemia, solidárias e não discriminatórias em relação aos soropositivos, enfatizando o convívio social (BRASIL, 1998, p. 326).

Explorar o material consiste em definir de categorias (sistemas de codificação), identificar as unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro) conforme pode ser observado nos quadros III (GEWANDSZNAJDER, 2012) e IV (MARTINS et. al., 2012) concomitantemente. A grade analítica completa pode ser observada nos Apêndices III e IV, respectivamente.

Quadro III – Mostra ilustrativa da unidade de contexto, unidade de registro, palavras-chave e considerações sobre os conteúdos do capítulo 16 (O sistema genital) do livro de Gewandsznajder (2012).

Unidade de contexto	Unidade de registro	Palavras-chave	Considerações sobre o conteúdo
Sexo e reprodução (p. 216, parágrafo 2)	Relações sexuais e reprodução envolvem também emoções, sentimentos e comportamentos que são influenciados pela cultura.	Relações sexuais; emoções; Sentimentos; comportamentos; cultura.	- É importante que o material exposto trabalhe as relações sexuais se distanciando do discurso naturalizante e preventivo do sexo (abordagem relacionada à sexualidade)

Quadro IV – Mostra ilustrativa da unidade de contexto, unidade de registro, palavras-chave e considerações sobre os conteúdos analisados do capítulo 7 (A sexualidade humana) do livro de Martins *et. al.*, (2012).

Unidade de contexto	Unidade de registro	Palavras-chave	Considerações sobre o conteúdo
História natural da sexualidade humana (p. 134, parágrafo 1)	Os costumes e tradições variam de cultura para cultura... O modo de viver, o padrão de beleza e a forma de vestir e festejar são alguns aspectos que constituem a identidade de um povo e pode mudar de uma época para outra.	Costumes; tradições; cultura; modo de viver; beleza; vestir; festejar; identidade; povo.	- Encontramos nesse trecho do texto a preocupação do autor em contextualizar os aspectos relacionados à identidade sexual de cada pessoa (abordagem relacionada à sexualidade)

A exploração do material é uma etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e das inferências. Esta é a fase da descrição analítica que diz respeito ao *corpus* (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e pelas referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 2004).

Segundo Bardin (2004), o conjunto de informações que constitui a grade analítica se caracteriza da seguinte forma: a) a **unidade de contexto**: ficou compreendida como a unidade de abrangência para reunir a unidade de registro sendo organizada a partir de textos principais ou complementares presentes nos capítulos que tratam de determinadas unidade didática; na grade, são fixados os números de parágrafos e das páginas escolhidas nas unidades de registro; b) a **unidade de registro** é a unidade de sentido e corresponde ao parágrafo, à frase ou ao título encontrado a partir das palavras-chave; c) as **palavras-chave** são os códigos presentes nas unidades de registro e convêm para eleger tais unidades; d) as **considerações sobre o conteúdo** fazem referência às categorias de análises (sexualidade, parentalidade e DST/Aids), ou seja, expõem os significados encontrados nos trechos avaliados.

É importante lembrar que uma unidade de registro pode trazer mais de uma abordagem/categoria de análise (sexualidade, parentalidade e DST/Aids), haja vista que nos conteúdos analisados podem ocorrer justaposições.

A fase final deste método diz respeito ao tratamento dos resultados, à inferência e interpretação. Nela são feitas a condensação e o destaque das informações para análise, que culminam nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição e da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2004).

Enfim, buscamos, com esta técnica, juntamente com as outras referências adotadas nesta pesquisa, construir a proposta da dissertação, que foi de fazer uma análise descritiva e crítica dos conceitos relacionados à sexualidade, à parentalidade e às DST/Aids em dois livros didáticos de Ciências Naturais. Entendemos que os conceitos adotados pelos livros didáticos de Ciências, os quais são trabalhados pelos/as professores/as com os/as alunos/as, a fim de alcançar os objetivos propostos *a priori* em seus planejamentos, estão orientados pelos documentos oficiais, dos quais os PCN são, talvez, os mais evidentes.

Ressalta-se, porém, que pesquisas contemporâneas como as de Castro, Abramovay e Silva (2004) e Heilborn (2006), mostraram que as metodologias adotadas nas escolas não estão sendo suficientes para os reclames proferidos pela população. Não estamos fazendo pré-julgamentos depreciativos ou pejorativos das coleções didáticas de Ciências analisadas, nem tampouco dos/as profissionais que trabalham com esse componente curricular, apenas temos a convicção de que o processo ensino-aprendizagem é muito complexo, por isso, quanto mais próximos dos/as alunos/as estiverem os conceitos relacionados às análises da sexualidade, da parentalidade e das DST/Aids, melhores serão os resultados obtidos nas aulas.

ABORDAGENS CONCEITUAIS SOBRE SEXUALIDADE, PARENTALIDADE E DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS/AIDS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

Ao dialogar sobre a coleta dos materiais necessários para esta pesquisa, a fim de construir um pensamento crítico e discursivo acerca do tema, perpassamos pelos conceitos que foram construídos através de estudos que já foram desenvolvidos. Para tanto, neste capítulo tentamos elaborar um referencial teórico consistente e que se adeque à temática pesquisada, sempre pensando em facilitar a compreensão da proposta trabalhada. Iniciamos com a discussão sobre o conceito da teoria foucaultiana para a temática, principalmente sobre sexualidade, visto que esta corrente constrói um pensamento crítico e, ao mesmo tempo, histórico.

Além deste pensamento filosófico para a hermenêutica da sexualidade, apresentamos também outros/as autores/as que desenvolveram pesquisas contemporâneas sobre parentalidade e das DST/Aids em adolescentes e jovens no Brasil. Por fim, apresentamos alguns números de pesquisas já realizadas que indicam a situação dos/as púberes do Brasil no que tange à problemática da parentalidade e das DST/Aids.

3.1 SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM FOUCAULTIANA

A elaboração de um conceito é algo extremamente complexo, pois o que é “verdade” para uma cultura pode não ser para outra, o aspecto do que é errado ou certo vai depender da representação social, histórica, cultural e religiosa de cada nação. Nesse sentido, faremos aqui um lacônico relato à luz da teoria foucaultiana acerca da sexualidade no contexto da educação. Contudo, respeitamos os pontos de vista contrários a esta abordagem.

Pensando em responder a esta reflexão, podemos conceituar a sexualidade⁸ nas Ciências Humanas através de vários/as autores/as, que estão abordam o tema através de construções ideológicas e de suas representações, inferências e

⁸ A sexualidade é um tema que gera muitas inquietações na sociedade contemporânea. Assim, tentando revelar esta temática à luz das Ciências Humanas, podemos observar diferentes vertentes, entre as quais podemos citar: FOUCAULT (2005, 2012, 2013), BOURDIEU (1999), BOZON E HEILBORN (2001), HEILBORN (1998, 1999, 2004), CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA (2004).

interpretações. Os conceitos construídos a partir dos prenúncios da história da sexualidade se configurariam a essa maneira, como certifica Foucault (2013) nas primeiras páginas do livro *“Historia da sexualidade: a vontade de saber”*.

Diz-se que no início do século XVII ainda vigorava uma certa franqueza. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos “pavoneavam”. Um rápido crepúsculo se teria seguido à luz meridiana, até as noites monótonas da burguesia vitoriana. A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. (FOUCAULT, 2013, p. 9).

Como todos os saberes construídos são edificações humanas e, por isso, têm valor material e histórico, desse modo, os conceitos de sexo e de sexualidade, ao longo do tempo, foram sendo arquitetados através de líderes que os perpassavam para os liderados. Por exemplo, com a evolução da pastoral católica, no século XVII, um novo modelo de ver o sexo foi construído e, a partir disso, para o que antes era visto como natural, começou a ser criada toda uma relação de poder entre as partes, haja vista que os governantes elaboravam propostas e julgamentos a partir de suas concepções.

Para esse segmento (governantes), o sexo deve ser interpretado com prudência, contudo, não deve ser deixado escondido em nenhum momento de seus líderes, que, neste caso, era a religião católica (FOUCAULT, 2013). Assim sendo, ficou inculcado na mente e no comportamento das pessoas o sentido da confissão, uma vez que era planejamento dos líderes para seus liderados e, com isso, veio à cautela nas ações que envolvessem o sexo.

Esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois polos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos polos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo

isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma biopolítica da população. (FOUCAULT, 2013, pp. 151-152).

É preciso, porém, ressaltar que os comportamentos mudam com o tempo, e as opiniões são desconstruídas e reconstruídas. Por volta do século XVIII, nasceu uma incitação política, econômica, técnica, a falar de sexo (FOUCAULT, 2013). Agora o sexo é visto através de números e classificações e, assim, deixando de lado o apelo religioso da época. Neste período, o sexo começou a ganhar uma dimensão política, entretanto, sempre pensado para garantir o bem-estar dos líderes, uma vez que, neste momento histórico, ficou claro que o discurso de proibição não estava obtendo o objetivo desejado. Assim, para Foucault (2013), foi à primeira vez na história da humanidade que,

[...] pelo menos de maneira mais constante, uma sociedade afirma que seu futuro e sua fortuna estão ligados não somente ao número e à virtude dos cidadãos, não apenas a regras de casamentos e à organização familiar, mas à maneira como cada qual usa seu sexo. Passa-se das lamentações rituais sobre a libertinagem estéril dos ricos, dos celibatários e dos libertinos, para um discurso onde a conduto sexual da população é tomada, ao mesmo tempo, como objeto de análise e alvo de intervenção; passa-se das teses maciçamente populacionistas das épocas mercantilistas, às tentativas de regulação mais finas e bem calculadas, que oscilarão, segundo os objetivos e as urgências em direção natalista ou antinatalista. (FOUCAULT, 2013, p. 32)

Partindo desse argumento, é perceptível que houve mudança significativa do século XVII para o século XVIII em relação ao pensamento sobre o sexo. Todavia, percebemos que as amarras ainda estavam muito presentes, pois sempre há um controle, no primeiro caso, pela Igreja e, no segundo, pelo Estado, reforçando que este dispositivo exerce uma função fundamental nas vidas das pessoas. É interessante para os governantes manterem o controle da situação. Para tanto, criaram, a partir do século XVIII, dispositivos institucionais e estratégicos para falar sobre o tema, e, assim, reforçar as relações de poder existentes entre as classes

sociais. Dentre estes dispositivos, as abordagens construídas pela Medicina e pela Psiquiatria foram as que mais se destacaram nesse momento histórico.

Foi assim que, no início do século XIX, os saberes relativos à ideia de sexualidade guiaram-se a partir de três códigos explícitos: o Direito Canônico, a Pastoral Cristã e a lei civil, seguindo cada um à sua maneira, o que era certo ou errado para cada grupo, ressaltando sempre as relações matrimoniais (FOUCAULT, 2013). Com efeito, foi nesta época que se ressaltaram as regras e as recomendações para os cônjuges e foram considerados pecados graves o estupro, o adultério, o rapto, o incesto e a sodomia. Nesse momento histórico, ainda se consideravam a homossexualidade, a infidelidade e o casamento sem consentimento dos pais como crime, “contra-a-lei” (IBIDEM, 2013).

No século XVIII e início do XIX coincidiam com o período em que o padrão de dois sexos estava sendo editado. A visão de gênero único (*one sex-model*), predominante até então, concebia as diferenças entre homens e mulheres apenas como divergências de grau. A determinação de gênero era pelo lugar social e não por suas diferenças anatômicas e biológicas. Somente a partir do século XVIII, com o fortalecimento do discurso medicalizado, foi que surgiu o modelo de dois sexos (*two sex-model*). Assim, definiram-se, de maneira binária, os papéis sociais e, principalmente, heterossexuais, que tanto homens quanto mulheres deveriam ocupar neste novo modelo urbano, capitalista e industrial (LAQUEUR, 1994).

Não demoraria muito para que esta relação de poder fosse rompida, uma vez que não é fácil subtrair o pensamento, à vontade e os prazeres de outrem. Enfim, surgiu uma sexualidade periférica, que consistia em padrões que não foram estabelecidos pelas regras e/ou não atendiam a código e leis vigentes. Para conter a estes comportamentos os médicos e os pedagogos foram, talvez, os mais representativos profissionais. Assim sendo, dos problemas em evidência, como o onanismo, o qual era encarado como uma epidemia a ser combatida, foi uma das “doenças” mais guerreadas (FOUCAULT, 2013).

Alguns médicos e pedagogos higienistas da época entendiam que exaurir fisicamente o corpo e entorpecer o espírito de aconselhamento moral eram estratégias para interditar o pensamento dos meninos da prática masturbatória que, no interior da ordem médico-higiênica, concorria para impedir a constituição de um corpo forte e robusto, uma boa moral e uma sabedoria desejada (GONDRA, 2000).

Percebemos, com esse relato, que a verdade ou a aleivosia dos fatos vai depender da relação de poder exercida por um determinado grupo. Ao fazer uma breve relação com a hermenêutica dada nos dias atuais para o onanismo, é totalmente diferente se comparada com as interpretações do século XVIII e XIX, visto que para a contemporaneidade, o onanismo (masturbação) é considerado “sexo seguro” (ALTMANN, 2013).

[...] Com a masturbação, o risco de contrair doenças ou engravidar não está instaurado. Em pesquisa desenvolvida no Rio de Janeiro, durante um trabalho de educação sexual com adolescentes, masturbação, uso de camisinha, beijos pelo corpo e carícias foram apontados como práticas de sexo seguro. Além disso, a masturbação feita por meninas foi considerada como uma possibilidade legítima de busca de prazer e de conhecimento do próprio corpo (ALTMANN, 2013, p.74).

Talvez, a interpretação equivocada do onanismo ocorreu porque, naquela época, os sujeitos foram levados a pensar e a agir sem refletir criticamente sobre o tema. Em suma, eles/as acreditavam nos conceitos, mesmo sendo equivocados, transmitidos por seus líderes. É importante lembrarmos que as considerações atuais são extremamente diferentes do século XVIII, talvez, por isso, as pessoas não se rebelavam. César (2004) assevera que o aspecto central sobre esta temática apresentada pela escola do final do século XVIII, era a ordenação dos/das alunos/das por idade, grau de conhecimento e, sobretudo, pela separação em sexo biológico, ou seja, não havia outra abordagem para a sexualidade senão a biológica naturalista.

Contudo, partindo desse pensamento, perguntamos: será que, nos dias atuais, as literaturas abordadas nas escolas públicas brasileiras (neste caso citado, os livros de Ciências Naturais) estão tendo o enfoque relevante e necessário para que alunos/as reflitam corretamente sobre a sua sexualidade? Responder a esta indagação não é fácil, visto que existem diversos setores na sociedade que influenciam o pensamento dos sujeitos.

Destes setores, destacamos a escola, porque o fazer pedagógico é muito importante na edificação dos saberes, visto que os/as professores/as, por exemplo, têm uma relação de poder para com seus/suas alunos/as, e sua fala, por vezes, poderá definir se os/as estudantes vão fazer ou não uma determinada coisa. A

nossa época, mais do que em qualquer outro momento na história humana, parece ser cada vez mais regulada pela representação cultural e pelo imaginário, a “espetacularização”, o risco e o controle social; e, mais do que qualquer outro espaço institucional, a escola parece ainda ser o *lócus* em que tudo isso se combina em poderosos processos de subjetivação (VEIGA-NETO, 2011).

Assim, é muito importante que estes/as profissionais se munam de conhecimentos e pedagogias críticas contra-hegemônicas⁹, que compreendam que o “currículo instituído nas instituições de ensino é um dos dispositivos que concentra complexas relações entre a cultura e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídas e os conteúdos escolares vinculados com certo tipo de masculinidade e feminilidade adequada, correta e verdadeira”. (SCHARAGRODSKY; NARODOWSKI, 2006, p.113).

Este dispositivo escolar deve ter como objetivo o desenvolvimento de reflexões críticas nos/as alunos/as a fim de garantir que conceitos errôneos e/ou ambíguos encontrados em coleções didáticas não sejam trabalhados em sala de aulas. Em suma, para que esta situação ocorra, é fundamental uma formação balizada nesse pensamento e comprometida com os diferentes saberes construídos pela humanidade.

Pensando nisso, é importante encontrar um caminho mais elaborado para idealizar os conceitos sobre a sexualidade na escola. Foucault (2013) aponta que a civilização ocidental, diferentemente de outras, não atribui uma arte erótica ao sexo, todavia, é considerada por muitos como a sociedade que desenvolveu uma ciência da sexualidade, ou seja, a capacidade de poder-saber rigorosamente oposta à arte das iniciações e ao segredo magistral de outras nações. Assim sendo, é necessário construir nas pessoas uma vontade de saber que tem sido negligenciada há vários séculos, mas que não se tome por base o direito como modelo e código, pois este paradigma normalmente torna o conhecimento encaixotado e reduzido.

Ao analisar o conhecimento que as pessoas têm sobre o sexo, Foucault (2013) sinaliza que este saber não surgiu através de repressão ou de lei, mas em termos de poder. Todavia, a retenção ao qual o autor se refere não é o domínio

⁹ Denominam-se pedagogias contra-hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialista, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica (SAVIANI, 2005).

estatal ou o que uma pessoa exercer sobre outra. Na realidade, o poder aqui mencionado é entendido como,

[...] a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de forças encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que se as isolam entre si; enfim, as estratégias que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais, (FOUCAULT, 2013, pp.102-103).

Assim, é importante compreender que somos levados/as, normalmente, a elaborar conceitos que, não raras vezes, podem estar atrelados ao poder de outrem. Nesse contexto, Foucault (2013) propõe algumas preposições para explicar o que de fato podemos abstrair das relações de poder. Primeiro, o poder não é algo que se adquire; não se encontra em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relação; não há uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, ela é, ao mesmo tempo, intencional e subjetiva; e por último, onde há poder há resistência. Por isso, é importante compreender a extorsão de certas verdades que aparecem historicamente e em lugares determinados, pois elas, certamente, são construídas através das relações de poder existentes naquele período.

O poder que se aplica a vida dos indivíduos; mesmo que se fale dos corpos dos indivíduos, o que importa é que tais corpos são tornados naquilo que eles têm em comum: a vida, o pertencimento a uma espécie. Se o poder disciplinar fazia uma anátomo-política do corpo, o biopoder faz uma biopolítica da espécie humana. Trata-se de uma biopolítica porque os novos objetos de saber que se criam “a serviço” do novo poder destinam-se ao controle da própria espécie, e a população é o novo conceito que se cria para dar conta de uma dimensão coletiva que, até então, não havia sido uma problemática no campo dos saberes. (VEIGA-NETO, 2004, p. 87).

Assim, não se deve descrever a “sexualidade como um ímpeto rebelde, estranho por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassam em dominá-la inteiramente” (FOUCAULT, 2013, p. 114). Este conceito, segundo o autor, aparece como um ponto de passagem denso nas relações de poder existentes entre: homens e

mulheres; entre jovens e velhos; entre pais e filhos; entre educadores/as e educandos/as; entre padres e leigos/as; entre administração e população. Assim, é preciso compreender que a sexualidade é um instrumento utilizado para intervir diretamente nas pessoas através de estratégias variadas.

Foucault (2013) propõe quatro grandes conjuntos de estratégias que desenvolvem dispositivos específicos de saber e poder a respeito da sexualidade a partir do século XVII, sendo eles: histerização do corpo da mulher; pedagogização do sexo da criança; socialização das condutas de procriação e psiquiatrização do prazer perverso. Estes sempre procurando podar as relações naturais existentes entre os indivíduos, quando, na realidade, o importante é entender que a sexualidade é,

[...] o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldades, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, à formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 2013, pp. 116-117).

É a partir dos intercruzamentos de palavras que Foucault (2013) evidencia a complexidade existente nas entrelinhas do conceito de sexualidade. O autor constrói a ideia a partir das relações de poder existentes e, com isso, propõe algumas diferenças preexistentes entre o dispositivo de aliança e o dispositivo de sexualidade. O primeiro é referido como um sistema de regras e deveres preestabelecidos anteriormente, enquanto o segundo funciona por meio de técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder e possibilita a qualidade dos prazeres e a natureza das impressões, por mais tênues que sejam.

Nesse contexto, não é verdade que o dispositivo da sexualidade sobrepujou o dispositivo de aliança, todavia, nos dias atuais há uma exposição maior das relações de poder no tocante às ações que se aproximam da liberdade da vontade de saber. Podemos concluir que o dispositivo da sexualidade está em evidência e em crescimento constante (IBIDEM, 2013).

O representante principal do dispositivo da sexualidade no seio da sociedade até meados do século XIX foram os cônjuges, que seguiam orientações especialmente de médicos, pedagogos e psiquiatras. Foi nesse momento histórico

que surgiram algumas novidades que antes não eram percebidas, como, por exemplo, o jovem homossexual que recusa o casamento ou menospreza a própria mulher. Estas posturas trouxeram perturbações para as famílias e, com isso, as ações dos ditos especialistas foram extremamente necessárias para acalmar as aflições das famílias (FOUCAULT, 2013).

Podemos evidenciar que alguns pontos marcam a construção do conceito de sexualidade. Primeiro, no século XVII, a repressão era exacerbada e, assim, podava a verdade que poderia ser expressa pelo corpo. Posterior a este momento, no século XVIII, nasceu o que Foucault (2013) chamou de tecnologia do sexo, ou seja, especialistas corroboram com o pensamento das famílias heterossexuais e elaboram regras e deveres sobre um sexo de aliança. Estas técnicas foram refinadas no século XIX, principalmente, com os preceitos da Medicina. Todavia, no século XX, houve uma mudança de rumo, e a homeostase propagada pelo dispositivo de aliança se desfaz e deu lugar ao dispositivo da sexualidade.

No que tange à periodização do dispositivo da sexualidade, Foucault (2013) enfatiza que o discurso da repressão sexual relaciona o sexo ao trabalho. Assim, todo o discurso da sexualidade moderna teria como origem a necessidade de poupar energia para o trabalho. Contudo, ele observa que os processos que constituem este dispositivo sexual não estão orientados, inicialmente, para a classe trabalhadora, mas para e pela burguesia. Tão-somente depois de consolidada entre os integrantes da classe dominante é que essa moralidade foi lentamente divulgada entre os trabalhadores (FOUCAULT, 2012).

Ao contrário da nobreza que procura no passado a sua altivez como classe social, para a burguesia sua distinção está expressa no corpo presente que se projeta para o futuro e que ao mesmo tempo afasta-se das demais classes sociais e, sobre elas, mantêm sua dominação; “(...) uma de suas primeiras preocupações, em todo o caso, foi a de assumir um corpo e uma sexualidade – de garantir para si a força, a perenidade, à proliferação secular deste corpo através da organização de um dispositivo de sexualidade” (FOUCAULT, 2012, p.119).

Enfim, é importante reconhecer que vivemos, segundo Foucault (2013), em uma sociedade do “sexo”, ou melhor, de “sexualidade”. Desse modo, compreender as relações de poder que estão pautadas nessa condição nos ajuda, principalmente, a conduzir a vontade de saber. Para ele, os mecanismos do poder se dirigem ao corpo, à vida, ao que a faz proliferar, ao que reforça a espécie, seu vigor, sua

capacidade de dominar, ou aptidão para ser utilizado. Em suma, as transformações que ocorreram no tocante à sexualidade, ao longo dos últimos séculos, levaram-nos a sair de uma sociedade que se apresentava como simbólica do sangue para uma sociedade analítica e crítica da sexualidade, ou seja, saímos de uma relação de soberania e símbolos para a vontade de saber.

Todo estudo voltado para o entendimento do corpo, desde o século XIX, deve perceber a sexualidade como algo a mais que corpos, ou análises anátomo-fisiológicas. Nesse sentido, é preciso que as instituições que trabalhem com o tema – escolas, associações, igrejas, universidades, dentre outras – compreendam que o dispositivo ora citado deve ser trabalhado com técnicas de poder que lhes são contemporâneas. Trindade (2003) destaca que a sexualidade ocupa, em nossos dias, uma posição de evidência nos diálogos, nas mensagens dos meios de comunicação, no ambiente familiar e escolar e, em especial, no que diz respeito a riscos relativos à transmissão de doenças sexualmente transmissíveis e AIDS.

Esta realidade é bem recente, principalmente se compararmos os materiais de hoje com os que eram trabalhados nas escolas brasileiras no início do século XX. Segundo César (2009), há relatos de que, desde o século XIX, em escolas espanholas, havia uma preocupação com os estudos acerca da sexualidade. Foucault (2013), por exemplo, descreve uma aula sobre educação sexual em uma escola experimental da Alemanha no século XVIII. Partindo destes exemplos, podemos inferir que há séculos o estudo da sexualidade perpassa pelos conteúdos escolares. Contudo, é preciso salientar que nestes períodos históricos, esta temática seguia uma orientação biológica naturalística.

Quanto à realidade brasileira, temos como marco inicial o ano de 1922, quando Fernando Azevedo¹⁰ defendeu a importância da educação sexual como matéria de ensino abordando princípios morais, higienistas e eugenistas. Nesta época, a educação nacional focalizava a educação sexual como matéria para o ensino nas escolas brasileiras (CÉSAR, 2009). Neste mesmo período, o intelectual ora citado destacava a importância do ensino da matéria para o “interesse moral e

¹⁰ Fernando de Azevedo nasceu em 2 de abril de 1894, na cidade de São Gonçalo do Sapucaí, no estado de Minas Gerais e faleceu em São Paulo-SP; em 18 de setembro de 1974. Acreditava na força predominante das ideias como fator de mudança social. Fundou a Associação Brasileira de Educação, em 1924, e deu corpo ao movimento pela reforma do ensino por intermédio das “Conferências de Educação”, em 1922.

higiênico do indivíduo” e para o “interesse da raça” (MARQUES, 1994). Neste mesmo período,

[...] médicos e educadores em um número considerável manifestavam-se a favor da educação sexual como forma de evitar a perversão moral, as psicoses sexuais e a degeneração física, bem como assegurar a saudável reprodução da espécie. (BRUSCHINI, BARROSO, 1986, p.32)

Estes primeiros ensaios do início do século XX em defesa da educação sexual nas escolas brasileiras, desenvolveram-se por meio de pressupostos higienistas e eugênicos. Assim, o “sexo bem educado” se apresentou como parte fundamental do processo de escolarização, mesmo que este não tenha sido abordado sob a rubrica de uma disciplina específica, pois a regulação do sexo de crianças e jovens nas escolas foi uma tônica na conformação da pedagogia moderna (COSTA, 1983). O período de 1930 aos anos 1950 caracterizou-se pelas práticas de caráter religioso confessional, quando se apregoava o valor da virgindade, do patriarcalismo e das instituições sociais dominantes (NUNES, 1996).

Certamente, a instituição escolar se transformou ao longo do século XX. Ora conservadora, ora revolucionária, ora progressista, ora liberal. A partir dos anos de 1960, os movimentos pelos direitos civis, as lutas feministas, os movimentos *gays e lésbicas*, as reivindicações étnico-raciais e, na América Latina, as lutas contra os regimes ditatoriais, produziram marcas no discurso sobre a escola que proporcionaram, certamente, grandes transformações que começaram a ser elaboradas, principalmente, no campo da educação sexual.

Pouco antes da ditadura militar, o Brasil vivia um clima de “renovação pedagógica”, as críticas sociológicas sobre os sistemas educacionais começavam a ser formuladas e aplicadas em escolas experimentais. Foi justamente nesse período que o tema da educação sexual retornou de forma mais sistemática ao discurso pedagógico. Nessa que podemos chamar de segunda onda da educação sexual brasileira, escolas de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte organizaram programas de educação sexual em conexão com as “novidades pedagógicas” e curriculares de então. Nas escolas paulistas destacaram-se as experiências desenvolvidas tanto na *Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo* quanto no *Colégio Vocacional* e nos *Colégios Pluricurriculares*. Estas experiências específicas de educação sexual e todas as demais experiências pedagógicas originadas dessas instituições foram reprimidas e suprimidas pela ditadura militar (CÉSAR, 2009, pp. 140-141).

Nas escolas brasileiras, a abordagem da sexualidade nas escolas brasileiras foi severamente reprimida no período da ditadura (BARROSO, BRUSCHINI, 1982; CÉSAR, 2009). Como a autocracia impôs um regime de controle e moralização dos costumes, especialmente decorrente da aliança entre os militares e o majoritário grupo conservador da igreja católica, a educação sexual foi, definitivamente, banida de qualquer discussão pedagógica por parte do Estado e toda e qualquer iniciativa escolar foi suprimida com rigor (CÉSAR, 2009). Muitos profissionais não se arriscavam por temer represálias, e as iniciativas que sobreviveram, mantiveram-se na clandestinidade, dentre estes, destacamos os movimentos feministas (WEREBE, 1978).

Alguns acontecimentos incidiram neste período no tocante à sexualidade: em 1968, a Deputada Júlia Steimbruck propôs a introdução obrigatória da educação sexual e não obteve êxito; no final da década de 1970, foi criada a Sociedade Civil Bem-estar Familiar no Brasil (BEMFAM), com o objetivo de promover o controle populacional; em 1978, aconteceu o “IV Congresso Brasileiro de Orientação Educacional” na cidade de São Paulo; em 1983 ocorreu o 1º Encontro Nacional de Sexologia organizado pela Federação Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia, (WEREBE, 1978); em 1978 ocorreu o “I Congresso Nacional de Orientação Sexual nas Escolas”, em São Paulo, (ROSEMBERG, 1985). Estes eventos associados às questões políticas, sociais e econômicas, deflagraram-se numa maior abertura no que tange às discussões que envolviam a sexualidade nas escolas nas duas décadas seguintes.

Mas foi o aparecimento da Aids e a propagação de outras DST entre os/as adolescentes e jovens que instigaram as discussões nesse período sobre a sexualidade (GUIMARÃES, 1995). Ou seja, começou a ser implantado na educação brasileira um ensino para a prevenção. Segundo Louro (2008), a partir dos anos de 1980, no Brasil, passou-se a discutir mais sobre a sexualidade, principalmente, nas escolas. No início dos anos 90 do século XX, a educação foi tomada como um lugar fundamental para a propagação de informações sobre o “sexo seguro”, as quais incluíam, além de informações sobre o contágio do HIV/Aids e outras DST, a “gravidez na adolescência”, que, para os especialistas, começou a ser tomada como um “problema pedagógico” importante (CÉSAR, 2009).

A preocupação em engajar-se no combate à doença (Aids) fez com que organismos oficiais, tais como o Ministério da Educação passasse a estimular projetos de educação sexual, e, em 1996, o MEC incluiu a temática, como tema transversal, nos seus Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCN, a nova diretriz para a educação do País). Vale notar, contudo, que as condições que possibilitaram a ampliação da discussão sobre a sexualidade também tiveram o efeito de aproximá-la das ideias de risco e de ameaça, colocando em segundo plano a associação ao prazer e à vida (LOURO, 2008, p. 36).

Enfim, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e a inclusão de Educação Sexual como tema transversal, deixaram a escola mais familiarizada como o tema. Para César (2009), estes pontos que ajudaram a consolidar definitivamente a escolarização de uma educação do sexo. Altmann (2001) sinaliza que este documento tem muitas limitações e que é necessário avançar. Todavia, alguns/algumas autores/as reconhecem o avanço que houve, entre os/as quais, citamos Leão (2009), que afirma que a educação sexual oferecida nas escolas centrava-se apenas no caráter biológico da sexualidade.

Quase um século depois das primeiras tentativas de organizar um programa de educação sexual nas escolas brasileiras, o “sexo bem educado” certamente não pertence mais ao universo positivista e eugenista das primeiras décadas do século XX. O novo “sexo bem educado” passou agora a ocupar territórios vizinhos, como a ideia de “sexo responsável”, “sexo saudável” e “sexo seguro”. Assim, podemos dizer que uma “epistemologia” da saúde, da responsabilidade e do binômio risco/segurança vem produzindo uma educação sexual definida por uma ideia específica sobre o “bem viver” (CÉSAR, 2009, p. 44).

Desse modo, o importante é perceber que, apesar de conquistas e recuos, a educação sexual abordando a sexualidade para além dos conceitos biológicos nas escolas brasileiras, na contemporaneidade, é uma realidade. Ao mesmo tempo em que a sexualidade é explicada pelo conceito biológico como essência da vida humana, ela também é alterada pelas trocas com o mundo, que empresta um novo sentido e significado a cada vida (GUIMARÃES, 1995).

3.2 A PARENTALIDADE E AS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS/AIDS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Depois de fazer referência ao conceito de sexualidade, à luz da teoria foucaultiana, e de perpassar pela inserção desse conceito na educação brasileira, mostraremos como ela pode influenciar, positiva ou negativamente, nos dias atuais, os/as adolescentes, sobretudo no que se refere à parentalidade. No Brasil, nas últimas décadas, estes sujeitos vêm mudando de forma gradativa seus comportamentos, muitas vezes se tornando pessoas com algumas marcas e transtornos ocorridos na transição da adolescência para a fase adulta (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA, 2004).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) normatiza que a faixa etária da adolescência transcorre entre dos 10 aos 19 anos e concebe que a juventude se estende dos 15 aos 24 anos. Esta informação cronológica nos auxilia a interpretar alguns comportamentos específicos dessa fase da vida dos seres humanos (MOURA et. al., 2011). Comparando as informações obtidas da OMS com documentos oficiais brasileiros que tratam do assunto, percebemos algumas diferenças na faixa etária.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera a adolescência entre 12 e 18 anos (BRASIL, 1990), e o Estatuto da Juventude (EJ) reconhece legalmente o jovem entre 15 e 29 anos (BRASIL, 2013). Alguns teóricos tratam esse tema visando não apenas à faixa etária, mas também o comportamento e as transformações sociais, históricas e econômicas desse grupo. Percebe-se essa preocupação na fala de Castro, Abramovay e Silva (2004, p. 55), quando enfatiza que “juventude é um momento que a experimentação da sexualidade vai possibilitando uma estruturação de sua identidade, ou seja, é um ciclo decisivo para a demarcação de diferenças de gênero no campo da identidade”.

A adolescência é comumente vista como um período da vida em que se intensifica o processo de construção da autonomia dos jovens diante da família e da busca de suas singularidades. Nessa fase os jovens experimentam relações afetivas que ampliam seu universo de vínculos para além da família e da rede de amigos. Desenvolvem-se complexos processos de aprendizagem cultural em torno da sexualidade, intimamente relacionados aos códigos de gênero vigentes em diferentes contextos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos. Representações, valores e comportamentos relativos à

sexualidade e aos papéis de gênero são consolidados no decorrer da adolescência: duas agências são centrais na transmissão desses valores: a família e o grupo de pares. A autonomia progressiva frente à família expõe fortemente os jovens à cultura do grupo de pares (HEILBORN, 2006, p. 228).

Tratando da sexualidade, segundo Duarte (1997), todos os seres humanos procuram prazer em todas as fases da vida. Ela afirma que os lactantes buscam prazer quando mamam, embora não seja o prazer do sexo. A criança ou o adulto sentem necessidade de suprir algumas faltas, por exemplo, alimentar-se quando sente fome; beber água quando há sede – tudo pode proporcionar prazer, sempre que for renovado. Isto também é sexualidade, mas não é prazer sexual (DUARTE, 1997).

Estudos recentes mostram que ela está sendo abordada e problematizada evidenciando vários aspectos. Entre os mais importantes, destacam-se a instabilidade e a imaturidade encontradas nos adolescentes. Estas questões, por sua vez, segundo alguns/as autores/as, justificam a ocorrência da parentalidade nesse período de vida, fato que pode causar danos irreparáveis aos sujeitos envolvidos (MEDRADO E LYRA, 1999; HEILBORN et. al., 1999; CABRAL, 2002; BRANDÃO, 2003; PERES, 2003; TAQUETTE, 2013).

Após identificarmos o período¹¹ e o conceito de adolescência no ser humano e esclarecer o que vem a ser sexualidade e a parentalidade no contexto atual, é importante compreender que essa fase faz parte da edificação de um projeto de vida, ou seja, não deve acontecer sem planejamento. Contudo, na realidade, o que presenciamos no Brasil não é bem isso. Na prática, vemos que vários/as adolescentes e jovens atropelam essa fase de sua vida de forma desastrosa e, muitas vezes, não conseguem sair dos problemas com que se envolveram. Uma pesquisa realizada pela Castro, Abramovay e Silva (2004), em quatorze capitais do Brasil, mostrou de forma clara que vários/as jovens e adolescentes não conseguem “administrar” a sexualidade nessa fase e transformaram esse momento de construção, em um momento de transtornos e contratempos.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no que tange ao nível de escolaridade, podemos observar que o sistema escolar ainda não garante o acesso a todos/as os/as que precisam se alfabetizar, pois grande parte da

¹¹ Para fins de análise, utilizaremos os anos (12 a 18) estipulados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA para caracterizar a fase da adolescência.

população não chega ao ensino médio. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, 50,9% apresentam inadequação entre a idade e o nível educacional. Em 2009, a média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais era 7,5 anos, inferior aos oito anos necessários para a conclusão do ensino fundamental obrigatório (BRASIL, 2010).

Corroborando com estes dados, encontramos na literatura estudos que mostram um grande contraste, em termos de nível escolar, atingido entre os jovens com e sem filhos/as. Esta informação demonstra uma das possíveis explicações para a baixa escolarização dos/as jovens e adolescentes brasileiros/as. Os primeiros (com filhos/as) têm majoritariamente baixa escolaridade: quase metade possui tão-somente o nível fundamental incompleto. O percentual dos que não viveram ainda a experiência da parentalidade é mais elevado nos níveis médio e superior. Porém, a gravidez e o nascimento da criança ocorrem em grande proporção, depois da interrupção e/ou conclusão dos estudos (HEILBORN et. al., 2006).

Em estudos desenvolvidos por Heilborn et. al., (2006), menos de 1/5 dos jovens com filho/a(s) ainda estão no sistema oficial de ensino, e percentual expressivo está no mercado de trabalho exercendo alguma atividade remunerada, sobretudo os homens (75%). Desenha-se, desse modo, um cenário em que uma sinergia de condições desfavoráveis se faz presente no evento da reprodução de jovens e adolescentes. Ressalta-se o fato de que a saída da escola e a condição de o jovem já ser gerador de alguma renda sinalizam para esse encurtamento da transição para a vida adulta (HEILBORN et. al., 2006).

Segundo Aquino et. al., (2003), em estudos sobre os jovens com experiência de parentalidade, 70,3% das mulheres e 48,4% dos homens foram pais e mães antes dos 20 anos. Vale destacar que a gravidez antes do 15 anos, que tanta preocupação suscita no meio midiático, foi observada para 1,6% para as mulheres e 0,6% para os homens. A proporção de gravidez na adolescência encontrada neste estudo foi de 29,5% entre as mulheres e 21,4% entre os homens. Enfim, a situação da parentalidade não é passível de ser compreendida sem o agrupamento de diversos atores, dentre eles, os das duas famílias envolvidas (HEILBORN et. al., 2006).

Neste mesmo contexto, estudos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) atestam que 32,8% dos adolescentes brasileiros, com faixa etária entre 12 e 17 anos, já praticaram relações sexuais (BRASIL, 2007). Em alguns estados do país, estudos evidenciaram que meninas e meninos com mais de 20 anos já tiveram

experiência sexual (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA, 2004). Interpretando estes dados, é possível perceber que não podemos ocultar informação aos nossos jovens e adolescentes, visto que as questões que envolvem o ato sexual vão além do caráter biológico ou amoroso. Na realidade, adentram no universo social e econômico dos cidadãos e das cidadãs, uma vez que o ato sexual pode resultar em uma gravidez não planejado ou em DST/Aids não conhecida pelas partes envolvidas.

No caso das DST/Aids, no Brasil, o quadro atual em adolescentes é preocupante. Essa conclusão pode ser percebida em pesquisa recente (TAQUETTE, 2013). Segundo Taquette, está havendo um processo de feminização mais intenso do que nas outras faixas etárias e um aumento entre homens que fazem sexo com homens (HSH). Por essa razão, é preciso desenvolver estratégias de educação e de comunicação em saúde direcionadas a todos os grupos populacionais, sejam eles considerados mais vulneráveis ou não. Estas estratégias de orientação educacional, no que tange às DST/Aids, devem perpassar todos os níveis: municipal, estadual e federal. Então, é preciso trabalhar estas questões em sala de aula pensando em vários contextos diferentes: social, cultural, religioso, histórico, entre outros. Neste contexto, será que os livros didáticos de Ciências trazem esta temática com esse viés? Caso os conteúdos não sejam assim trabalhos, como estão organizados?

Através dessas informações e indagações, nota-se a importância atribuída ao Programa Saúde na Escola (PSE), em todas as instituições, o qual visa atingir o público específico de adolescentes escolares. Uma de suas propostas é de realizar ações de promoção da saúde sexual e reprodutiva de adolescentes e jovens, articulando os setores de saúde e de educação, com vistas a cooperar para reduzir o contágio pelo HIV/DST e dos índices de evasão escolar causado pela gravidez na população de 10 a 24 anos (BRASIL, 2006).

É a partir dessas políticas públicas que podemos garantir às adolescentes e às jovens informações permanentes no que se refere à sexualidade. Todavia, é preciso frisar que a temática deve ir além dos conceitos biológicos e naturalistas. A preocupação em acompanhar o desenvolvimento da sexualidade nos adolescentes não reside no fato de eles praticarem o sexo, mais sim, nas diversas questões sociais que acompanham tal ato, por exemplo, a parentalidade, as doenças sexualmente transmissíveis (DST) e a síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS) são questões que acompanham essa ação.

Notamos a existência de muitas Leis, Estatutos e Programas Federais que dão ênfase às questões que envolvem os jovens¹² e os adolescentes, mas, ao averiguar os documentos oficiais, percebemos que algumas pautas estão latentes, isto é, não saíram efetivamente da teoria para a prática. Em relação à saúde, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 7º, determina

[...] refere-se que a criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. (BRASIL, 1990).

Além disso, o art. 227 da Constituição Federal estabelece, de forma expressa, que é dever da família, da sociedade e do Poder Público colocar crianças e adolescentes “a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”, o que logicamente abrange o combate à violência sexual. O §4º do mesmo dispositivo constitucional é mais explícito, ao prever de maneira expressa que “a lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual de crianças e adolescentes” (BRASIL, 1988).

Caso estas atribuições ocorressem em sua plenitude na vida social dos jovens e adolescentes, o Brasil não teria dados alarmantes de mães e pais precoces, nem tantos meninos e meninas com DST/Aids. Segundo o Boletim Epidemiológico de DST/Aids do Ministério da Saúde de 2011, o número de casos de Aids notificados de 1980 até junho de 2011, foi de 608.230. Averiguou-se, em 2010, uma taxa de incidência de 17,9/100.000 habitantes. Há predomínio de casos do sexo masculino, porém com tendência de feminização: em 2010 houve 1,7 casos novos em homens para cada caso em mulheres. A taxa de incidência no Brasil está estabilizada, com diminuição na Região Sudeste e aumento nas demais regiões (BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO, 2010/2011). A categoria (grupo vulnerável) de exposição mais frequente e em ascensão é a heterossexual e, em seguida homo/bissexual. Constata-se uma tendência de aumento na população jovem. Pesquisa realizada entre jovens de 17 a 20 anos, revela que a prevalência de casos de Aids, nesta população, aumentou de 0,09% para cada 100.000 habitantes em 2002 para 0,12% em 2007 (SZWARCOWALD et. al., 2011).

¹² Neste trabalho estamos utilizando jovens de acordo com a normatização adota pelo Estatuto da Juventude sancionado em 2013, o qual estipula que este período está entre 15 a 29 anos.

Dados epidemiológicos do Ministério da Saúde consolidados até junho de 2009 (BRASIL, 2012) apontam para um total de 544.846 casos de HIV/Aids desde o início da pandemia, sendo 65,2% no sexo masculino e 34,8% no feminino. No primeiro período analisado, que estava situado de 1980 a 1997, esses percentuais foram de 75,9% e 24,1% para homens e mulheres respectivamente. Já, no segundo período, de 1998 a junho de 2009, de 61,7% e 39,9%, ou seja, aumentou o número de casos em mulheres. Quanto à exposição, avulta-se o predomínio da via heterossexual em todo o período e se acentuou no decorrer do tempo.

Em análise global da epidemia, segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2012), comprovou-se que o número de casos de Aids se manteve em escala ascendente até 2002, contudo, houve um período de redução entre 2003 e 2007; mas, em 2008 e 2009, houve um breve aumento. A via de transmissão por usuários de drogas injetáveis (UDI) representou 12,3% do total da pandemia em 1998, mas vem amortizando sua incidência desde então, com apenas 2,6% dos casos em 2008 (BRASIL, 2012). A transmissão vertical (contágio de mãe para filho) passou de 2,3% do total de casos para, 1,1% em 2008. Todos esses percentuais, entretanto, são prejudicados pelo alto índice de infecções em que o item via de exposição foi ignorado. Do total da pandemia, os ignorados representam 25,3% dos casos e no ano de 2008, 52,7%, ou seja, mais da metade dos casos notificados (BRASIL, 2012).

No tocante à incidência por faixa etária, os dados mostram um aumento do percentual do número de casos na faixa etária de 17 a 20 anos, que, nos cinco últimos anos, passou de 0,09% para 0,12% (BRASIL, 2012). No cômputo geral dos casos brasileiros, de 1980 até 2009, 2,1% dos casos foram diagnosticados entre 13 e 19 anos, sendo 50,3% no sexo masculino e 49,7% no feminino. É nesta faixa etária a menor razão entre em homens e mulheres no número de casos.

No município do Rio de Janeiro, desde 1996 há mais casos em adolescentes do sexo feminino. Em 2009, chegou-se a quase dois casos em mulher para cada homem (TAQUETT et. al., 2011). Ainda neste contexto, Soares (2014) faz os seguintes apontamentos no que tange o caso de Aids em homens e mulheres brancos/as e negros/as.

Se desagregarmos os casos da doença segundo critério de “raça”/cor e sexo iremos observar que o percentual de casos evolui

de forma diferente entre brancas/os e negras/os (figura 04). Em 2001, 60% dos casos da doença ocorriam entre as mulheres brancas, valores que caíram para 45,6% em 2013, entre as mulheres negras, no mesmo período, os valores eram de 39,1% e se elevaram para 53,6%. A variação da incidência de casos AIDS na população feminina branca diminuiu 14,4%, ao passo que entre as negras observa-se um aumento de 14,5%. O número de casos de AIDS entre brancas e negras igualou-se em 2008. Entre os homens brancos havia um percentual de 61,8% de casos em 2001, valor que decresceu para 46,6% em 2013, observando nesse período uma diminuição de 15,2% neste segmento populacional. Na população negra masculina, no mesmo período, observa-se em 2001, um percentual de 38,9%, valor que se eleva para 52,4% em 2013, o qual demonstra um aumento no percentual do número de casos de 15,5%. O número de casos de AIDS entre os homens negros se igualou ao de brancos em 2012 (SOARES, 2014, p. 17).

Nesta perspectiva, questionamos: os jovens estão preparados para administrar sua sexualidade? As escolas estão trabalhando esse tema de forma adequada? O que devemos fazer para tentar mudar a realidade vivenciada nas escolas? Essas e outras questões perpassam a sexualidade no âmbito educacional e necessitam de avaliação criteriosa de forma a promover reflexões críticas e profundas sobre a temática.

COLEÇÕES DIDÁTICAS DE CIÊNCIAS NATURAIS E A SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS/AS ALUNOS/AS

O nosso objetivo neste trabalho não é analisar em profundidade a importância das coleções didáticas para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula das escolas públicas brasileiras, entretanto, como analisamos os conceitos e a abordagem que estão inseridos nos livros didáticos de Ciências Naturais, achamos oportuno relatar, mesmo que de forma breve, a história da produção e da distribuição de livros didáticos nas instituições públicas brasileiras e suas reviravoltas desde a sua implantação. Também tratamos de como foram organizados o edital e o guia didático 2014 no que tange ao componente curricular de Ciências Naturais.

4.1 BREVE RELATO HISTÓRICO DA ELABORAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

A elaboração e a distribuição das coleções didáticas, segundo o Ministério da Educação (MEC), é o mais antigo dos Programas da rede pública de ensino brasileira. Iniciou-se com outra denominação em 1929, quando foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), que, a princípio, não saiu do papel. Contudo, em 1934 com a chegada de Gustavo Capanema Filho¹³ ao Ministério da Educação, no Governo de Getúlio Vargas¹⁴, o instituto começou a funcionar verdadeiramente. Foram várias

¹³ Gustavo Capanema Filho nasceu em Pitangui (MG), em 1900. Formou-se pela Faculdade de Direito de Minas Gerais, em 1923. Em 1927 iniciou sua vida política ao eleger-se vereador em sua cidade natal. No início de 1932 participou da fundação do Partido Social Nacionalista (PSN), surgido da tentativa de pacificação da política mineira. Dirigiu o Ministério da Educação e Saúde. Nomeado em julho de 1934, permaneceria no cargo até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945 (ABREU, 2001).

¹⁴ Getúlio Dornelles Vargas nasceu em 19 de abril de 1882 em São Borja, cidade do Rio Grande do Sul situada na fronteira com a Argentina e faleceu em 24 de agosto de 1954, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Quando adolescente, provavelmente por algum interesse escolar, declarou ter nascido em 1883, e durante um século acreditou-se ser esse o ano de seu nascimento. Seus pais, Cândida Dornelles Vargas e Manoel do Nascimento Vargas, pertenciam a famílias de estancieiros com prestígio na política local. Getúlio teve quatro irmãos: dois mais velhos, Viriato e Protásio, e dois mais novos, Spartacus e Benjamim. Foi um dos mais conhecidos e marcantes políticos brasileiros do século XX, é pouco lembrado e estudado no que diz respeito a sua atuação parlamentar. Foi deputado estadual (1909-1913 e 1917-1922), deputado federal (1923-1926) e senador (1946-1947). foi o presidente da República que mais tempo esteve à frente do cargo: de 1930 a 1945 e de 1951 a

ações proferidas nessa época, das quais destacamos: a expansão do número de bibliotecas públicas, a elaboração de uma enciclopédia nacional, a edição de obras literárias para a formação cultural da população e um dicionário nacional (BRASIL, 2015). Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução.

Apesar de começar a desenvolver algumas ações, o INL ainda estava bem incipiente em suas atribuições. Então, pensando em melhorar e reforçar a instituição, o Governo Federal da época, por meio do Decreto-lei nº 1.006, de 30/12/1938, institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a qual teve como objetivo estabelecer regras para a elaboração e a distribuição de coleções didáticas nas escolas públicas do País.

Art. 1º - É livre no país, a produção ou a importação de livros didáticos. Art. 2º - Para os efeitos da presente Lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. Art. 3º - A partir de 1º de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação nos termos desta Lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República. Art. 4º - Os livros didáticos editados pelos poderes públicos não estarão isentos da prévia autorização do Ministério da Educação, para que sejam adotados no ensino pré-primário, primário, normal, profissional e secundário, (BRASIL, 1938, p. 1).

Segundo Freitag et. al., (1997), a função dessa comissão era muito mais de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática e pedagógica. Para Núñez et. al., (2003), nesta época o livro era considerado uma ferramenta política, e os educadores faziam suas escolhas através de um arrolamento pré-determinado e regido pela Constituição Federal, que alegava ser o livro didático um direito constitucional do/a educando/a. Neste momento histórico, é importante ressaltar que o Brasil estava vivendo em um regime ditatorial conhecido como Estado Novo¹⁵. Era conveniente para este modelo de governo ter o controle da

1954. Na Câmara dos Deputados, a partir de 1923, passou de político regional a personagem nacionalmente articulado, que assumiu o cargo de ministro de Estado da Fazenda em 1927 e, em 1930, liderou o processo revolucionário que derrubou a chamada “República Velha” e marcou a história brasileira. (BRASIL, 2011)

¹⁵ Na noite de 10 de novembro de 1937, quando acabara de ser instaurado no país o regime ditatorial que foi chamado de Estado Novo – nome do regime instituído por Antônio de Oliveira Salazar em Portugal em 1933 –, Vargas explicou suas razões e seus projetos à população através do rádio:

sociedade em suas mais variadas faces, nesse caso específico, o material didático que era distribuído para as escolas públicas de todo o país.

A partir de algumas críticas proferidas à CNLD, por parte dos profissionais da educação e da sociedade da época, o Estado instituiu o Decreto-lei nº 8.460, de 26/12/1945, em cujo art. 5 determinará:

Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado (BRASIL, 1945, p. 1).

Segundo Hofling (2006), o Estado passou a gerenciar o procedimento de adoção de material didático. Neste período, houve crescimento das bibliotecas públicas em função do aumento do acervo de livros didáticos cedidos pelo Governo Federal. A fim de melhorar a distribuição de material para as escolas públicas, em 1966, o MEC firmou um acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), com o intuito de permitir a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Teve, também, o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, à edição e à distribuição de livros didáticos (BRASIL, 2015). Esta concordata garantiu ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos.

Romanelli (2012) enuncia que os acordos entre o MEC e a USAID aconteceram a partir de junho de 1964, entretanto, só foram registrados oficialmente em 1966 e perduraram até 1968. Esta autora também relata que alguns convênios desse acordo se estenderam até 1971, como, por exemplo, estudos que criaram a COLTED. Estes acordos “tiveram o efeito de situar o problema educacional brasileiro na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido

diante da inoperância do Legislativo, era preciso, segundo ele, reajustar o organismo político às necessidades econômicas do país. Esse reajuste significou a total centralização do poder: em 27 de novembro, com a concordância dos governadores, transformados em interventores, as bandeiras estaduais foram queimadas em cerimônia pública, e em 2 de dezembro todos os partidos políticos foram extintos. Entre as organizações dissolvidas estava a Ação Integralista Brasileira (AIB), o que provocou o levante integralista de maio de 1938. A derrota dos rebelados significou a eliminação dos últimos conspiradores dispostos a pegar em armas. Não havia mais espaço para outras forças a não ser aquelas diretamente controladas pelo governo (BRASIL, 2011).

objetivo e prático a essa estrutura (ROMANILLE, 2012, p. 213)”. Mas, a partir desse período houve a extinção da COLTED e conseqüentemente, o término do convênio entre estas instituições. Sano (2001) afirma que, com o término da comissão, os planos de ação para os livros didáticos foram descaracterizados. O objetivo do projeto era de cobrar, inclusive de alunos/as de escolas públicas, o material didático (SANO, 2001). Ao mesmo tempo, é importante lembrar que os livros eram construídos sob a égide do pensamento totalitário, ou seja, do poder ditatorial.

Após o término dos acordos, o Ministério da Educação, através da Portaria de nº 35, de 11/03/1970, possibilitou a execução do sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (BRASIL, 2015). Esta ação fez com que o referido órgão passasse a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Segundo Selles e Ferreira (2004), foi a partir da década de 1970 que os livros didáticos cresceram sua acuidade na educação brasileira e se tornaram uma prática respeitável à criação de instrumentos para adequar estes materiais a uma nova realidade educacional empenhada com as demandas sociais e a avanços de sua qualidade.

A fim de institucionalizar cada vez mais o mecanismo de controle e produção dos materiais didáticos, o Decreto nº 77.107, de 04/02/1976, tornou o Governo Federal o responsável pela compra de boa parcela dos livros para distribuir nas escolas.

Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa (BRASIL, 2015, p.1).

As renovações sobre a produção e a distribuição de obras didáticas continuaram, nesse sentido, em substituição à FENAME. Em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a qual incorporou vários programas do Governo Federal, dos quais destacamos o PLIDEF. Por estar centralizado e controlado pelo Estado, vários profissionais da educação criticaram esta ação. Segundo Freitag (1997), as denúncias estavam centradas na não distribuição dos livros didáticos nos prazos pré-estabelecidos, na pressão das editoras e o

autoritarismo na escolha desse material. Na tentativa de sanar estes problemas, os/as professores/as da época propuseram a participação deles/as nas escolhas dos materiais didáticos.

O Plano Nacional do Livro Didático (PLND), que está em vigor na atualidade, foi criado em 1985, através do Decreto nº 91.542, de 19/08/85, em substituição ao PLIDEF. As mudanças mais significativas quanto à produção e à distribuição de livros didáticos foram: 1) indicação do livro didático pelos professores; 2) reutilização do livro, o que implica na abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando mais durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; 3) extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias; 4) fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (BRASIL, 2015). Segundo Cassiano (2007), estes discernimentos para a aquisição e a distribuição universal de livros didáticos do 1º Grau (atualmente, Ensino Fundamental) foram inéditos na educação pública brasileira.

Estes critérios consistem em melhorar a aquisição e a distribuição dos livros didáticos nos anos posteriores, todavia, este crescimento estagnou-se e voltou a declinar. Devido à diminuição da peça orçamentária federal em 1992, houve um drástico recuo na abrangência de produção e doação do material didático, fato que levou o MEC a restringir o atendimento apenas até a 4ª série (atualmente 5º ano). Para resolver a problemática nesta distribuição, em 1993 foi elaborada a Resolução do FNDE de nº 6, a qual vinculou recursos para a aquisição desses materiais para as escolas públicas (BRASIL, 2015).

Passando o período de enfraquecimento financeiro e negligência de fabricação de material didático por parte do Estado, segundo Cassiano (2007), a reorganização de recursos para a produção e distribuição de livros didáticos foi gradativamente sendo regularizada. Em 1995, foram distribuídos gratuitamente os livros de Língua Portuguesa e Matemática já, em 1996, o de Ciências; e em 1997, os de Geografia e História. Essa regularização aconteceu nos anos finais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que a partir de 1996 os livros passavam por análises e critérios de avaliação do MEC e só os livros aprovados eram adquiridos pelo PNLD. Esse procedimento foi aprimorado, e os livros que apresentam erros conceituais,

indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer natureza eram excluídos do Guia do Livro Didático (BRASIL, 2015).

Segundo Bizzo et. al. (1996), desde o início da década de 1990, que ocorrem avaliações de livros didáticos do 1º Grau (1ª a 8ª série) atualmente Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Estas análises revelaram erros gravíssimos e trouxeram à tona a qualidade do material didático que estava sendo entregue aos/as alunos/as de escolas públicas.

Em 1997, foi extinta a FAE, e toda a responsabilidade pela política de execução do PNLD foi destinada ao FNDE. Com esta medida, o programa foi ampliado, e o MEC começou a adquirir, de forma contínua, livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os/as alunos/as do 1º Grau (BRASIL, 2015).

Segundo Cassiano (2007), o aumento de aquisição de livros didáticos por parte do Governo Federal na década de 1990 ocorreu porque o Banco Mundial¹⁶ sinalizou um investimento produtivo no que se refere ao custo-benefício no processo educacional. Segundo Altmann (2002),

[...] levando-se em conta os custos e benefícios desses investimentos, o BIRD recomenda investir prioritariamente no aumento do tempo de instrução, na oferta de livros didáticos (os quais são vistos como a expressão operativa do currículo e cuja produção e distribuição deve ser deixada ao setor privado) e no melhoramento do conhecimento dos professores (privilegiando a formação em serviço em detrimento da formação inicial), (ALTMANN, 2002, p. 80)

No mesmo período em que os livros didáticos estavam sendo distribuídos de forma mais sistemática e organizada, foi atualizada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e em 1997 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que enfatizavam a importância de um material didático de boa qualidade para os/as alunos/as.

Outros acontecimentos relevantes sobre a melhoria de políticas públicas para os livros didáticos aconteceram em 2000, com a distribuição de dicionários de língua

¹⁶ O Banco Mundial é uma Organização Internacional composta de cinco Organismos: BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, AID - Associação Internacional de Desenvolvimento, IFC - Cooperação Financeira Internacional, MIGA - Agência Multilateral de Garantia de Investimentos e ICSID - Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos, que desempenham funções diferentes e complementares no intuito de aliviar a pobreza e promover o desenvolvimento (MARQUEZ, 2006, p. 35).

portuguesa. Em 2001, pela primeira vez as coleções didáticas foram entregues nas escolas públicas no ano anterior, ou seja, antes de começarem as aulas. Esse fato garantiu que a escola organizasse a entrega do material aos/às alunos/as. Ainda em 2001, o PNLD começou a entregar livros em Braille para alunos com deficiência visual.

A fim de melhorar a qualidade das coleções didáticas que são entregues nas escolas públicas, o MEC publicou a Resolução CD/FNDE nº 603, de 21 de fevereiro de 2001 que passou a ser o dispositivo legal que organiza e regula o PNLD (BRASIL, 2015). A partir desta resolução, grupos de especialistas são reunidos em comissões para avaliar as características, os enfoques, os conceitos, etc., que devem estar presentes na confecção do material didático.

Em 2003, foi publicada a Resolução CD/FNDE nº. 38, de 15/10/2003, que institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), aqui, ressaltamos, que a aquisição e a distribuição de livros didáticos para esta modalidade de ensino foram feitas de forma gradativa (BRASIL, 2015).

Em 2007, para preencher a lacuna existente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobretudo em relação ao material didático, o MEC publicou a Resolução CD/FNDE 18, de 24/04/2007, que regulamenta o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), com vistas a fornecer material para as ações que visam alfabetizar pessoas com idades de 15 anos ou mais (BRASIL, 2015). Já, em 2009, o MEC publicou duas resoluções importantes sobre a distribuição de livros didáticos, a primeira foi a Resolução CD/FNDE nº. 51, de 16/09/2009, que regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos, e a segunda foi a Resolução CD/FNDE nº. 60, de 20/11/2009, que estabeleceu novas regras para participação no PNLD: a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais aderiram ao programa com o objetivo de receber os livros didáticos (BRASIL, 2015).

Segundo Sampaio e Carvalho (2010), o processo de avaliação das obras é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e seu modelo atual foi consolidado pelo Decreto nº. 7.084, de 27/01/2010, que dispõe sobre os procedimentos para a execução dos programas de material didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Em suma, percebemos que, desde o surgimento até a presente data, a produção e a distribuição de livros didáticos para as escolas públicas brasileiras passaram por diversas fases, das quais destacamos: a precariedade do órgão que aparelhava a produção e a distribuição, várias mudanças de instituições que ficavam responsáveis pela produção de material didático, a inserção de políticas externas como forma de controlar o material didático, baixa qualidade no tocante à matéria prima do livro, ausência de critérios bem definidos de avaliação dos materiais didáticos, baixa qualidade dos conteúdos dos livros didáticos, diminuição da perspectiva orçamentária e, conseqüentemente, o decréscimo de produção e distribuição de livros, tentativa de controlar a qualidade dos conteúdos dos livros e distribuição em sua totalidade para todos/as os/as alunos/as do Ensino Fundamental, e da Educação de jovens e Adultos e do Ensino Médio.

No próximo tópico, discutimos, mais especificamente, sobre os dispositivos (Edital e Guia didático de 2014) que norteiam as coleções didáticas de Ciências Naturais, porquanto nosso interesse de pesquisa é baseado em conceitos e enfoques abordados em materiais, principalmente, desta área de conhecimento.

4.2 COLEÇÕES DIDÁTICAS DE CIÊNCIAS NATURIAS NO EDITAL DO PNLD 2014

Depois de fazer um breve relato da história da produção e da distribuição das coleções didáticas de modo geral pelo MEC, nas escolas brasileiras, mostraremos, agora, como o PLND 2014 tratou os livros de Ciências Naturais, no que se refere à sua aquisição, distribuição, avaliação, qualidade e a quantidade de livros do PNLD 2014 de Ciências Naturais que serão utilizados no triênio (2014 a 2016) em escolas públicas brasileiras.

Como já mencionado neste trabalho, a Lei que regulamenta a aquisição e a distribuição de livros didáticos é datada de 1985, através de Decreto-lei. Além disso, a Resolução CD/FNDE nº 63 de fevereiro de 2001 regulamenta o PNLD. Deste então, grupos de especialistas de universidades vêm averiguando as coleções que mais se adequam ao universo ditado pelas comissões. Neste contexto, o MEC lança editais com normas criteriosas para o processo de inscrição e avaliação destes materiais destinados aos/às alunos/as e aos/às professores/as da rede pública. Normalmente, estes editais traçam meticulosamente como vai ser o processo de escolha destas obras.

Os editais seguem orientações propostas pelos PCN, os quais evidenciam que os manuais não devem trazer em seus conteúdos e textos complementares, discursos de preconceito, racismo, sexismo, dentre outros elementos que podem levar à reparação de danos.

Várias análises já mostraram, por exemplo, que na maioria dos livros didáticos, a mulher é representada apenas como dona de casa e mãe, enquanto o homem participa do mundo do trabalho extra doméstico e nunca aparece em situações de relação afetiva com os filhos ou ocupado nos cuidados da casa. Nesse exemplo, fica subentendida a concepção a respeito do papel que é e deve ser desempenhado pelos diferentes sexos. É interessante contrapô-la com essa e outras concepções presentes em outros materiais produzidos pela imprensa, por organizações não-governamentais, na literatura etc., de modo a não se ficar restrito apenas ao livro didático. A discussão dessa concepção esclarecerá sobre mensagens contraditórias com os valores e as atitudes que se escolheu trabalhar (BRASIL, 1998, p. 37).

Orientadas pelos PCN e por outros documentos oficiais, como, por exemplo, a LDB, o ECA, o EJ, as coleções de Ciências Naturais devem seguir os seguintes pré-requisitos (critérios eliminatórios comuns) para não serem excluídas PNLD 2014:

- a) ela não pode estar focada no mero repasse de informação e na memorização;
- b) contribuir para familiarizar o estudante com os procedimentos característicos da investigação científica;
- c) deve estimular a busca de respostas, contribuindo para transformar as salas de aula em palcos de preciosas, necessárias e úteis descobertas da realidade;
- d) propor atividades complementares ao trabalho em sala de aula, como visitas a museus, centros de pesquisa, universidades, fábricas e a outros espaços úteis ao processo de ensino-aprendizagem;
- e) Deve estimular a realização de feiras de Ciências para socialização e divulgação dos trabalhos dos alunos, quando então famílias e a comunidade em geral terão oportunidade para apreciar a produção científica da escola e também participar do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2011, p. 58).

Além dos critérios eliminatórios comuns, o edital PNLD 2014, trouxe também os critérios específicos para que os livros de Ciências Naturais sejam aprovados. Eles devem trazer em seus conteúdos específicos e complementares os seguintes pré-requisitos:

- a) propostas de atividades que estimulem a investigação científica, por meio da observação, experimentação, interpretação, análise, discussões dos resultados, síntese, registros, comunicação e de outros procedimentos característicos da Ciência;
 - b) temas de estudo, atividades, linguagem e terminologia científica adequados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos estudantes;
 - c) iniciação às diferentes áreas do conhecimento científico, assegurando a abordagem de aspectos centrais em física, astronomia, química, geociências, ecologia, biologia e saúde;
 - d) articulação dos conteúdos de Ciências com outros campos disciplinares;
 - e) a produção do conhecimento científico como atividade que envolve diferentes pessoas e instituições;
 - f) a história da ciência muito além de nomes ou datas, explorando o contexto onde ocorreu a produção científica;
 - g) textos e atividades que colaborem com o debate sobre as repercussões, relações e aplicações do conhecimento científico na sociedade;
 - h) orientação para o desenvolvimento de atividades experimentais factíveis, com resultados confiáveis e interpretação teórica correta;
 - i) incentivo a uma postura de respeito ao ambiente, conservação e manejo corretos;
 - j) orientações claras e precisas sobre os riscos na realização dos experimentos e atividades propostos visando garantir a integridade física de alunos, professores e demais pessoas envolvidas no processo educacional;
 - l) propostas de atividades que estimulem a interação e participação da comunidade escolar, das famílias e da população em geral;
 - m) propostas de visitas a espaços que favoreçam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (museus, centros de ciências, parques zoológicos, universidades, centros de pesquisa e outros);
 - n) propostas de uso de tecnologias da informação e comunicação;
 - o) orientações para utilizar textos, vídeos, objetos de aprendizagens e outros recursos disponíveis na rede internet, em especial aqueles disponíveis nos Portais do MEC e da Capes;
 - p) propostas pedagógicas lúdicas para o ensino de ciências.
- (BRASIL, 2011, pp. 59-60).

Afora as orientações prescritas sobre os conteúdos, os textos complementares e as atividades contidas para alunos, os livros didáticos de Ciências Naturais devem trazer no manual do/a professor/a um bojo de orientações sistemáticas para os/as docentes. Nesse sentido, o edital de 2014 PNLD orienta que o manual procure:

- a) valoriza o papel do professor como um problematizador, orientando-o para que apresente novas propostas atraentes de investigações científicas;
- b) propõe outras atividades e experimentos, além dos indicados no livro do aluno;

- c) propõe a integração das linguagens, especialmente as midiáticas e o uso de computadores para pesquisa na Internet, simulações, argumentação e registro;
- d) apresenta referências bibliográficas de qualidade e facilmente acessíveis, estimulando o professor para leituras complementares;
- e) apresenta propostas de avaliação condizentes com os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a proposição das atividades e seleção dos conteúdos do livro do aluno. (BRASIL, 2011, p. 60).

Partindo das orientações propostas pelo edital do PNLD 2014 para a aprovação das obras de Ciências Naturais, podemos concluir que os livros que são aprovados merecem todo o crédito e esmero, haja vista que passaram por uma série de avaliações criteriosas. Entretanto, será que os/as autores/as que analisam os conteúdos de livros didáticos concordam com essa afirmativa? Para responder a essa indagação, citamos Trivelato (2003), que sinaliza sobre a importância do livro didático, uma vez que traz textos prontos e fechados para os professores trabalharem com segurança. Indo de encontro a esta visão, Krasilchik (2004) diz que esse modelo favorece a um ensino informativo e teórico. Já, Campos e Cachapuz (1997) reforçam que este modelo de ensino privilegia o conhecimento científico desvinculado dos dizeres históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais de cada região e de cada povo. Consta nos PCN, que, entre os diferentes recursos,

[...] o livro didático é um dos materiais de mais forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 96).

Seguindo uma linha crítica de análises de coleções didáticas, Choppin (2004), afirma que os conteúdos contidos nos manuais didáticos podem estar a favor de uma ideologia própria, desse modo, esses materiais podem ser encarados como um instrumento de controle. Já Bizzo et. al. (2007) referem que este modelo controla o currículo, os conteúdos, as relações didáticas e o processo de ensino-aprendizagem das escolas públicas brasileiras.

Os PCN trazem, em seu fascículo destinado à “*pluralidade cultural*”, que alguns livros didáticos tratam esta temática dessa forma:

A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças — o índio, o branco e o negro — que se dissolveram, dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional (BRASIL, 1998, p. 126).

Enfim, é sabido que não basta criar critérios de avaliação, mais avaliar se esses discernimentos estão sendo eficazes e cumprindo com os objetivos propostos, haja vista que os editais de livros didáticos precisam levar em consideração que o Brasil é um país continental, ou seja, o que é possível em uma região pode não ser para outra. Afora as questões culturais, históricas, econômicas e religiosas de cada região.

4.3 O GUIA DO PNLD 2014 DO COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS NATURAIS

É consenso, no meio educacional, que nunca foi fácil ser professor/a, entretanto, nos dias atuais, esta profissão tem ganhado um alto grau de complexidade, porquanto não basta conhecer o tema, mais sim, ser capaz de mediar conflitos e elaborar caminhos radicais e críticos que promovam resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, para isso acontecer, é necessário que os/as professores/as se desprendam de comportamentos tradicionais, como, por exemplo, pensar que é o detentor do conhecimento infalível e de conceitos rígidos e reducionistas, os quais podem levar a uma interpretação única e “verdadeira” do que está sendo trabalhado, quando, na realidade, pesquisas apontam que a construção do conhecimento vai depender do método que está sendo utilizado e da ação das pessoas envolvidas.

É nesse contexto em que as coleções de Ciências Naturais estão inseridas, pois devem servir para dar suporte aos/às docentes e aos/às discentes das escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, questionamos: as coleções aprovadas estão de acordo com os critérios proferidos pelo MEC, pelas orientações dos PCN e pelos documentos oficiais? Qual a avaliação das coleções didáticas que estão publicizadas no guia?

O guia didático dos anos finais do ensino fundamental de 2014 do componente curricular Ciências Naturais traz resenhas avaliativas das 20 coleções aprovadas e publicizadas pelo MEC, entretanto, a nossa pesquisa abrangeu tão-somente duas coleções: **Ciências: Nosso corpo**, do Projeto Teláris (GEWANDSZNAJDER, 2012) e **Construindo Consciências**, do Projeto Velar (MARTINS et. al., 2012).

Os discursos inseridos no guia didático 2014, como, por exemplo, “o foco para uma boa escolha do livro de ciências está na questão metodológica, isto é, se a proposta pedagógica contempla um ensino investigativo e experimental” (BRASIL, 2013, p. 7), inicialmente, enfatizam a necessidade de as coleções oferecerem propostas metodológicas que estejam agregadas ao ensino com concepções investigativas e experimentais. Desse modo, cabe-nos relatar de que consistem essas perspectivas de ensino.

O ensino investigativo é influenciado pelas ideias pragmáticas do filósofo John Dewey. Segundo Wong e Pugh (2001), os conceitos idealizados por essa corrente filosófica tornaram-se símbolos para a educação científica, como, por exemplo, a experiência e a antecipação, conceitos-chaves na pedagogia progressista de John Dewey. Segundo Wong e Pugh (2001) asseveram que as antecipações possibilitam a construção de experiências, as quais são adquiridas por meio de um conjunto de vivências (ROSITO, 2008). Em suma, no ensino investigativo, o/a discente necessita participar ativamente de sua aprendizagem, por isso, os/as alunos/as devem sugerir um problema para ser investigado juxtapondo seus conhecimentos de ciências aos possíveis fenômenos estudados (BARROW, 2006).

Já o objetivo do ensino experimental é de desenvolver atividades práticas, em laboratórios, a fim de demonstrar no exercício o que é visto em livros-texto ou pelas explicações proferidas pelos/as professores/as. Para Hodson (1998), este pensamento indutivista do ensino experimental é desenvolvido em escolas para,

[...] estimular a observação acurada e o registro cuidadoso dos dados; promover métodos de pensamento científico simples e de senso comum; desenvolver habilidades manipulativas; treinar em resolução de problemas; adaptar as exigências das escolas; esclarecer a teoria e promover a sua compreensão; verificar fatos e princípios estudados anteriormente; vivenciar o processo de encontrar fatos por meio da investigação, chegando a seus princípios; motivar e manter o interesse na matéria e tornar os

fenômenos mais reais por meio da experiência (HODSON, 1998, p. 630).

O autor adverte, entretanto, que esse modelo de ensino que propõe formar cientista não está oferecendo resultados satisfatórios, haja vista que aulas experimentais nem sempre garantem que os/as alunos/as vão seguir carreira de cientistas. Barberá e Valdés (1996) apontam que,

[...] esta visão fortemente indutivista do método científico, que o vê como uma sucessão de passos discretos, tem recebido numerosas e contundentes críticas, e na atualidade está desacreditada em numerosos setores, mas está muito distante de ser erradicada do mundo do ensino de Ciências. Hoje se considera a observação dependente da teoria; é a teoria que determina o que e como tem que se observar (BARBERÁ e VALDÉS, 1996, p. 368).

Enfim, estas concepções apontadas nas orientações do Guia Didático 2014 de Ciências Naturais demonstram o tipo de material e a forma metodológica que o MEC avalia nas coleções didáticas para as escolas públicas brasileiras.

4.3.1 Pareceres e resenhas avaliativas de coleções de Ciências Naturais do Guia Didático do PNLD 2014

Para elaborar as resenhas avaliativas das coleções de Ciências Naturais, os/as avaliadores/as recebem um conjunto de orientações propostas pelo MEC, que são pautadas em critérios eliminatórios, comuns a todos os componentes curriculares e específicos de cada um deles. O MEC sinaliza que, para serem aprovadas, as coleções didáticas devem passar por este crivo avaliativo.

Cada obra que concorre à aprovação do PNLD é analisada por dois avaliadores individualmente, os quais normalmente são professores/as de universidades públicas. Após este processo, os/as avaliadores/as juntam-se com os técnicos-pedagógicos do MEC para discutir sobre as concepções e os conhecimentos empregados em cada coleção. Ao final das discussões, os/as avaliadores/as elaboram os pareceres e as resenhas de cada coleção. Ressaltamos que muitas são reprovadas neste processo por não estarem de acordo com as exigências impetradas nos editais seletivos produzidos pelo MEC.

O quadro V mostra os pareceres comparativos das 20 coleções que foram aprovadas no PNLD 2014, entretanto, como nosso interesse de pesquisa está situado em duas coleções, demarcamo-las com duas setas para identificá-las. Assim, podemos fazer as devidas comparações a partir da análise proferida pelos técnicos-pedagógicos do MEC e pelos professores avaliadores.

Quadro V – Quadro comparativo adaptado do Guia de Livros Didáticos 2014 das coleções didáticas de Ciências Naturais quanto à proposta pedagógica; conteúdo; ciência, experimentação e pesquisa; manual do professor e projeto editorial. (BRASIL, 2013)

Coleção	Proposta pedagógica	Conteúdo	Ciência, Experimentação e Pesquisa	Manual do Professor	Projeto Editorial
27334					
27338					
27339					
27341					
27342					
27343					
27344					
27345					
27347					
27395					
27428					
27431					
27432					
27438					
27444					
27455					
27460					
27465					
27470					
27489					

(-) (+)

O resultado dos pareceres de cada coleção está presente no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2014 em um quadro comparativo que evidencia as 20 coleções aprovadas. Esta comparação é feita a partir da variação de tonalidades, de modo

que, quanto mais claro for o tom, menos ela se adéqua aos pré-requisitos propostos nos editais do MEC (ver quadro V).

Nesta perspectiva avaliativa proposta pelo Guia do PNLD 2014, as coleções que serviram de base para nossa pesquisa estão em níveis diferentes de classificação, segundo os avaliadores do MEC, uma vez que a coleção **Ciências: nosso corpo** do Projeto Teláris (GEWANDSZNAJDER, 2012), só obteve apenas uma nota máxima, que, vale ressaltar, não foi à proposta pedagógica tampouco o conteúdo (ver quadro V). Já, a coleção **Construindo Consciências**, do Projeto Velar (MARTINS et. al., 2012), conseguiu três notas máximas, - a da proposta pedagógica e a de ciência, experimentação e pesquisa do material.

Esta avaliação positiva da coleção didática de Ciências Naturais do Projeto Velar, que escolhemos para analisar neste trabalho, não refletiu em aquisição e distribuição pelo MEC nas escolas públicas. Porém, como já foi citada nesse trabalho, a coleção de Ciências Naturais do Projeto Teláris foi significativamente mais recomendada pelos/as professores/as das instituições estatais. Neste contexto, qual seria a motivação dos/das professores/as da rede oficial para optarem pela coleção do Projeto Teláris? Tentaremos responder esta indagação no próximo capítulo.

Além dos pareceres, os apreciadores elaboraram resenhas avaliativas de cada obra. Para tanto, seguiram o seguinte padrão: visão geral; descrição da obra; análise da obra (abordagem pedagógica, abordagem do conteúdo, ciência, experimentação e pesquisa do material, manual do professor e projeto editoria); em sala de aula. Desse modo, arquitetaram suas concepções acerca de coleção.

O Guia de Livros didáticos do PNLD 2014 traz 20 coleções, todavia só mostraremos apenas as resenhas avaliativas das coleções que fazem partes de nosso interesse de pesquisa que são: **Ciências: Nosso corpo**, do Projeto Teláris (GEWANDSZNAJDER, 2012) e o **Construindo Consciência**, do Projeto Velear (MARTINS et. al., 2012).

Quanto à primeira coleção citada (Ciências: Nosso corpo, do Projeto Teláris), no que se refere, ao critério: “*visão geral*”, o guia traz a seguinte reflexão: “apresenta todos os conhecimentos das áreas científicas sugeridos pelos documentos oficiais para esse nível de escolaridade. No entanto, os conhecimentos privilegiados pela obra são os temas tradicionais: Astronomia, Biologia, Física, Geociências e Química” (BRASIL, 2013, p. 55). Partindo dessa ponderação, podemos afirmar que esta

coleção seguiu um caminho mais pragmático. Segundo Dewey (1953, p. 332) “o termo pragmático (*pragmatic*) significa somente a regra de se referir a todo pensamento, cada consideração reflexiva, às consequências do significado final”.

No requisito “*descrição da obra*”, encontramos a seguinte afirmativa “os quatro volumes dos livros do aluno (LA) são demarcados por quatro unidades, subdivididas em capítulos, iniciadas com um conjunto de questões na seção ‘ponto de partida’ e finalizadas com um texto sem imagens na seção ‘ponto de chegada’” (BRASIL, 2013, p. 55). Nesse trecho, evidenciamos a preocupação do autor da obra em fechar o conteúdo que vinha sendo abordado na referida unidade, o que é importante, pois faz com que o/a aluno/a perceba que o conteúdo acabou e, por isso, é precisamos prosseguir para novos conhecimentos.

Um dos pontos mais importantes da resenha avaliativa, podemos encontrar na “*análise da obra*”. Neste requisito, os avaliadores fizeram breves relatos de pontos extremamente relevantes. No que se refere à abordagem pedagógica, afirma-se que o material segue as orientações da pedagogia construtivista; já a abordagem do conteúdo é representada em tópicos, que, por vezes, fazem apelos excessivos à memória. No que tange à concepção de ciência, experimentação e pesquisa do material, a análise encontrada é bem taxativa, e os conteúdos são expressos com um viés investigativo e experimental.

Entretanto, encontramos observações negativas, sobretudo, na ausência de articulação entre possíveis atividades externas, como, por exemplo: museus, universidades, escolas técnicas, etc., (BRASIL, 2013). Os dois últimos tópicos avaliados foram: manual do professor e projeto editorial. O primeiro, segundo os avaliadores, está bem aprimorado e segue os desígnios da proposta ditático-pedagógica exposta; o segundo, vale ressaltar, foi avaliado com nota máxima no parecer. Dessa feita, podemos concluir que o projeto editorial da coleção atende às exigências do MEC.

Por último, encontramos o tópico avaliativo: “*sala de aula*”, em que os avaliadores declaram que os/as professores/as, ao utilizarem esta obra em sala de aula, devem estruturá-la de acordo com a proposta pedagógica da escola, e os capítulos muito extensos deverão ser repensados pelos/as professores/as para minimizar o apelo à menorização. Com efeito, é importante distinguir nos conteúdos a diferença entre senso comum e o que venha a ser conhecimento científico. Para

tanto, os avaliadores reforçam a necessidade de trabalhar as aulas experimentais propostas na coleção (BRASIL, 2013).

Depois de relatar a avaliação da primeira coleção, faremos agora a descrição da segunda (Construindo Consciência, do Projeto Velear), seguindo os mesmos pré-requisitos avaliativos propostos no Guia de Livro Didático do PNLD 2014 sobre a “visão geral” da referida obra. Os avaliadores propuseram o seguinte: “no conjunto de seus quatro volumes, temas de todas as áreas de conhecimento sugeridas pelos documentos oficiais para esse nível de escolaridade. Os conteúdos apresentados abrangem Astronomia, Biologia, Física, Geociências e Química” (BRASIL, 2013, p. 58). Percebemos que os conteúdos propostos nas duas coleções seguem o mesmo padrão, tradicionalmente encontrado nas coleções que são utilizadas no Ensino Fundamental. Entretanto, na primeira obra, os avaliadores chamam à atenção para os conteúdos e os conceitos relacionados à Ecologia, que estão desatualizados, enquanto, a segunda é citada como um material atualizado.

O segundo ponto mencionado na resenha avaliativa foi a “*descrição da obra*”, que traz uma afirmativa muito próxima da primeira coleção. Observemos que “cada volume está dividido em unidades temáticas, subdivididas em capítulos e organizadas em seções que orientam o estudo dos conteúdos” (BRASIL, 2013, p. 58). Um ponto de convergência das duas coleções está na organização das unidades, haja vista que os conteúdos estão distribuídos em quatro unidades em cada livro da coleção.

Todos os pontos avaliados são importantes, entretanto, destacamos a “*análise da obra*”, pois é nesse ponto em que encontramos a reflexão dos avaliadores de forma mais detalhada. No que se refere à “*abordagem pedagógica*”, afirma-se que o material é ancorado na tendência construtivista, a qual proporciona uma bilateralidade de construção de conhecimentos. Esta tendência pedagógica pode ser compreendida como uma circunscrição frutífera dos conceitos dos/as alunos/as (SOLOMON, 1994). “O que era lugar comum e indigno de nota se tornou significativo; o que era bem conhecido para ser pensado como merecedor de comentários se tornou, repentinamente, a substância de uma pesquisa iluminadora” (SOLOMON, 1994, p. 6).

O item avaliativo: “*abordagem dos conteúdos*”, segundo os avaliadores do MEC segue a linha do pensamento sistêmico ou da complexidade (BRASIL, 2013). Para Moraes (2004, p. 20) esta abordagem,

[...] está compreendida como princípio articulador do pensamento, como um pensamento integrador que une diferentes modos de pensar, que permite a tessitura comum entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento, professor e aluno e todos os tecidos que regem os acontecimentos, as ações e interações que tecem a realidade da vida (MORAES, 2004, p. 20).

Ao descrever e explicar o pensamento sistêmico ou pensamento complexo, Morin (1994) faz a seguinte relato:

O pensamento complexo tenta ter em linha de conta aquilo de que se desembaraçam, excluindo-o, os tipos mutiladores de pensamento a que chamo simplificadores e, portanto, ela luta não contra o incompleto, mas sim contra a mutilação. [...] A aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Não se trata de dar todas as informações sobre um fenómeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões; assim, como acabo de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser bio-sociocultural e que os fenómenos sociais são, simultaneamente, económicos, culturais, psicológicos, etc. Dito isto, o pensamento complexo, não deixando de aspirar à multidimensionalidade, comporta no seu cerne um princípio de incompleto e de incerteza (MORIN, 1994, p. 138).

Nesta perspectiva, para retratar o pensamento complexo encontrado na segunda coleção, os avaliadores do MEC fizeram a seguinte afirmativa:

A obra privilegia a exposição de processos em lugar da tradicional abordagem reducionista que se limita à mera visualização de partes sem entendimento dos sistemas. Apresenta modelos funcionalmente, realçando a força motriz, as variáveis de estado e as vias de fluxo sem causar impactos que poderiam afastar o estudante do interesse em penetrar ainda mais na pesquisa científica. (BRASIL, 2013, p. 59)

Neste relato, notamos que a referida coleção se distancia da outra obra citada, porque demonstra claramente a proposta de uma nova forma de ensinar, que rompe com o pensamento reducionista encontrado na maioria dos livros didáticos. Todavia, apesar de ser um pensamento mais atualizado, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, os/as professores/as das instituições públicas não a privilegiaram. Esta afirmação é baseada nos números de distribuição dessa coleção se comparada com a outra citada neste trabalho. Entretanto, ressaltamos que as escolhas dos livros didáticos, às vezes, acontecem à revelia dos/as professores/as.

Ainda neste contexto, a concepção de “ciência, experimentação e pesquisa do material” encontrada na obra segue um processo que ajuda a construir o conhecimento. Os avaliadores atestam que as atividades experimentais estão presentes em vários momentos oportunos da coleção, e que a natureza investigativa é sempre instigada nos textos, nos comentários e nas ilustrações oportunas da obra (BRASIL, 2013).

Os últimos pontos avaliativos desse tópico são: “manual do professor” e “projeto editorial”. O primeiro ponto é visto pelos avaliadores da seguinte forma “o manual do professor é bem estruturado e mantém compromisso explícito com os objetivos e os pressupostos didático-pedagógicos da coleção”, (BRASIL, 2013, p. 59). Já sobre o segundo ponto, encontramos o seguinte relato “O projeto gráfico é adequado, propiciando uma leitura agradável” (BRASIL, 2013, p. 59).

Fazendo uma breve comparação com a outra obra, esta obteve três notas máximas no requisito “análise da obra” (ver quadro V). Como já foi dito neste trabalho, os/as avaliadores/as do MEC propõe pontos positivos para essa obra, entretanto, não reflete de forma expressiva na escolha pelos/as professores/as das escolas públicas.

No próximo capítulo, discutiremos sobre como as duas obras citadas do Ensino Fundamental abordam os conceitos de sexualidade, parentalidade e DST/Aids. Será que nossa análise seguirá o mesmo olhar dos avaliadores do MEC para as obras didáticas? O número de exemplares distribuídos nas escolas públicas brasileiras reflete a qualidade do material ou esta atreladas a outras questões? Estas e outras questões tentaremos responder.

SEXUALIDADE, PARENTALIDADE E DST/AIDS: O QUE DIZEM AS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE CIÊNCIAS NATURAIS?

Depois de construir uma referência de suporte e estruturar como foi realizada a análise do material da pesquisa, faremos agora uma discussão acerca do que foi preestabelecido na metodologia do trabalho. Para isso, dividimos a análise por coleção didática.

5.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA COLEÇÃO DIDÁTICA DE CIÊNCIAS NATURAIS: PROJETO TELÁRIS: CIÊNCIAS NOSSO CORPO – 8º ANO –.

A coleção didática de Ciências Naturais do Projeto Teláris foi organizada e produzida pela Editora Ática para o PNLD 2014. A coleção é composta de quatro livros, entretanto, como já foi mencionado, o nosso interesse de pesquisa foi estabelecido mais precisamente para o livro do 8º ano, cujo título é **Ciências: nosso corpo**. Esta obra é estruturada em quatro Unidades, organizadas da seguinte forma:

- Unidade 1: Como nosso corpo está organizado;
- Unidade 2: As funções de nutrição;
- Unidade 3: A relação com o ambiente e a coordenação do corpo;
- Unidade 4: Sexo e reprodução.

A Unidade 1 versa, principalmente, sobre a organização do corpo, perpassando pelo conceito de células, tecidos, órgãos, sistemas e organismo; e está aparelhada em dois capítulos. A Unidade 2 trata, especialmente, da alimentação, além de discutir sobre os sistemas biológicos como: digestório, respiratório, cardiovascular, sanguíneo e urinário, e está organizada em sete capítulos. A Unidade 3 aventa, nomeadamente, sobre a pele, os músculos, os ossos, os sentidos e promove uma discussão sobre os sistemas nervoso e endócrino e está arranjada em seis capítulos. A Unidade 4 discute, sobretudo, o sistema reprodutivo, os métodos de prevenção da gravidez, doenças sexualmente transmissíveis/Aids e os conceitos iniciais sobre hereditariedade; e está constituída em quatro capítulos.

Ao fazer a triagem do material que foi analisado, constatamos que as Unidades 1, 2 e 3 não abordam conteúdos sobre o interesse da pesquisa. Contudo, a Unidade 4 se encaixa no nosso objetivo, embora não intencionemos analisar o último capítulo, porque entendemos que ele não concatena com o objetivo proposto no trabalho. Organizamos, em tópicos e subtópicos os três capítulos que foram analisados da Unidade 4 (ver quadro VI).

Quadro VI – Organização da 4ª unidade da coleção do projeto Teláris: Ciências: Nosso corpo.

UNIDADE 4 – SEXO E REPRODUÇÃO (páginas: 216 a 256)

CAPÍTULO 16 – O SISTEMA GENITAL (páginas: 218 a 236).

1. Os órgãos genitais masculinos;
Ciências e saúde – homem: cuidado e problema.
2. Os órgãos genitais femininos;
Ciência e saúde – hermafroditismo;
Mulher: a relação sexual e alguns cuidados.
3. O ciclo menstrual.
4. A menopausa.
5. A gravidez.
6. Como se forma os gêmeos;
Ciência e tecnologia – As células-tronco.

CAPÍTULO 17 – EVITANDO A GRAVIDEZ (páginas: 237 a 245).

1. Camisinha.
2. A pílula e outros contracepcionais hormonais.
3. Dispositivo intrauterino (DIU).
4. Diafragma.
5. Abstinência periódica.
6. Coito interrompido.
6. A esterilização;
Ciência e Sociedade – o aborto.

CAPÍTULO 18 – DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS (páginas: 246 a 256).

1. Quais são os sinais.
2. Gonorreia.
3. Sífilis.
4. Infecções por clamídia.
5. Herpes genital.
6. Condiloma acuminado.
7. Hepatite B.
8. Pediculose pubiana.

9. Tricomoníase.
10. Candidíase ou monilíase.
11. Aids.

5.1.1 O sistema genital (capítulo 16, pp. 218 a 236)

Antes de começar o capítulo, ainda na página de entrada da Unidade 4, o livro traz como nota de rodapé a seguinte reflexão:

A reprodução é fundamental para a espécie humana e os seres vivos em geral. Se, em algum momento da evolução humana, tivéssemos perdido a capacidade de nos reproduzir, nossa espécie já estaria extinta. Relações sexuais e reprodução envolvem também emoções, sentimentos e comportamentos que são influenciados pela cultura. E cada pessoa tem sua personalidade, sua maneira de pensar e agir, seus valores éticos e espirituais, seus projetos de vida. (GEWANDSZNAJDER, 2012, p. 216).

Percebemos nessa reflexão, de forma muito clara, a influência dos PCN ao tratarem o tema reprodução, uma vez que reforçam a influência da cultura, dos valores éticos e religiosos no que se refere às relações sexuais. Intuímos também, apesar de não expor o conceito de sexualidade propriamente dito, a presença dessa concepção ligada ao ato sexual e ao prazer.

Após este pensamento inicial, que traz uma abordagem para além da concepção biológica naturalista, o início do capítulo aplica-se apenas a descrever os órgãos genitais masculinos e como ocorre a formação do espermatozoide. Contudo, antes de discutir sobre os órgãos genitais femininos, o livro traz um texto intitulado: “*Homem: cuidados e problemas*” (GEWANDSZNAJDER, 2012, p. 220). Apesar de o título do texto nos levar a ideias sobre gênero, só encontramos conteúdos de alertas de certas doenças, como, por exemplo, impotência sexual, câncer de próstata e DST/Aids. Entendemos que há um discurso ligado à incitação ao sexo.

Altmann (2001), em análise sobre os PCN, reforça que este documento incita o discurso sobre sexo na escola. Notamos que a coleção segue o mesmo padrão dos PCN. Entretanto, com Foucault (2013) aprendemos que, por meio da incitação ao discurso do sexo, instauram-se mecanismos de controle sobre os corpos dos indivíduos, exercidos não somente dentro de um sistema de punições e proibições, mas, especialmente, por meio de mecanismos que produzem sujeitos e seus corpos sexuados (CÉSAR, 2009).

Ao prosseguirmos com a análise, percebemos, após os conceitos fechados trazidos pelo livro para o sistema reprodutor feminino, dois textos complementares com títulos reflexivos, o primeiro foi *“Hermafroditismo”* (GEWANDSZNAJDER, 2012, p. 222). Novamente poderíamos encontrar reflexões acerca de gênero, todavia, o texto traz apenas a ideia de problema no contexto biológico, bastando para o “doente” fazer a cirurgia que acaba o problema, quando, na realidade, sabemos que pessoas hermafroditas têm sérios problemas de aceitação de si, da família e da sociedade, o qual pode gerar preconceitos e situações vexatórias.

O segundo texto, cujo título é *“Mulher: a relação sexual e alguns cuidados”* (GEWANDSZNAJDER, 2012, p. 223) traz o mesmo sentimento que foi expresso para o texto sobre os homens. Inicialmente, faz um breve relato sobre o ato sexual, o qual leva o/a adolescente a instigar o discurso sobre sexo e, por fim, cita problemas relacionados a doenças como câncer de mama, infertilidade e DST/Aids. Seria sobremaneira importante inserir nesta discussão o conceito de gênero, contudo, não encontramos em nenhum momento, nos textos citados, comentários ou qualquer menção acerca dessa temática.

Posteriormente, o capítulo traz conteúdos relevantes, principalmente, aos olhos das/os adolescentes, como: *“o ciclo menstrual”* (p. 223). *“menopausa”* (p. 225) e *“Gravidez”* (GEWANDSZNAJDER, 2012, p. 225). No primeiro texto, apesar de trazer detalhada a menstruação e suas nuances, não encontramos referência à puberdade. Visto que este material é destinado a adolescentes, seria interessante relacioná-lo ao contexto dos/das púberes. Também não encontramos no texto referências à anemia falciforme¹⁷. Como esta doença retarda a menstruação, seria

¹⁷ A anemia falciforme, doença genética que levou ao conceito de “doença molecular”, é caracterizada por anemia hemolítica crônica e fenômenos vasocclusivos que levam a crises dolorosas agudas e à lesão tecidual e orgânica crônica e progressiva. É causada pela substituição de adenina por timina (GAG->GTG), codificando valina ao invés de ácido glutâmico, na posição 6 da cadeia da β -globina, com produção de hemoglobina S (HbS). Esta pequena modificação estrutural é responsável por profundas alterações nas propriedades físico-químicas da molécula da hemoglobina no estado desoxigenado. Estas alterações culminam com um evento conhecido como falcização, que é a mudança da forma normal da hemácia para a forma de foice, resultando em alterações da reologia dos glóbulos vermelhos e da membrana eritrocitária. (BRASIL, 2002 p. 16). [...] Sua prevalência varia enormemente nas diferentes regiões do globo e atinge valores máximos nos países da África equatorial, Arábia, Índia, Turquia, Grécia e Itália. Nos EUA, assim como no Brasil, análises de grande número de indivíduos da população negra revelaram prevalências variáveis de 6,7% a 10,1%. O nível de Hb S também é variável nas diferentes populações e usualmente está abaixo de 45% (e sempre abaixo de 50%), com valores ainda menores quando há concomitância de alfa talassemia, condição genética também comum nas diferentes populações oriundas da África. Os níveis de Hb F estão geralmente dentro da faixa da normalidade. (BRASIL, 2002 p. 30)

oportuno inseri-la na discussão vigente, a fim de informá-los/as acerca de alguns problemas relacionadas à menstruação.

No tocante a esta temática, os PCN orientam que os conteúdos devem ser ministrados do seguinte modo:

É fundamental que os professores, ao trabalharem as transformações corporais, as relacionem aos significados culturais que lhes são atribuídos. Isso porque não existe processo exclusivamente biológico, a vivência e as próprias transformações do corpo sempre são acompanhadas de significados sociais, como o que acontece com a menarca, a primeira menstruação. Existe uma infinidade de crenças a ela associadas e, portanto, sua ocorrência marca de forma indelével a vida das mulheres, com o significado que lhe atribui cada grupo familiar e social (BRASIL, 1998, p. 319).

No texto que aborda a menopausa, na realidade, o que encontramos foi apenas uma breve descrição do que vem a ser esta condição biológica na mulher, sem que o tema seja contextualizado. Além de o material ser incipiente no que tange este conteúdo, a situação é mais elementar quando se trata de andropausa, pois não há menção a este tema. É importante compreender que o conhecimento só ganha sentido se for mobilizado em situações diferentes daquelas que serviram para lhe dar origem. Para que sejam transferíveis a novas situações genéricas, os conhecimentos devem ser descontextualizados, para serem novamente contextualizados em outras situações (BRASIL, 1998).

No texto que discute sobre gravidez, apesar de existirem na literatura vários trabalhos que discorrem sobre o índice de gravidez não programada ou desejada na adolescência, implicações sociais, econômicas e educacionais nas partes envolvidas (HEILBORN, 2006), o texto se restringe apenas às questões biológicas, não ultrapassam em momento algum esta concepção. Entretanto, encontramos uma vasta produção que poderia ser inserida no contexto dessa temática como, por exemplo:

A gravidez na adolescência leva à formação de um novo núcleo familiar, ainda que de forma temporária. Essa transformação é considerada uma das mais importantes experimentadas pela família brasileira no final do século XX. Sua novidade está no fato de a nupcialidade não mais anteceder à reprodução. Mudanças como essa resultaram de um processo que tornou a conjugalidade um domínio até certo ponto autônomo em relação ao da família e, por outro lado, de o exercício da sexualidade haver ultrapassado a esfera do matrimônio, pelo menos no que diz respeito às mulheres. Em

termos de transição para a vida adulta, esse processo “anteciparia” a transição (HEILBORN, 2006 p. 54).

Para finalizar o capítulo, encontramos dois tópicos importantes, o primeiro versa sobre os cuidados com a gravidez, e o segundo sobre como se formam os gêmeos. No primeiro texto, encontramos as seguintes passagens:

“Mulheres grávidas não devem fumar nem tomar bebidas alcoólicas ou outras drogas”. [...] “Bebês de mãe que fumam na gravidez têm maior risco de doenças e morte no nascimento ou de nascer com peso abaixo do normal, entre outras complicações”. [...] “O consumo de álcool pode causar malformações de órgãos e retardar o crescimento: é chamada de síndrome alcoólica fetal” (GEWANDSZNAJDER, 2012, p. 230).

Nestas três passagens que selecionamos, em vários momentos, há estímulo aos tabus e às proibições atrelados ao sexo. César (2009) afirma que este exercício de forma ideal não tem resultados satisfatórios. Portanto, não basta impor os conteúdos sem contexto e associação das partes envolvidas. Já o texto que discute sobre formação de gêmeos segue o mesmo padrão dos outros conteúdos, traz apenas a concepção biológica da temática.

Para finalizar o capítulo, no que diz respeito aos conteúdos programáticos, encontramos um texto cujo título é “*As células-tronco*” (GEWANDSZNAJDER, 2012, p. 232), cujo conteúdo é uma alternativa para pessoas que não conseguem engravidar de forma natural e podem ser assistidas através da terapia com embriões *in vitro*. Contudo, o texto poderia trazer vários outros aspectos, como, por exemplo, a questão de núcleos familiares contemporâneos (homossexuais, travestis, transexuais, entre outros), mas só se baliza em famílias heterossexuais que têm problemas para engravidar. Nos PCN, encontramos o seguinte texto que se reporta à questão de gênero:

O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. A flexibilização dos padrões visa a permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum, pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não precisam ficar aprisionadas em

padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um (BRASIL, 1998 p. 332).

Há autoras/es que contestam a perspectiva tratada nos PNC para esta temática. César (2009) atribui ao texto dos PCN uma confusão conceitual, o qual leva a uma concepção heteronormativa desta questão.

No âmbito daquela confusão conceitual, só há espaço para a correspondência entre corpo-sexo-desejo, isto é, corpo “masculino-pênis-desejo feminino” e “feminino-vagina-desejo masculino” de modo que as características atribuídas aos dois gêneros, isto é, meiguice, objetividade e agressividade, constituem uma resposta imediata a esse sistema normativo de sexo-gênero. Nessa perspectiva, trabalhar as relações de gênero significa apenas e tão somente demonstrar que meninos podem ser também meigos e sensíveis sem que isso possa “ferir” sua masculinidade, e que meninas podem ser agressivas e objetivas, além de gostarem de futebol, sem que essas características firam sua feminilidade, (CÉSAR, 2009, p. 46).

Enfim, percebemos que os textos trazidos neste capítulo ora se aproximam, ora se distanciam dos PCN, entretanto, em momento algum encontramos pesquisas de autores/as contemporâneos/as inseridos no contexto do livro.

No que tange às atividades propostas no capítulo, encontramos várias sugestões interessantes de serem trabalhadas em sala de aula, ou fora dela. Destas, destacamos: exercícios com perguntas objetivas e subjetivas; pesquisa na Internet acerca da temática; e trabalho em grupo. Uma situação intrigante foi encontrar nas atividades, mais especificamente na tarefa em grupo, uma proposta de pesquisa para entrevistar profissionais da saúde, a qual traz em uma das perguntas a questão da gravidez na adolescência, embora não tenha havido em nenhum momento contextualização sobre esta questão nos conteúdos do capítulo, desse modo, subtende-se que o/a professor/a deve trabalhar o conteúdo com material complementar.

Em suma, não localizamos, embora a seção seja sobre o sistema genital, conteúdos sobre a sexualidade para além dos conceitos biológicos e naturalistas, como, por exemplo, as questões de gênero, questões sobre heteronormatividade. Enfim, intuímos que as discussões existentes no capítulo estão longe de abranger toda complexidade que envolve a temática.

5.1.2 Evitando a gravidez (Capítulo 17, pp. 237 a 245)

Na primeira página deste capítulo, encontramos a seguinte mensagem:

O nascimento de um filho traz muitas responsabilidades, para as quais o casal nem sempre está preparado, Isso é comum principalmente entre adolescentes, que devem se lembrar de que a gravidez e os cuidados com o bebê vão ocupar parte do tempo que eles poderiam dedicar aos estudos ou ao início da carreira profissional. Há vários métodos para evitar a gravidez, mas antes o casal deve consultar um médico, pois alguns podem trazer riscos à saúde (GEWANDSZNAJDER, 2012, p. 237).

Nesta reflexão encontramos as orientações postas pelos PCN à temática para ser trabalhada nas escolas.

Com relação à gravidez indesejada, o debate sobre a contracepção, o conhecimento sobre os métodos anticoncepcionais, sua disponibilidade e a reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a percepção sobre os cuidados necessários quando se quer evitá-la. Para a prevenção do abuso sexual com crianças e jovens, trata-se de favorecer a apropriação do corpo, promovendo a consciência de que seu corpo lhes pertence e só deve ser tocado por outro com seu consentimento ou por razões de saúde e higiene. Isso contribui para o fortalecimento da autoestima, com a consequente inibição do submetimento ao outro (BRASIL, 1998, p. 293).

Os PCN orientam os/as profissionais que trabalham em escolas, a fortalecer o conhecimento dos/as alunos/as acerca da contracepção, contudo, ao analisar a passagem no livro e dos PCN, percebemos o dispositivo da sexualidade arraigada na incitação à instrumentalização médica. Foucault (2013) ressalta que o sexo e as práticas sexuais fazem parte deste dispositivo, pois aquilo que estava em jogo seria essencialmente uma rede estabelecida de saber-poder atuando sobre os corpos e populações ao produzir normatizações e modos de vida (CESAR, 2009).

Além do exposto no início do capítulo, o qual vale ressaltar que foi apenas uma reflexão solta sem contextualização, a *priori*, não encontramos nesta seção nenhuma relação do conteúdo abordando a temática com inserção de adolescentes ou jovens. Temas como: parentalidade indesejada, sexualidade e DST/Aids devem ser trabalhados na perspectiva dos/as adolescentes e o livro analisado foi produzido para ser trabalhado com este público, contudo, não os colocam nos debates.

Ainda neste contexto, encontramos no texto avaliado os métodos contraceptivos como, por exemplo, camisinha, pílula, dispositivo intrauterino, diafragma, abstinência periódica, coito interrompido, esterilização masculina e feminina - trabalhados a partir de conceitos biológicos, mas que não passam de uma breve descrição. Em vários momentos, encontram-se informativos que recomendam que se deve procurar o médico, caso não saiba utilizar as contracepções. Restringe-se a temática desenvolvida no capítulo à concepção da saúde e de conceitos biológicos, ou seja, a do “sexo bem cuidado”, do “sexo saudável” e do “sexo seguro” (CÉSAR, 2009).

Assim, podemos dizer que uma “epistemologia” da saúde, da responsabilidade e do binômio risco/segurança vem produzindo uma educação sexual definida por uma ideia específica sobre o “bem viver”. No cenário educacional contemporâneo, e tendo por objetivo específico delimitar parâmetros sobre a vida e a felicidade, a educação sexual seguiu rumos epistemológicos diversos, como a psicologia do desenvolvimento, a sociologia das representações sociais e a própria fisiologia da saúde (CÉSAR, 2009, p. 44).

É importante compreender que somos bem mais do que um organismo vivo, somos corpos com vida e história e não devemos ser tratados de forma diferente. Pensar no sujeito como “coisa” não ultrapassa o limite cartesiano que tanto fez mal à educação. Nos PCN encontramos conceitos distintos para corpo e organismo, que nos ajudam a perceber que somos sujeitos históricos.

O organismo refere-se ao aparato herdado e constitucional, à infraestrutura biológica dos seres humanos. Já o conceito de corpo diz respeito às possibilidades de apropriação subjetiva de toda a experiência na interação com o meio. O organismo atravessado pela inteligência e desejo se mostrará um corpo. No conceito de corpo, portanto, estão incluídas as dimensões da aprendizagem e todas as potencialidades do indivíduo para a apropriação das suas vivências (BRASIL, 1998 p. 317).

Por fim, o capítulo traz um texto sobre “o aborto” (GEWANDSZNAJDER, 2012, p. 244). Apesar de ter menos de uma lauda, o escrito é informativo e faz referência à proibição do aborto no Brasil, exceto em caso de estupro e risco da gestante. Alerta para algumas DST que podem provocar o aborto e traz também para discussão a questão da ética. Contudo, é perceptivo que em poucas linhas, não dá para tratar de questões tão importantes nem para contextualizar o dito em dez

linhas. Portanto, em nenhum momento o texto apresenta dados sobre a temática, não insere os adolescentes e os jovens neste contexto, em suma, faz apenas um relato incipiente do tema.

Algumas doenças infecciosas, como a sífilis, e problemas no feto ou no organismo da gestante podem provocar um aborto espontâneo. Mas há também o aborto provocado ou induzido, quando, por algum motivo, a mulher não quer ter o filho [...] No Brasil, o aborto induzido é considerado crime. É permitido apenas quando não houver outro meio de salvar a vida da gestante ou quando é resultado de estupro [...] Geralmente, o aborto apresenta riscos e pode provocar muita angústia e sentimento de culpa. Por isso o melhor é prevenir, escolhendo com o médico e com o parceiro um método anticoncepcional adequado [...] Algumas pessoas são contra o aborto porque consideram que ele destrói uma vida humana. Essa é posição de varias religiões, como a católica [...] Outras pessoas acham que a mulher deve ter o direito de decidir sobre o seu corpo e de interromper uma gravidez não planejada. Esse grupo defende a legalização do aborto em nosso país. (GEWANDSZNAJDER, 2012, p. 244).

Castro, Abramovay e Silva (2004, p. 219), relataram em pesquisa realizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que, “na América Latina e no Caribe, anualmente, cerca de 4 milhões e 200 mil mulheres submetem-se todo ano a abortamentos, sendo 95% desses procedimentos realizados na ilegalidade”. Nesta mesma pesquisa, um dado revela que se estima que um milhão de abortos clandestinos sejam realizados no Brasil. “O aborto, no caso de adolescentes e jovens, ganha níveis singulares e para alguns autores é alta a associação entre gravidez e abortamento, assim como abortamento e mortalidade nessa população” (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA, 2004, p. 219).

Enfim, julgamos importante a inserção de dados sobre os/as adolescentes e jovens no contexto de temas como, por exemplo, métodos contraceptivos, gravidez, DST/Aids, aborto, entre outros.

Na proposta de avaliação dos conteúdos trabalhados, o capítulo traz atividades com perguntas objetivas e subjetivas, e introduz a redação no último exercício sobre beleza física, responsabilidade de evitar a gravidez e de criar os filhos. O capítulo não trata sobre esses temas, por isso é necessária que os/as alunos/as pesquisem em livros paradidáticos para conhecerem sobre tais temáticas.

Em suma, este capítulo faz referência à contracepção e à gravidez, contudo, trabalha a temática reduzindo-a a questões de saúde e a fatores biológicos. Além

disso, não alocam adolescentes e jovens na discussão dos textos, nem trazem índices de parentalidade, apesar de existirem vários trabalhos que contemplam esta questão (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA 2004; HEILBORN, 2006), informativos que levassem a estes protagonistas a perceberem criticamente os problemas sociais, econômicos, dentre outros, que estão presentes nestes temas.

5.1.3 Doenças sexualmente transmissíveis (Capítulo 18, pp. 246 a 256)

Estruturalmente, todo início de capítulo desta Unidade traz uma reflexão contemplando a temática da seção. Neste caso, o exposto avizinha-se às questões das DST/Aids.

1º de dezembro é o Dia Mundial de Luta Contra a Aids. Esse dia foi criado pela Assembleia Mundial de Saúde e existe para divulgar a importância da prevenção, realizar campanhas de solidariedade em prol dos portadores do vírus e combater a preconceitos contra eles. A Aids e outras doenças sexualmente transmissíveis (conhecidas pela sigla DST) são as que podem passar de uma pessoa para outra por meio de relação sexual. São consideradas um dos problemas de saúde pública mais comuns em todo mundo (GEWANDSZNAJDER, 2012, p. 246).

Esta passagem traz as orientações impostas do fascículo “Orientação sexual” dos PCN à temática.

[...] a desvincular a sexualidade dos tabus e preconceitos, afirmando-a como algo ligado ao prazer e à vida. Na discussão das doenças sexualmente transmissíveis/Aids o enfoque precisa ser coerente com isso e não acentuar a ligação entre sexualidade e doença ou morte. As informações sobre as doenças devem ter sempre como foco a promoção da saúde e de condutas preventivas, enfatizando-se a distinção entre as formas de contato que propiciam risco de contágio daquelas que, na vida cotidiana, não envolvem risco algum, (BRASIL, 1998 pp. 323-326).

Este trecho dos PCN é o retrato do que encontramos neste capítulo, reforçando o debate e o combate das DST/Aids através de informação e de exposição acerca das doenças e suas complicações biológicas. Encontramos um informativo que diz o seguinte: “A informação deste capítulo têm o objetivo de ajudar as pessoas a conhecerem melhor as principais doenças sexualmente transmissíveis, mas não substituem a consulta ao médico nem pode ser usada para diagnóstico”

(GEWANDSZNAJDER, 2012, p. 247). Este informativo traz uma preocupação eminente do texto em levar as questões das DST/Aids para o campo biológico e da saúde, esquecendo os problemas sociais e históricos que estão por trás destas questões.

O simples fato de expor a doença sem um contexto pode levar ao desinteresse do/a aluno/a em ler o texto, ou lê-lo e ficar com medo como, por exemplo, ao dizer “uma pessoa com herpes deve evitar tocar a área contaminada ou, quando o fizer, lavar as mãos para evitar contaminar outra pessoa. Não deve ter relações sexuais [...]” (GEWANDSZNAJDER, 2012, p. 249). É perceptível o quanto o texto está potencializando a punição ao sexo, incita-o ao invés de construir a informação. Por isso, precisamos nos desprender desta concepção punitiva da sexualidade, a fim de “nos desvencilhar de práticas minimizadoras ou superficiais, que inclusive se fazem vigentes na escola quando se pretende tratar a sexualidade de forma fragmentada em ações pontuais por meio de temas transversais” [...] (SANTOS, 2009, p.18).

No tocante à especificidade de trabalhar a Aids no contexto do Ensino Fundamental, os PCN orientam na seguinte direção.

Ao trabalhar com a prevenção da Aids, são conteúdos indispensáveis as informações atualizadas sobre as vias de transmissão do vírus HIV (fluidos sexuais, sangue e leite materno contaminados), o histórico da doença, a distinção entre portador do vírus e doente de Aids e o tratamento. Os professores precisam incentivar os alunos na adoção de condutas preventivas (usar camisinha, calçar luvas ao lidar com sangue) e promover o debate sobre os obstáculos que dificultam a prevenção. A promoção da saúde e o respeito ao outro vinculam-se à valorização da vida como conteúdos importantes a serem trabalhados. Esses conteúdos devem propiciar atitudes responsáveis (tanto individual quanto coletivamente) diante da epidemia, solidárias e não discriminatórias em relação aos soropositivos, enfatizando o convívio social (BRASIL, 1998, p 326).

Ao analisar o texto do livro, percebemos que sua construção segue as orientações dos PCN, haja vista que enfatiza inicialmente o histórico e onde surgiu a doença; em seguida a rota do vetor e suas formas de contágios e, por fim, a promoção da prevenção e ao não estímulo ao preconceito. Contudo, não encontramos no texto do livro a inserção de tópicos que envolvam adolescentes ou jovens. Também não há inclusão de dados que demonstrem a situação da AIDS em termos mundiais e brasileiros, uma que o texto não retrata a situação e a realidade

dos/as adolescentes, e isso estimula ao desinteresse pela temática. Poderiam estar inclusos nesta seção dados de pesquisas nacionais, (TAQUETT, et. al., 2011; HEILBORN et. al., 2006; CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA, 2004). Nesse sentido, constatamos que autores/as de livros didáticos não insere pesquisas acadêmicas contemporâneas sobre a temática.

Como propostas de atividades para o capítulo, segue o mesmo padrão dos descritos antes: os exercícios são estruturados com perguntas objetivas e subjetivas, pesquisa sobre a temática e trabalho em grupo. Observamos nesta coleção que no transcorrer dos conteúdos, os temas não são abordados fazendo referência à adolescência e à juventude, entretanto, nas atividades de pesquisa e de grupo, instigam os/às professores/as a pedirem tais procedimentos aos/às discentes. Isso, nos leva a inferir que, devido à falta de profissionais atentos, essas questões poderão não ser discutidas em sala de aula.

Antes de começar o último capítulo desta Unidade, o livro traz textos relacionados à sexualidade que estão divididos em quatro temas distintos que se complementam. São eles: “Mudando o corpo: a puberdade”; “O garoto”; “A garota”; “Sexo” (GEWANDSZNAJDER, 2012, pp. 256-257-258).

O primeiro texto desta seção especial - “Mudando o corpo: a puberdade” - traz dois conceitos muito importantes de serem trabalhados em sala de aula com adolescentes: o de puberdade e o de adolescência.

A puberdade é uma das etapas da vida em que o corpo passa por profundas transformações. É a fase em que o menino e a menina se tornam fisicamente capazes de gerar um filho é a fase em que a criança começa a se tornar adulta. Adolescência uma palavra usada para descrever tanto os aspectos físicos da puberdade quanto os aspectos psicológicos e sociais que ocorrem juntamente com as mudanças físicas (GEWANDSZNAJDER, 2012, p. 256).

Apesar de termos documentos oficiais que estipulam a faixa etária que configura a adolescência, (BRASIL, 1990; 2013), alguns autores se distanciam um pouco deste conceito (HEILBORN, 2006; AQUINO, et. al., 2003) e apresentam a adolescência como uma construção individual, ou seja, a transição desta fase é diferente em cada sujeito e vai depender das condições a que eles foram expostos. Outras pesquisas mostram que o rito de passagem entre a infância e a adolescência é o ato sexual (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA 2004). Enfim, o importante é trabalhar a temática com um olhar para além da concepção biológica, uma vez que

este conceito está intimamente ligado às questões sociais, econômicas, entre outras. Diferentemente, a puberdade é caracterizada por eventos biológicos (HEILBORN, 2006) e não se inserem nesse conceito questões sociais e econômicas.

O segundo texto, “O garoto”, dedica-se a explicar as transformações biológicas que ocorrem no corpo masculino, contudo, em momento algum, trata de questões de gênero, apenas reforça a ideia de masculinidade. No final do texto, há um tópico que descreve a preocupação com esta fase evidenciando a circuncisão em algumas culturas, a higiene dos órgãos genitais, a masturbação e a poluição noturna. Enfim, não traz para a discussão a homossexualidade em garotos, uma questão que os PCN chamam de temas transversais e polêmicos, que envolvem questões complexas e demandam tempo para serem aprofundadas, com ampla participação dos/as alunos/as, além de exigirem mais preparo do educador. César (2009) destaca que,

[...] a dificuldade em relação a um possível questionamento do sistema *heteronormativo* na escola. Mesmo que algumas experiências educacionais já tenham definido que questões sobre a homossexualidade requerem uma abordagem específica a respeito da diversidade sexual, o esforço para minimamente colocar perguntas sobre a *Heteronormatividade* permanece um grande desafio ainda não contemplado (CÉSAR, 2009 p. 47).

O terceiro texto, “A garota”, traz o mesmo discurso acerca da puberdade e da adolescência que foi realizado no texto para os garotos, só que, neste caso, para menina não encontramos discussão além dos conceitos biológicos.

Por fim, o texto “Sexo” traz um caráter bem normativo da sexualidade, pautando o tema como algo complexo e que deve ser encarado com responsabilidade.

Finalmente, se você tem um namorado ou uma namorada, deve ter uma conversa sincera com o seu parceiro. Ambos precisam estar bem informados sobre os métodos para evitar a gravidez e as doenças sexualmente transmissíveis, como a Aids. É preciso que os dois saibam dos riscos e das consequências que uma relação sexual envolve (GEWANDSZNAJDER, 2012, p. 256).

O conteúdo exposto nessa passagem se aproxima bastante das orientações dos PCN, o qual recomenda que a sexualidade deve ser trabalhada nas escolas, em virtude da preocupação do grande crescimento da incidência de gravidez não programada entre as/os adolescentes e com o risco da infecção DST/Aids entre púberes e jovens. Contudo, apesar de o tema ser propício à discussão de questões heteronormativas, elas não são abordadas em nenhuma parte do texto. Talvez, por trás desse silêncio, esteja “[...] um plano povoado de afeto [...] o discurso, não seria formado de duas inscrições, uma aparente e outra oculta. Está tudo ali: na relação entre os corpos”. (PERES, 2009, p. 159). O conteúdo exposto no livro deixou clara para nós, a discussão que prefere inserir no contexto da Educação Básica. César (2009) traz para reflexão que,

[...] se tomarmos como certo o lugar da sexualidade na instituição escolar, é importante que demarcar os temas que envolvem o trabalho na instituição escolar. Pesquisas realizadas com professoras/es e alunas/os vêm demonstrando a necessidade de uma formação específica tendo em vista a diversidade sexual presente no universo escolar. Alunas/os e professoras/es gays, lésbicas, bissexuais e transexuais compõem a diversidade contemporânea da instituição escolar; entretanto, para esta instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido (CÉSAR, 2009, p. 48).

Para finalizar esta seção de textos especiais neste capítulo, o livro traz como nota de rodapé esta reflexão a respeito da homossexualidade.

Em nossa sociedade, como em muitas outras, existem indivíduos homossexuais, isto é, que se relacionam sexualmente com pessoas do mesmo sexo. Alguns cientistas pensam que pode haver uma influência dos genes para alguns tipos de homossexualidade. Outros acham que ser homossexual depende do ambiente em que a pessoa vive. Na adolescência, os sentimentos podem estar confusos e a admiração que se tem por amigos do mesmo sexo – ou amigas, no caso das garotas – pode se confundir com a atração física. As pessoas não devem ser rotuladas por causa disso. Garotas com ciúmes uma das outras ou garotos com uma turma de amigos do mesmo sexo são comportamentos típicos da adolescência e não caracterizam homossexualidade. No entanto, se alguém estiver em crise por causa de desejos sexuais, vale a pena procurar um psicólogo (GEWANDSZNAJDER, 2012, p. 258).

A partir deste fragmento do texto, podemos inferir várias questões, algumas extremamente preocupantes, porquanto percebemos, neste trecho, de forma veemente, o preconceito instaurado no exposto, haja vista que a homossexualidade e as questões de gênero, através da naturalização dos corpos, são apresentadas com um viés biológico e cientificista. Piscitelli (2009) entende que muitas das naturalizações geradas por esse sistema regulado na “diferença sexual”, são adotadas para produzir ou sustentar desigualdades sociais, que também são naturalizadas.

O termo gênero, em suas versões mais difundidas, remete a um conceito elaborado por pensadoras feministas precisamente para desmontar esse duplo procedimento de naturalização mediante o qual as diferenças que se atribuem a homens e mulheres são consideradas inatas, derivadas de distinções naturais, e as desigualdades entre uns e outras são percebidas como resultado dessas diferenças. Na linguagem do dia a dia e também das ciências a palavra sexo remete a essas distinções inatas, biológicas. Por esse motivo, as autoras feministas utilizaram o termo gênero para referir-se ao caráter cultural das distinções entre homens e mulheres, entre ideias sobre feminilidade e masculinidade (PISCITELLI, 2009, p. 119).

Além disso, não se trabalha a questão da homossexualidade, ou qualquer outra orientação sexual, através de técnicas moleculares produzidas pela ciência, nem tampouco é discutida no contexto da literatura contemporânea a ideia de que o ambiente pode influenciar o comportamento sexual das pessoas. Todavia, o mais inquietante é a exposição no texto para o tratamento de adolescentes com “crise por causa de desejos sexuais”, ou seja, levando ao leitor, principalmente, adolescentes e jovens, a ideia da homossexualidade como distúrbio psicológico..

Este discurso medicalizado foi construído, segundo Foucault (1996, p. 233), “por volta de 1870 que os psiquiatras começaram a constituir-la (a homossexualidade) como objeto de análise médica: ponto de partida, certamente, de toda uma série de intervenções e de controles novos”. Nesta passagem, o autor deixa claro que a medicalização da homossexualidade é antiga e provoca um discurso próprio. Na contrapartida desse discurso normatizado, estão os sujeitos envolvidos (homossexuais), que construíram um pensamento de resistência a esta concepção. Foucault (1996) sinaliza que este movimento é essencial para a afirmação dos homossexuais para além do dispositivo da sexualidade.

Na tentativa de minimizar o preconceito, no tocante a esta temática, no final da última década do século XX, o Conselho Federal de Psicologia, através da Resolução 001/99 de 1999, reforçou que esta orientação sexual não é doença, tampouco perversão (BRASIL, 1999). Entretanto, percebemos que mesmo tendo o discurso legal contra o preconceito, o que presenciamos no texto é o um discurso que pode provocar mal-estar entre os/as adolescentes, uma vez que não há necessidade de procurar profissionais (médicos ou psicólogos) para definir sua orientação sexual.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas só os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecermos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitirmos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditarmos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 2003, pp.85-86).

Em suma, neste capítulo, que reporta ao debate sobre DST/Aids, segue as orientações dos PCN. Entretanto, assim como em outras seções da Unidade 4, não há inserção dos adolescentes e dos jovens na temática, tampouco dados que mostrem a realidade do problema nas instâncias mundiais e brasileiras. Há uma lacuna entre a construção deste material e as pesquisas acadêmicas contemporâneas, das quais poderíamos destacar as seguintes autoras: TAQUETT et. al., (2011); HEILBORN et. al., (2006); CASTRO, ABRAMOVAY E SILVA (2004), entre outras.

5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA COLEÇÃO DIDÁTICA DE CIÊNCIAS: PROJETO VELEAR: CONSTRUINDO CONSCIÊNCIA – 8º ANO –

A Editora Scipione é responsável pela organização e produção da coleção didática de Ciências Naturais do Projeto Velevar para o PNLD 2014. Esta coleção é composta de quatro livros, todavia, o objetivo desta pesquisa encontra-se, mais

exatamente, no livro do 8º ano o qual é intitulado: **Construindo Consciência**. O livro ora citado é dividido em quatro Unidades, que seguem a seguinte estrutura quanto aos conteúdos:

- 1ª Unidade: As transformações dos materiais;
- 2ª Unidade: O nosso corpo é dinâmico;
- 3ª Unidade: História natural da sexualidade;
- 4ª Unidade: O Organismo humano e suas interações com o ambiente.

A Unidade I se dedica a mostrar as transformações químicas da matéria, o ciclo dos minerais, a classificação periódica, os elementos químicos, as reações químicas, a combustão e a camada de ozônio. A Unidade II tem como foco evidenciar a organização do corpo humano perpassado desde as células, os tecidos, os órgãos e os sistemas até mostrar que somos seres compostos de sistemas biológicos (digestório, muscular, ósseo, cardiovascular, excretório, respiratório, etc.) complexos que tentam sempre chegar à homeostase.

A Unidade III apresenta uma discussão histórica e natural sobre a sexualidade, transcorrendo pelos mais variados tipos de seres vivos (plantas, animais, etc.). Inicialmente apresenta os rituais de acasalamentos dos animais, o papel da reprodução sexuada para a diversidade biológica, a sexualidade das plantas, a reprodução assexuada e a clonagem dos seres vivos.

No segundo capítulo da unidade, encontramos a sexualidade trabalhada de maneira mais específica, focada nos seres humanos. Decorrendo desde a cultura, a diferença de gênero, a gravidez na adolescência, o planejamento familiar e as doenças sexualmente transmissíveis. Por último, a Unidade IV apresenta a importância da visão e sua utilidade na interação com o mundo, o controle da temperatura nos seres vivos, o sistema nervoso e os efeitos e estragos que as drogas podem causar.

Depois de avaliar a forma como o livro analisado está organizado, ficou evidente para nós que apenas o segundo capítulo da Unidade III se encaixa em nosso objetivo de pesquisa. O quadro VII traz de maneira mais detalhada a estrutura do capítulo que foi avaliado.

Quadro VII – Organização do segundo capítulo da unidade 3 do livro do 8º ano da coleção do Projeto Velear: Construindo Consciência.

UNIDADE III: HISTÓRIA NATURAL DA SEXUALIDADE (134 a 161)

CAPÍTULO 7 – A SEXUALIDADE HUMANA (134 a 161)

1. Sexualidade e cultura;
2. Dois sexos, dois indivíduos: a diferenciação biológica;
3. Gravidez na adolescência;
4. Sexo responsável: planejando a vida;
5. Doenças Sexualmente Transmissíveis.

5.2.1 A sexualidade humana (Capítulo 7, pp. 134 a 161)

O capítulo começa com uma mensagem que faz o leitor refletir sobre as várias faces que podem ser estudadas nas temáticas que envolvem ou estão atreladas à sexualidade.

Os costumes e tradições variam de cultura para cultura. As danças das tribos africanas e os adornos das mulheres-girafas são exemplos disso. O modo de viver, o padrão de beleza e a forma de vestir e festejar são alguns aspectos que constituem a identidade de um povo e pode mudar de uma época para outra (MARTINS et. al., 2012, p. 134).

Ao ler esta reflexão, percebemos que os/as autores/as da obra se preocuparam em mostrar que não faz sentido o relativismo cultural em coleções didáticas, uma vez que esse campo da antropologia reforça a ideia de ver a cultura de outrem como menor, inferior, etc. (SEGATO, 1992), principalmente, quando esses escritos ressaltam a sexualidade, haja vista que não há cultura melhor ou pior que a outra. Foucault (2013, p. 67) sinaliza que,

[...] o indivíduo, durante muito tempo, foi autenticado pela referência dos outros e pela manifestação de seu vínculo com outrem (família, lealdade, proteção) posteriormente passou a ser autenticado pelo discurso de verdade que era capaz de (ou abrigar a) ter sobre si mesmo (FOUCAULT, 2013, P. 67).

O que deve haver é o respeito e o aprender para conviver com as diferenças. Acerca dessa temática, os PCN em seu fascículo sobre a “Pluralidade Cultural”, trazem a seguinte contribuição.

Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação (BRASIL, 1998, p. 121).

Após contextualizar a identidade cultural e a sexualidade dos diversos povos, percebemos que o material encontrado na obra analisada vai além do que é proposto nos PCN. Então, inferimos que os/as autores tomaram como base as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas conseguiram alcançar outro patamar.

Cada vez mais, o conteúdo encontrado no capítulo adentra, de maneira mais específica, na temática da ‘sexualidade humana’. Para tanto, o livro traz um trecho que relata as formas como nós, seres humanos, vivenciamos, desde a infância, o descobrimento de si.

Desde o nascimento, o ser humano vivencia sua sexualidade experimentando sensações diversas que lhe dão prazer. A exploração dos sentidos na infância não é apenas um jeito de descobrir o mundo, mas principalmente uma forma de descobrir a si mesmo, num exercício constante de construção da própria identidade (MARTINS et. al., 2012, p. 135).

Acerca desse tema, os PCN em seu fascículo sobre a “Orientação Sexual” enfatizam que “a sexualidade infantil se desenvolve desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de forma diferente em cada momento da infância” (BRASIL, 1998, p. 296). De certa forma, o conteúdo presente no livro se aproxima das orientações dos PCN. Altmann (2001, p. 7) enuncia que “os conteúdos devem favorecer a compreensão de que o ato sexual, bem como as carícias genitais, só tem pertinência quando manifestados entre jovens e adultos”. A autora orienta que, ao ensinar este conteúdo, é necessário ter consciência de que o ato sexual é algo construído, porquanto, não deve ser banalizado tampouco incitado.

Os conteúdos expostos neste livro têm a preocupação de fazer uma construção histórica sobre a sexualidade e as questões de gênero. Inicialmente mostram diferenças entre as sociedades atuais e as antigas no que tange às características desse dispositivo, depois traz as variações de organização familiar em diferentes culturas. Ressaltamos que não encontramos textos com vieses preconceituosos.

Algumas culturas são monogâmicas. Nelas, a família é constituída de um casal: cada pessoa só pode ter um cônjuge, um parceiro. Noutras, a poligamia é o sistema conjugal predominante. Em geral é o homem que pode ter mais de uma esposa. [...] Outro costume que varia de uma cultura para outra é a escolha do parceiro dentro da própria família. Algumas culturas valorizam o casamento entre parentes, outras não aprovam essa prática. Em casamentos consanguíneos (entre parentes), há maior chance de filhos portadores de doenças de origem genética (MARTINS et. al., 2012, p. 135).

Depois de mostrar que os casamentos variam de uma cultura para outra, o conteúdo faz referência ao comportamento do homem e da mulher na criação dos filhos. No trecho que analisamos, ficou claro que o papel de cuidar do/a filho/a vai depender da cultura em que se está inserido. No exemplo citado no livro, são os pais que têm essa missão. O material também mostra que, em algumas comunidades na Oceania, os homens são mais gentis e sensíveis se comparados com as mulheres (MARTINS et. al., 2012) e que a ideia de fragilidade da mulher foi construída historicamente e nem sempre reflete o fato em sua expressão histórica, porque, desde a antiguidade, algumas culturas utilizam o termo Amazonas (sem mama) e Valquírias para enfatizar a força e a bravura da mulher.

Enfim, na primeira parte do capítulo, o livro vai para além das orientações dos PCN e usa pesquisas para evidenciar algumas questões, tanto no viés cultural quanto no histórico. Ressaltamos que as pesquisas citadas no livro não são de autores/as brasileiras/os e, por vezes, são pesquisas desatualizadas, como, por exemplo, a antropóloga norte-americana Margareth Mead (1901-1978). Altmann (2001) assevera que os PCN enfatizam a sexualidade pelo seguinte viés.

A sexualidade é concebida como um dado da natureza, como “algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida”. Fala-se em “necessidade básica”, “em potencialidade erótica do corpo”, “em impulsos de desejo vividos no corpo” sobre o que os sujeitos,

principalmente os adolescentes, precisam ser informados (ALTMANN, 2001, p. 6).

Ao falar dos desejos sexuais e de suas proibições, encontramos trechos relevantes que devem ser observados. O material inicia mostrando que a ideia de certo ou errado, quando o assunto é sexo, vai depender da cultura em que se está inserido. Com efeito, encontramos aqui a preocupação de não normatizar as questões sexuais. Essa é uma crítica que alguns/algumas autoras/es fazem aos PCN, entre eles/elas, Altmann (2001); Louro (2000); Cesar (2009). Segundo Foucault (2013), a incitação ao discurso dessa temática tem o efeito reverso, ou seja, quanto mais tabus e proibições são criados, mais promovem ações que podem levar o/a adolescente a realizar atos de que podem se arrepender depois. Neste contexto, o livro traz a seguinte reflexão.

O que é considerado certo ou errado depende da cultura a qual estamos inseridos. O comportamento sexual de cada um é produto de um aprendizado de significados socialmente construídos [...] O antropólogo Bronislaw Malinowski (1884-1942) estudou cultura dos habitantes da ilha Trobriand na Papua-Nova Guiné [...] Nesta cultura, as pessoas do mesmo gênero mantinham relações sexuais entre si e tal prática não era motivo de constrangimento para nenhum membro da comunidade. Assim, aconteciam também relações sexuais com jovem antes do casamento (MARTINS et. al., 2012, p.136).

Compreendemos que, nesse trecho, o material traz uma reflexão informativa muito importante que deve ser trabalhadas com jovens e adolescentes, pois não devemos potencializar o discurso de certo ou errado no que tange a sexualidade, na realidade, estas questões vão sendo construídas ao longo de toda vida. Percebemos que o material analisado do livro está de acordo com pesquisas contemporâneas como a de Altmann (2001); Louro (2000); Cesar (2009); Foucault (2013), porquanto mostra como as questões de gêneros são construídas historicamente. Neste contexto, os PCN atribuem a seguinte compreensão.

Em relação às questões de gênero, por exemplo, os professores devem transmitir, por sua conduta, a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, eles próprios respeitam a opinião de cada aluno e, ao mesmo tempo, garantem o respeito e a participação de todos, explicitando os preconceitos e trabalhando pela não-discriminação das pessoas. Para a construção dessa postura ética, o trabalho coletivo da equipe escolar, definindo princípios educativos, em muito

ajudará cada professor em particular nessa tarefa (BRASIL, 1998, p. 304).

Posteriormente a esse questionamento, encontramos no material uma reflexão acerca do comportamento em relação ao desejo sexual nas sociedades ocidentais. Constatamos, mais uma vez, que a obra traz uma informação relevante:

Nas sociedades ocidentais, durante muito tempo, o desejo sexual por pessoa do mesmo sexo foi tratado como doença. Atualmente esta concepção está ultrapassada, e a homossexualidade foi retirada do código internacional de doenças, o que não se significa que o preconceito tenha sido resolvido (MARTINS et. al., 2012, p.36).

Aqui ficou evidente para nós que o texto construído neste livro está de acordo com os estudos contemporâneos, uma vez que mostra duas realidades vivenciadas em culturas diferentes e se preocupam em revelar que o preconceito existe e precisa ser trabalhado cada vez mais em sala de aula. Portanto, entendemos que o material ultrapassou os pressupostos dos PCN. Segundo Altmann (2001, p. 7) este documento “admita manifestações diversificadas da sexualidade, ele não problematiza a categoria sexualidade sob o ponto de vista de sua constituição histórica, da mesma forma que em relação a outras categorias, como homossexualidade e heterossexualidade”.

Além das questões ligadas à homossexualidade, encontramos, no conteúdo da obra, várias outras questões que são consideradas tabus e, por vezes, com viés preconceituoso ou satanizado. Destes, destacamos a masturbação ou autoerotismo, a respeito da qual a obra mostra até fatos históricos vivenciados e faz uma relação com as torturas da inquisição dos séculos XVIII e XIX. Segundo Martins et. al., (2012, p. 37), “a culpa que até hoje aparece ligada às formas de prazer é histórica, principalmente, em nossa cultura ocidental”. Para esta temática, os PCN alertam que é um tema polêmico e que demanda mais preparo do/a professor/a que vai lecionar (BRASIL, 1998). Nesta passagem, os PCN só reforçam o medo de trabalhar a temática, quando, na realidade, deve-se discutir sobre o tema a partir de fatos historicamente construídos. Como reforça Altmann (2001), a masturbação hoje em dia é tratada como um sexo seguro, que não tem risco algum de se adquirir DST.

Depois de trazer informações acerca de tabus vivenciados nas sociedades ocidentais, a obra se dedica a mostrar a construção da sexualidade no que se refere

a “corte” (MARTINS et. al., 2012, p. 37), ou seja, o momento em que o/a adolescente começa a se apaixonar. Neste contexto, o conteúdo encontrado no livro ressalta que são os hormônios os grandes causadores de paixões desenfreadas. Apesar de trazer fatos históricos e sociais, o conteúdo também é abordado pelo viés naturalizante.

A identidade de gênero é tratada na obra de modo a favorecer os pressupostos impetrados pelos PCN, uma vez que faz menção à ideia de menino e menina, mas deixa claro que isso é apenas uma condição biológica, porquanto o que seremos vai depender da construção de si. Dessa forma, o texto continua evidenciando que a questão do sexo é fácil de definir, ou seja, temos duas opções: menino ou menina. Todavia, os traços futuros que vão definir a personalidade e a orientação sexual de cada um é responsabilidade intransferível do indivíduo. Neste contexto, César (2009, p. 5), ressalta que, comumente, os PCN tratam as “relações desiguais entre homens e mulheres na perspectiva histórica, aquilo que se compreende por gênero, no texto, são os tais ‘papéis sexuais’ ou ‘papéis de gênero”.

Nesta perspectiva, a obra mostra as diferenças biológicas que ocorrem na puberdade tanto na menina quanto no menino. Nessa parte, o material exposto segue um viés mais naturalizante, mais próximo dos PCN, haja vista que diferencia os púberes apenas nas questões biológicas, como, por exemplo, o menino começa a adolescência depois da primeira ejaculação, e a menina, após a primeira menstruação. Não há um discurso ligado às questões históricas ou religiosas, que estas temáticas poderiam suscitar. Por outro lado, mereceria ser trabalhada neste conteúdo, a anemia falciforme, por ser uma doença que traz transtornos para a vida dos púberes. Além disso, só pontuam que a menopausa ocorre por volta de 50 anos e a principal causa é a diminuição de hormônios, ou seja, o conteúdo só é abordado sob o ponto de vista biológico.

Ainda sobre os fatores biológicos ligados às questões da sexualidade, a obra faz referência à fecundação, mostrando que o ser humano é gerado a partir da junção do espermatozoide com o óvulo e que, neste período, a mulher não menstrua. Apesar de trazer de forma detalhada o conteúdo ligado a fecundação humana, notamos apenas explicações naturalizante para essa temática.

Entretanto, em seção posterior o material traz discursos sobre a gravidez focando as questões sociais, históricas, econômicas, entre outras, a partir do tópico “Como ocorre à gestação?” (MARTINS et. al., 2012, p.143).

A gravidez é um momento muito especial [...] Culmina com o nascimento, reiniciado um novo ciclo para a espécie humana [...] A gravidez representa a passagem para uma nova condição, assim com o nascimento, a passagem da infância para a adolescência e desta para a idade adulta (MARTINS et. al., 2012, p.143).

Neste texto, encontramos grande convergência com os estudos de Heilborn (2006) e Aquino (2003) sobre a parentalidade, pois estas autoras entendem que a gravidez representa um rito de passagem da adolescência para a vida adulta.

Para contextualizar a temática, a obra analisada se reporta a crenças populares sobre a gestação e as modificações que essa situação causa na mulher e em seu cônjuge.

A visão que as sociedades e as diversas culturas têm da gestação e da maternidade é diferente. Em épocas mais primitivas, a gravidez e o nascimento estavam relacionados a fertilidade das plantas e dos animais. Eram considerados eventos dependentes da força divina e do poder cósmico da natureza. Aqueles que participam do processo, como parteiras e os feiticeiros, detinham considerável influência sobre os demais indivíduos [...] A gravidez é envolta em ritos... Um exemplo disso é o ritual realizado pelos Kurâ-Bakairi que vivem na região do cerrado norte-matogrossense, sudoeste do alto Xingu. Nesta tribo, quando acontece à gravidez o casal não deve andar para muito longe nem cansar-se [...] Mudam a dieta alimentar e a mãe só pode contar o cabelo depois da primeira menstruação (MARTINS et. al., 2012, p.143).

A inserção de outras culturas nos textos que são trabalhados em sala de aula é importante para que os/as alunos/as percebam que a gravidez provoca variações comportamentais dependendo da cultura em que o indivíduo está inserido.

O material inicialmente aborda as questões sociais que estão atreladas à gravidez e, posteriormente, traz uma discussão biológica acerca dessa temática, uma vez que descreve passo a passo o desenvolvimento do feto no período da gestação, e discute sobre os dois tipos de partos: o normal e o cesariano. Neste contexto, evidenciamos, através de dados da OMS, que o Brasil figura nas primeiras colocações no que tange ao parto cesariano. Por fim, este tópico termina mostrando a importância do aleitamento materno para as crianças. Em suma, oscila a temática desde as questões sociais até as biológicas.

No próximo tópico analisado do conteúdo, encontramos uma discussão muito importante sobre a gravidez na adolescência e as DST nesse público.

Pesquisa no Ministério da Saúde indicam que os adolescentes conhecem os métodos contraceptivos e, em geral, não desejam uma gravidez nesta fase [...] Os adolescentes só procuram os serviços de saúde quando já mantêm vida sexual. Isto favorece a ocorrência de gravidez não planejada e o risco de contrair DSTs como a Aids e o câncer do colo do útero [...] A ocorrência de gravidez em uma jovem que mal começa a sair da infância pode significar não só um problema de saúde, mas também um problema emocional e social com repercussões marcantes para toda sua vida. Algumas implicações, em geral, são o abandono precoce dos estudos, o aumento da dificuldade da inserção no mercado de trabalho e a redução do lazer de da vida social, como passeios e festas (MARTINS et. al., 2012, p. 148).

Mais uma vez, encontramos relação direta do conteúdo com os estudos recentes de pesquisadores/as como Castro, Abramovay e Silva (2004); Heilborn (2006); Taquett et. al., (2011), etc. Podemos afirmar, também, que o material está seguindo as orientações encontradas no fascículo sobre a orientação sexual dos PCN.

Os professores precisam se mostrar disponíveis para conversar a respeito dos temas propostos e abordar as questões de forma direta e esclarecedora, exceção feita às informações que se refiram à intimidade do educador. Informações corretas do ponto de vista científico ou esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos alunos são fundamentais para seu bem-estar e tranquilidade, para uma maior consciência de seu próprio corpo, elevação de sua autoestima e, portanto, melhores condições de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual (BRASIL, 1998, p. 302).

O texto analisado traz, ainda, uma discussão sobre como os pais e as instituições de ensino da Educação Básica não sabem lidar com esta questão e que, por vezes, a menina grávida não tem apoio da família, abandona os estudos e desenvolve problemas psicológicos, o que resulta em dificuldades de criar o/a filho/a sozinho/a.

Em outro momento do texto analisado, encontramos a seguinte reflexão sobre sexo responsável: planejamento da vida. “O planejamento familiar é uma ação conjunta de maternidade e paternidade responsáveis. Portanto, deve permitir aos casais a assistência e orientação tanto para os que querem conhecer os métodos contraceptivos, como aos que querem ter filhos” (MARTINS et. al., 2012, p. 149).

Neste trecho, percebemos que o material trata da parentalidade, ou seja, o filho deve ser visto pelo olhar dos dois – do pai e da mãe - haja vista que a responsabilidade de criar e de educar deve ser compartilhada (HEILBORN, 2006). Todavia, foram negligenciadas no material analisados questões referentes ao aborto, seja ele em mulheres adultas ou em adolescentes. Com efeito, poderiam ser discutidas neste conteúdo pesquisas como as de Castro, Abramovay e Silva (2004); Heilborn (2006); Aquino (2003), entre outras.

No tocante aos métodos contraceptivos, o material analisado é bem descritivo, visto que traz o conceito de contracepção em seus mais variados tipos, como os métodos hormonais, o de abstinência, os preservativos, os dispositivos: DIU, entre outros. Entretanto, o material segue a mesma proposta pedagógica do início, o qual faz referências a fatos históricos e, às vezes, religiosos. Podemos verificar isso nesta passagem: “as tribos nômades do deserto do Saara, por exemplo, colocavam pedras no útero das fêmeas de camelos para que não engravidassem durante as longas viagens realizadas pelo deserto” (MARTINS et. al., 2012, p. 154). Além desse exemplo, encontramos questões históricas que levaram à criação da camisinha masculina.

Foi durante o século XVI que a disseminação das doenças sexualmente transmissíveis levou o médico e cirurgião italiano Gabrielle Fallopio a confeccionar um forro de linho do tamanho de um pênis e embebido em ervas. Shakespeare denominou o artefato de “camisa de Vênus”. No século XVII, um médico inglês conhecido como doutor Condom criou para o rei Carlos II da Inglaterra um protetor feito com tripas de animais. Condom em inglês é camisinha (MARTINS et. al., 2012, p. 155).

Acerca dessa temática o material ainda mostra a evolução da camisinha masculina artesanal para a camisinha masculina industrial. Ressaltamos que esta visão segue um viés eurocêntrico, haja vista que existem registros da existência de preservativos a pelo menos 1300 a.C. nas comunidades egípcias (COLLIER, 2007). Ao mesmo tempo, também traz para a discussão a criação da camisinha feminina, entretanto, não mostra fatos históricos relevantes para esse conteúdo.

A expressão preservativo apareceu pela primeira vez nos anúncios das casas de prostituição de Paris, em 1780. Em 1839 Charles Goodyear desenvolveu um processo de transformação de borracha natural em uma estrutura elástica e flexível – a vulcanização. Isto permitiu a confecção de preservativo de borracha [...] A camisinha

feminina, um dispositivo que é colocado dentro da vagina, é uma invenção do século XX... Por ser uma tecnologia muito recente, seu custo é ainda muito alto, o que dificulta o acesso mais generalizado a ela (MARTINS et. al., 2012, p. 155).

Por fim, o material analisado traz conteúdos referentes às doenças sexualmente transmissíveis e à Aids. Inicialmente, a obra se preocupou em atender aos pré-requisitos propostos pelos PCN, que enfatizam que é importante trabalhar os fatos históricos e culturais que estão relacionados às DST/Aids (BRASIL, 1998). Primeiramente, o texto analisado trata dos microrganismos, como, por exemplo, bactérias, fungos, protozoários e os vírus que causam as DST/Aids. Na sequência, começa a descrever alguns fatos ligados a essa temática.

Por muito tempo as DSTs eram chamadas de doenças venéreas, numa referência às mulheres religiosas, as sacerdotisas dos tempos de Vênus, deusa do amor na mitologia romana. Até meado do século XX, os meninos se iniciavam sexualmente, na maioria das vezes, com prostitutas. Contrair uma “doença venérea” era, ao mesmo tempo, uma prova de virilidade e um motivo de preocupação e sensação de culpa de ter feito algo “impuro” (MARTINS et. al., 2012, p. 155).

Depois de apresentar informações gerais sobre as DST, o material analisado dá certa ênfase, assim como orientam os PCN, aos fatos históricos ligados ao surgimento da Aids. Inicialmente relata que a Aids era uma doença ligada aos homossexuais, que eram chamados de “grupos de risco”. Todavia, no mesmo texto encontramos relatos que mostram que isso foi desfeito, pois não tinha contundência nem aporte acadêmico para essa afirmação. Este fato deve ser trabalhado com os/as alunos/as, porque eles/elas precisam entender que isso foi um “erro” da ciência medicalizada, porque estudos recentes, como, por exemplo, os de Taquett et. al., (2011) e Castro, Abramovay e Silva, (2004), mostram que não existem grupos ou pessoas específicas que adquirem a Aids.

Além de questões históricas, o material também traz dados do Ministério da saúde em 2001 referentes a jovens infectados com o vírus HIV. “Conforme dados do Ministério da Saúde de 2001, 26.639 jovens no Brasil entre 13 e 24 anos, eram portadores do vírus da Aids” (MARTINS et. al., 2012, p. 158). Apesar de estar desatualizado, o material traz dados importantes para serem trabalhados em sala de aula. Ainda sobre este conteúdo, a obra reforça que os novos infectados são pessoas mais jovens.

Alguns dados relativos aos novos portadores do vírus HIV têm suscitado muitas preocupações. Até cinco anos atrás era maior proporção de pessoas adultas que apresentava Aids; desde então a maioria das pessoas que adoecem é jovem. Embora as pesquisas indiquem que os jovens conhecem os modos de contrair e de prevenir a doença, 70% deles não se protegem nas primeiras relações sexuais (MARTINS et. al. 2012, p. 155).

Por último, o material traz dados do estado de São Paulo para informar que, entre 1995 e 1996, pela primeira vez, caíram os números de pessoas com Aids. Entretanto, “no mesmo período, as mulheres mais pobres tiveram um aumento de cerca 50% nas mortes por essa doença, a incidência global de HIV aumentou” (MARTINS et. al., 2012, p. 158). Ressaltamos que o material não traz informações de casos de HIV/Aids por região, tampouco dados comparativos a respeito de homens e mulheres negros/as no que se refere esta doença.

No que tange às atividades pedagógicas propostas no final do capítulo, inferimos que elas são guiadas através do viés tradicional. Nelas encontramos perguntas e respostas, em sua maioria, discursivas. A obra propõe aos/as alunos/as textos complementares através de paradidáticos como, por exemplo, “**Sexo e reprodução** - GEWANDSZNAJDER, 2000” e vídeos, dos quais, destacamos: “**Impetuosa adolescência** - CULTURAL/SUPERINTERESSANTE - BBC”, (MARTINS et. al., 2012, p. 161).

Em suma, não percebemos elementos novos nos exercícios propostos nesta coleção. Ao mesmo tempo, a partir da análise realizada, inferimos que as atividades indicadas são incipientes, haja vista que ao longo do capítulo encontramos vários temas que poderiam possibilitar pesquisas que favorecessem o processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caminhada deste trabalho nos mostrou que precisamos, com urgência, olhar com mais criticidade os materiais didáticos que são utilizados nas escolas públicas brasileiras. Em nosso caso, enfatizamos especialmente, as coleções didáticas de Ciências Naturais, porquanto foram as obras analisados neste trabalho.

Antes de trazer as considerações finais, faremos uma breve retomada do que nos propusemos a investigar. Este trabalho teve como objetivo geral analisar como são abordados os conceitos e as propostas metodológicas sobre sexualidade, parentalidade e doenças sexualmente transmissíveis/Aids em duas coleções didáticas de Ciências Naturais. Também procuramos identificar conceitos sobre sexualidade, parentalidade e doenças sexualmente transmissíveis/Aids; verificar se há variações de abordagem teórica nesses conceitos; e, por último, evidenciar se os conceitos adotados nas coleções didáticas se aproximam mais das orientações dos PCN e de pesquisas acadêmicas contemporâneos ou se distanciam dessas fontes.

Para alcançar esses objetivos, utilizamos como embasamento teórico-metodológico os pressupostos teóricos de Bardin (2004) e Minayo (2008), e no que se refere à corrente filosófica, seguimos as orientações propostas, principalmente, por Foucault (2005, 2012, 2013). Entretanto, ressaltamos que vários/as outros/as e autores/as perpassaram por nosso trabalho sempre com o desígnio de acalorar e esclarecer cada vez mais as discussões existentes.

Considerando às referências que iríamos utilizar, começamos a elaborar o trabalho. Inicialmente construímos dois quadros de palavras-chave (ver apêndices I e II), a partir da leitura flutuante, que serviram de base para a preparação da grade analítica (ver apêndices III e IV), a qual nos auxiliou na análise do material. Munido desses textos, começamos a analisar os livros a fim de cumprir com os objetivos propostos na pesquisa.

Ainda nesse caminhar, visitamos alguns documentos oficiais relacionados aos livros didáticos de Ciências Naturais e ao PNLD 2014, dos quais destacamos: o histórico da elaboração e da distribuição dos livros didáticos no Brasil, o edital de convocação 06/2011 – CGPLI para o PNLD 2014, o Guia de Livros Didáticos de Ciências Naturais do PNLD 2014 e as Coleções de Ciências Naturais mais distribuídas pelo PNLD 2014.

A partir dessas leituras, tecemos algumas considerações, principalmente sobre o Guia de Livros Didáticos de Ciências Naturais do PNLD 2014, uma vez que nele encontramos resenhas avaliativas acerca das coleções. Essas inferências proferidas pelos avaliadores do MEC foram extremamente úteis para nós, haja vista que serviram como base para perpetrarmos algumas comparações no que se refere às nossas interpretações a respeito do material analisado.

Ressaltamos que a produção e a distribuição das obras didáticas, segundo o MEC, é um dos Programas mais antigos da Rede Oficial de ensino brasileira. Entretanto, a sua eficácia só foi reconhecida depois de vários anos de criação. Além disso, esse Programa, ao longo dos anos, foi visto pelos governantes como uma forma de controlar o que era trabalhado pelos/as professores/as em sala de aula. Os conteúdos eram pautados sempre nos interesses de uma minoria, chamada de elite ou burguesia.

Essa afirmação pode ser bem fundamentada no acordo firmado em 1966 entre a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional com o Ministério da Educação, o qual teve vários objetivos, entre eles, controlar os conteúdos trabalhados em sala de aula e cobrar dos/as alunos/as de instituições públicas os materiais didáticos utilizados. Com o término desse acordo, o governo federal voltou a controlar majoritariamente a aquisição e distribuição das obras didáticas nas escolas públicas brasileiras.

Depois de várias críticas enunciadas, principalmente, pelos/as professores/as acerca do engessamento do material didático e da postura ditatorial das editoras nos anos 1970, em 1985, foi criado por Decreto-lei, o PNLD que trouxe em seu bojo várias melhorias, especialmente, no que tange à participação dos/as professores/as nas escolhas desses materiais. Ressaltamos que, após a criação do PNLD, vários esforços foram concentrados em prol de garantir sua permanência e melhoria deste Programa. Contudo, essa extensão e progresso oscilam conforme os recursos existentes no governo federal, como, por exemplo, em 1993, por falta de peça orçamentária, a aquisição e a distribuição de livros didáticos foram severamente afetadas.

Ainda sobre o histórico de PNLD, ressaltamos que, depois desse período de enfraquecimento, esse Programa vem se fortalecendo cada vez mais. Essa afirmativa poder ser balizada a partir de documentos oficiais que garantem aos/as professores/as de escolas públicas escolherem as coleções didáticas aprovadas

pelos/as avaliadores/as do MEC. Essas coleções são revisadas e atualizadas a cada três anos, e as que não se adequarem às exigências dos editais, no que se refere aos novos conteúdos e as novas propostas pedagógicas, serão excluídas. Assim, subentende-se que as aprovadas são de boa qualidade e seus conteúdos são atualizados. Entretanto, as resenhas avaliativas produzidas no Guia Didático de Ciências Naturais do PNLD 2014, apontam observações importantes e pertinentes que precisam ser levadas em consideração para não ser repetidas nos próximos PNLD.

Dessas observações, destacamos as que foram direcionadas às duas coleções analisadas neste trabalho: a coleção **Ciências: nosso corpo**, do Projeto Teláris, e **Construindo Consciências**, do Projeto Velar. Em relação à primeira, das cinco categorias de análise elaboradas pelos avaliadores do MEC, conseguiu apenas uma nota máxima, que equivale ao projeto editorial, ou seja, a nota não foi relativa ao conteúdo nem à proposta pedagógica encontrados nos livros. Já a segunda conseguiu três notas máximas, das quais ressaltamos a proposta pedagógica e os conteúdos. Todavia, esses critérios não foram acatados pelos/as professores/as das escolas públicas, uma vez que a primeira coleção, apesar de não ter obtido notas máximas acerca dos conteúdos e da proposta pedagógica, foi abundantemente mais adquirida e distribuída nas instituições públicas brasileiras se comparada com as demais, enquanto, a outra que obteve três notas máximas, das cinco categorias avaliadas, foi a menos distribuída das 20 coleções aprovadas pelo PNLD 2014. Inferimos que essa diferença está na abordagem pedagógica dos materiais, porquanto a primeira segue um viés tradicional e reducionista que leva ao processo de memorização pela memorização. Essa afirmativa está contida nas resenhas avaliativas 'Guia de Ciências Naturais' do PNLD 2014, enquanto a segunda procura ser um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, apesar de algumas limitações, como, por exemplo, dados desatualizados sobre as DST/Aids.

Nessa perspectiva, além das análises realizadas nas resenhas avaliativas do Guia do PNLD 2014, construímos nossas apreciações acerca das duas coleções que fizeram parte deste trabalho. A seguir, mostraremos os achados dos materiais analisados.

Inicialmente, faremos algumas considerações acerca dos conteúdos do livro do 8^a ano da coleção **Ciências: nosso corpo**, do projeto Teláris; em seguida, apresentaremos a do 8^a ano do Projeto Velear: **Construindo consciência**.

Quanto aos achados do primeiro livro, no que se refere ao sistema genital, com raríssimas exceções, traz um conteúdo muito próximo do pensamento naturalizante e se afasta grandemente das questões históricas, sociais, religiosas e econômicas que poderiam ser trabalhadas a partir desta temática. Também sentimos falta de vários conteúdos importantes que, certamente, seriam enriquecedores para esse material, dos quais destacamos: a relação da anemia falciforme com ciclo o menstrual e com a puberdade tanto em meninos, quanto em meninas.

No texto que discute sobre as formas de evitar a gravidez, também consideramos que faltam alguns elementos importantes, como, por exemplo, apesar de o livro ser direcionado para adolescentes, não encontramos discussões centradas nesses sujeitos. Na realidade, descobrimos no material analisado que ele só traz conceitos descontextualizados de métodos contraceptivos, que são trabalhados com viés punitivo e medicalizado.

Por último, analisamos um capítulo que trazia informações acerca das DST/Aids. Nele, percebemos a preocupação do autor em atender às exigências do PCN sobre as questões direcionadas ao HIV. Entretanto, do mesmo modo que foi trabalhado nos outros capítulos, o que encontramos foram conceitos rígidos sobre as doenças, por vezes, descontextualizados da realidade dos/as adolescentes. Além disso, enfatiza o discurso do medo. Ainda sobre esse material, sentimos falta de dados recentes que abordem a temática.

A proposta pedagógica do segundo material é estruturalmente diferente do primeiro. Ele traz apenas um capítulo para tratar das questões que abordam a sexualidade, a parentalidade e as DST/Aids. Inicialmente, destacamos a maneira como é trabalhada a sexualidade. Enquanto o primeiro, em parte alguma, contextualiza a temática, o segundo começa mostrando como é esse dispositivo nas diferentes culturas. Além disso, evidenciamos um discurso menos arraigado de preconceito e punição, mas com elementos tradicionais que, às vezes, aproximam-se e/ou se distanciam dos PCN.

Diferentemente do primeiro livro, no segundo, as questões sobre a gravidez são trabalhadas a partir de questões sociais, históricas e econômicas. Esse material se aproxima das pesquisas contemporâneas sobre a temática, ou seja, vai além do pensamento naturalizante encontrado na outra obra. Ressaltamos, ainda, que ela teve o cuidado de mostrar a temática direcionada aos/às adolescente, uma vez que

esses conteúdos são para esse público. Quanto aos conteúdos direcionados aos métodos contraceptivos, não houve avanço se comparados com a outra obra, uma vez que os achados evidenciam um viés naturalizante para a temática. Além disso, ao abordar o surgimento da camisinha masculina a obra traz apenas os informativos eurocêntricos, ou seja, negligencia informações egipcocêntricas para o tema.

Por fim, o material analisado traz informações acerca das DST/Aids. Os autores/as da segunda obra se preocuparam em mostrar a evolução histórica no que tange ao HIV e acatou as orientações dos PCN. Além disso, encontramos, no material, pesquisas sobre o número de pessoas infectadas. Entretanto, evidenciamos que estas pesquisas são desatualizadas e não trazem informações de soropositivos por região nem tampouco recorte desse público por cor. Enfim, esses conteúdos deveriam estar atualizados de modo a garantir informações precisas para os/as alunos/as da Rede Oficial.

Em suma, as duas coleções avaliadas se distanciam em vários aspectos, principalmente, nos conteúdos e nas propostas pedagógicas, apesar de apresentarem algumas aproximações, como, por exemplo, as duas não trazem pesquisas atualizadas acerca das categorias analisadas, abordam os métodos contraceptivos com uma visão naturalizante, negligenciam vários conteúdos que poderiam estar presentes nessas obras.

Ao analisar os conteúdos presentes nos livros didáticos - instrumentos historicamente importantes para a compreensão das questões educacionais - e utilizar para esta investigação, os conceitos de sexualidade, parentalidade e doenças sexualmente transmissíveis/Aids, nos mostrou, em última análise, vimos o quão nossa prática, por vezes, é cerceada por informações precárias e/ou ultrapassadas. Isso requer de nós, profissionais da educação, um olhar mais atento para essas questões, que passam, necessariamente, pelo conhecimento do que dizem os documentos oficiais e do que está posto nos livros didáticos que escolhemos periodicamente em nossas escolas.

Findamos essa dissertação com a certeza de que não esgotamos a temática e apontamos possibilidades de continuidade com futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Alves de [et. al.]. **Dicionário histórico- biográfico brasileiro pós 1930**. Rio de Janeiro: Editora FGV; CPDOC, 2001.
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas [Online]**, 9, 2, 575-585, 2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf Acesso em 06 de ago. de 2014.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acessado em 30 de abr. de 2015.
- ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. Sexualidad, Salud y Sociedad - **Revista Latino-americana** ISSN 1984-6487 / n.13 - abr. 2013 - pp.69-82
- AQUINO, E. M. L.; HEILBORN, M. L.; KNAUTH, D.; BOZON, M.; ALMEIDA, M. C.; ARAÚJO, J.; MENEZES, G. Adolescência e reprodução no Brasil: A heterogeneidade dos perfis sociais. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 377-388, 2003.
- BARBERÁ, O. & VALDÉS, P. El trabajo práctico la enseñanza de las ciencias: una revision. **Enseñanza de las Ciencias**, v.14, n.3, p. 365-379. 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2004. (Obra original publicada em 1977)
- BARROSO, C.; BRUSCHINI, M. C. A. 1982. **Educação sexual**: debate aberto, Petrópolis-RJ, Vozes.
- BARROW, L. H. A Brief History of Inquiry: From Dewey to Standards. In: **Journal of Science Teacher Education**, 2006, 17:265–278, Springer 2006.
- BIZZO, Nélío et. al. Graves erros de conceito em livros didáticos de ciências. **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 21, p. 26-35, 1996.
- BIZZO, N.; TOLENTINO-NETO, L. C. B.; GARCIA P. S. What do teachers expect from the textbooks? The study of the process of choice of textbooks in Brazilian public schools. In: INTERNATIONAL MEETING ON CRITICAL ANALYSIS OF SCHOOL SCIENCE TEXTBOOK - IOSTE, 2007, Hammamet. **Proceedings...** Tunis: University of Tunis, 2007. v. 1. p. 311-319.
- BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO - **AIDS E DST**. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais, ano VIII, n. 1, 2010/2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOZON, Michel, HEILBORN, Maria Luiza. As carícias e as palavras. Iniciação sexual no Rio de Janeiro e em Paris. **Novos Estudos**, São Paulo: CEBRAP, n.59, p.111-135, mar. 2001.

BRANDÃO, Elaine R. **Individualização e vínculo familiar em camadas médias: um olhar através da gravidez na adolescência**. Tese de Doutorado – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro; 2003.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: 1990.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ciências naturais: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Orientação Sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Pluralidade Cultural / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução cfp nº 001/99 de 22 de março de 1999**. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf. Acessado em: 10 de jan. de 2015.

_____. **Manual de Diagnóstico e Tratamento de Doenças Falciformes**. Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Saúde. **Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas**. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Marco teórico e referencial**: saúde sexual e reprodutiva de adolescentes e jovens. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

_____. **Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados**. Brasília 2011.. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd>. Acessado em: 20 de abr. de 2015

_____. Getúlio Vargas / organização, Maria Celina D'Araujo. — Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 793 p. – (**Série perfis parlamentares**; n. 62) Disponível em www.portalan.arquivonacional.gov.br/.../Arquivo%20Getúlio%20Vargas. Acessado em 10 de agosto de 2015.

_____. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **A Aids no Brasil**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pagina/aids-no-brasil> . Acesso em: 12 de ago. de 2014.

_____. **Estatuto da Juventude**. Brasília, DF: 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2014**. Disponível em: www.fnnde.gov.br/.../livro-didatico/guias-do-pnld . Acessado em: 10 de jan. de 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico - 2015**. Disponível em <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> . Acessado em: 10 de jan. de 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. **PNLD 2014 - Coleções mais distribuídas por componente curricular**. Disponível em <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acessado em: 10 de jan. de 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. **Decreto-Lei Nº 1.006, de 30 de dezembro De 1938**. Disponível em https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sql_tipo=DEL&num_ato=00001006&seq_ato=000&vlr_ano=1938&sql_orgao=NI . Acessado em: 10 de jan. de 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. **Decreto-lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945**. Disponível em https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sql_tipo=DEL&num_ato=00001006&seq_ato=000&vlr_ano=1938&sql_orgao=NI . Acessado em: 10 de jan. de 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. **Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976**. Disponível em https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sql_tipo=DEC&num_ato=00077107&seq_ato=000&vlr_ano=1976&sql_orgao=NI . Acessado em: 10 de jan. de 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Disponível em https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sql_tipo=DEC&num_ato=00091542&seq_ato=000&vlr_ano=1985&sql_orgao=NI . Acessado em: 10 de jan. de 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010**. Disponível em https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sql_tipo=DEC&num_ato=00007084&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sql_orgao=NI . Acessado em: 10 de jan. de 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. **Edital de convocação 06/2011 – CGPLI**. Disponível em: www.fnnde.gov.br/arquivos/category/165-editais . Acessado em: 10 de jan. de 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo Demográfico 2010: Famílias e Domicílios: resultados da amostra**. Comunicação Social. Dez. 2010.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Síntese de indicadores sociais 2010**. [S.l.; s.n.], 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?id_noticia=1717 . Acesso em: 12 de ago. de 2014.

BRUSCHINI, C; BARROSO, C. Educação sexual e prevenção da gravidez. In: BARROSO, Carmen et. al. **Gravidez na adolescência**. Brasília: INPLAN/IPEA/UNICEF, 1986.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado. **Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CABRAL, Cristiane S. **Vicissitudes da gravidez na adolescência entre jovens das camadas populares do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2002.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO - Brasil, 2004.

CASSIANO, C.C.F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1984 a 2007)**. Tese (Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

CAMPOS, C., CACHAPUZ, A. Imagens de Ciência em manuais de química portugueses. **Química Nova**, v. 6, p. 23-29, 1997.

CÉSAR, M. R. de A. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. 2004. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

CÉSAR, M. R. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”**. Educar, UFPR, Curitiba, 2009.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. **Educação & pesquisa**, São Paulo, v. 30,n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COLLIER, Aine. **The Humble Little Condom: A History**. Universidade da Virgínia. Editora Prometheus Books, 2007.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

- DEWEY, John. **Essays in experimental logic**. New York: Dover publications, 1953.
- DIAS, Acácia Batista. **Parentalidade juvenil e relações familiares em Salvador, BA** [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2005.
- DUARTE, R.G. **Sexo, Sexualidade e Doenças Sexualmente transmissíveis**. São Paulo. Moderna, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- _____. **Sobre a História da sexualidade**. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243 – 27.
- _____. **História da Sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.
- _____. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.
- _____. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2013.
- FREITAG, Bárbara et. alii. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREITAS, H. M. R., Cunha, M. V. M., Jr., Moscarola, J. (1997). Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**, 32(3), 97-109.
- GEWANDSZNAJDER, F. **Ciências nosso corpo**. São Paulo, 1º ed. Editora Ática, 2012.
- GONDRA, José G. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial**. Vol. 1 e 2. Tese de doutorado em Educação, Faculdade de Educação, USP, 2000.
- GUEDES, Carlos Wagner Jota. **Essa moça tá diferente: debates sobre a representação da sexualidade feminina**. 2006. 192f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte.
- GUIMARÃES, Isaura. **Educação Sexual na Escola: mito e realidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- HEILBORN, Maria Luiza. Gravidez na adolescência: considerações preliminares sobre as dimensões culturais de um problema social. In: VIEIRA, Elisabeth (org.) et al. **Seminário Gravidez na Adolescência**. Rio de Janeiro: CEPPIA/IPEA. 1998.
- _____, Maria Luiza; LEAL, Ondina F., QUINO, Estela & BOZON, Michel. (resps.). **Gravidez na adolescência: estudo multicêntrico sobre jovens, sexualidade e reprodução no Brasil**. s/l, 1999.

_____, et. al. **Aproximações Socioantropológicas sobre gravidez na adolescência.** Horizontes Antropológicos. Porto Alegre: PPGAS, 2002, ano 8, nº 17, p.13-45.

_____, Família e sexualidade: novas configurações. In: HEILBORN, Maria Luiza (org.). **Família e Sexualidade.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p.9-14.

_____, Maria Luiza at. al (orgs). **O aprendizado da Sexualidade:** Reprodução e trajetória sociais de jovens brasileiros 1ª ed. Editora Fiocruz, Rio de Janeiro, 2006.

HODSON, D. **Eaching and Learning Science:** Towards a personalized approach. (Philadelphia: Open University Press), 1998.

HOFLING, Eloisa de Mattos. A trajetória do Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação no Brasil. In: FRANCALANZA, Hilário; MEGID NETO, Jorge (Org.). **O livro didático de ciências no Brasil.** Campinas: Komedi, 2006.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia.** 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004. 197 p.

LAQUEUR, T. **La construcción del sexo:** cuerpo y género desde los griegos hasta Freud. Madrid: Cátedra, 1994.

LEÃO, A. M. de C. **Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da Unesp-Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos.** Tese de Doutorado em Pedagogia [Online] Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, SP, 2009. Disponível em: www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/55343 . Acesso 06 de ago. de 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagem qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho:** ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARQUES, Vera Beltrão. **A Medicalização da Raça.** Médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

MARQUEZ, Christine Garrido. **O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2006.

MARTINS, Carmem Maria de Caro, et. al. **Construindo Consciência.** São Paulo, 1ª ed. Editora Scipione, 2012.

MEDRADO, Benedito. **O masculino na mídia.** Repertório sobre masculinidade na propaganda televisiva brasileira. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – PUC/SP. 148p, 1997.

MEDRADO, Benedito. LYRA, Jorge. **A adolescência “desprevenida” e a paternidade na adolescência**: uma abordagem geracional e de gênero. Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretária de Políticas de Saúde, 1999. p.230-48.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11ª São Paulo. Editora. Hucitec, 2008.

MORAES, Maria Cândido. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, E. **“Ciência com Consciência”**. Ed. Publicações Europa América, Lda, Portugal: 1994.

MOURA, E. R. F et. al. **Perfil sexual e reprodutivo e percepção de adolescentes de escola pública sobre comportamento sexual saudável**. Organização Mundial de Saúde (OMS). 2011. Disponível em: www.aps.ufjf.br/index.php/aps/article/download/894/446 . Acessado em 20 de jun. de 2014.

NUNES, C. A. **Filosofia, sexualidade e educação**: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. Tese de Doutorado em Educação/Filosofia da Educação [Online]. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 1996. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br . Acesso em 06 de ago. de 2014.

NÚÑEZ, Isauro B. et. al. A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de ciências. **Oei Revista Iberoamericana de Educación**, 2003. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/427Beltran.pdf>. Acesso em 19 de abr. de 2015.

PERES, Simone O. **Aborto e juventude**: um horizonte de possibilidades diante da gravidez na adolescência. Tese – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

PERES, F. S.. Com a palavra o silêncio. **Cadernos de Psicanálise** CPRJ, 31(22), 157-171. (2009).

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José (Orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009 - (Coleção sociedade em foco: introdução às ciências sociais).

RODRIGUES, José Ribamar Tôrres. **Magistério Leigo Rural do Piauí: Concepções e Práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1985.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa [Online]**, 53, 11 19. 1985. Disponível em:

http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=678&tp_caderno=0. Acesso em 06 de ago. de 2014.

ROSITO, B. A. O ensino de ciências e a experimentação. In: MORAES, R (org). **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. Porto Alegre, EdPUCRs, 2008.

SANO, Paulo Takeo. **O programa nacional do livro didático e sua importância para o ensino fundamental**, 2001. Disponível em: <http://www.cienciaonline.org/2001/dezembro/entrevista>. Acesso em: 10 de abr. de 2015.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. ARAÚJO, Débora Cristina de. Sexualidade e Gêneros: questões introdutórias. In: **Sexualidade**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. - Curitiba: SEED – Pr., 2009. - p. 13 – 28

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, SP: 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html Acesso em: 05 de jul. de 2014.

SCHARAGRODSKY, P. A. NARODOWSKI, M. **Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo más acá de la testosterona**. In: NARODOWSKI, M.; BRAILOVSKY, D. Dolor de escuela. Buenos Aires: Prometeo, 2006. p. 107- 129.

SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Maria Serra. Influências histórico-culturais nas representações sobre as estações do ano em livros didáticos de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 1, p. 101-110, 2004.

SOARES, Karina Maria de Souza. **EDUCAÇÃO PARA PREVENÇÃO: o discurso de professoras/o de Ciências do Ensino Fundamental II em tempos de HIV/AIDS**. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Universidade Federal da Paraíba, 2014.

SOLOMON, J. The Rise and Fall of Constructivism. **Studies in Science Education**, 23: 1-19. (1994)

SZWARCWALD, C. L. et al. HIV- related risky practices among Brazilian Young men, 2007. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, p. S19-S26, 2011. Suplemento 1.

TAQUETTE, S. R. et. al. A epidemia de Aids em adolescentes de 13 a 19 anos no município do Rio de Janeiro: descrição espaço-temporal. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 4, p. 467-470, 2011.

TAQUETTE, S. R. Epidemia de HIV/Aids em adolescentes no Brasil e na França: semelhanças e diferenças. **Saúde Soc.** São Paulo, v.22, n.2, p.618-628, 2013

TRINDADE, Ellika e outros. **Sexualidade de jovens em tempos de AIDS**. Editora Átomo-SP, 2003.

TRIVELATO, Silvia L. Frateschi. Expansão da Didática e da Prática de Ensino: subsídios para a formação de professores. In: SELLES, Sandra Escovedo e FERREIRA, Márcia Serra (orgs.). **Formação docente em Ciências: memórias e práticas**. Niterói: Eduff, 2003. p. 137-46.

TRIVIÑOS, A. N. S. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1992. 175p.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. KARLA, Saraiva. **EDUCAR COMO ARTE DE GOVERNAR**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.5-13, Jan/Jun 2011 Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acessado em 05 de ago. de 2014.

WEREBE, M. J. Implantação da educação sexual no Brasil. **Cadernos de Pesquisa [Online]**, 26, 21-27. 1978. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01001574197800030000lg=pt&nrm=isso. Acesso em 06 de ago. de 2014.

WONG, D. PUGH, Kevin. Learning Science: A Deweyan Perspective In: **Journal of research in science teaching**. VOL 38, No 3, p. 317-336 (2001).

APÊNDICES

APÊNDICE I – Palavras-chave empregadas para nomear as unidades de registros sobrepujadas nos capítulos do livro didático de Ciências do 8º ano (GEWANDSZNAJDER, 2012).

Sexo	Reprodução humana	Espécie humana
Relações sexuais	Emoções	Sentimentos
Comportamentos	Cultura	Pessoa
Personalidade	Valores étnicos	Valores espirituais
Projetos de vida	Sistema genital masculino	Sistema genital feminino
Embrião	Útero	Anatomia humana
País	Filhos	Homem
Mulher	Células reprodutoras	Hormônios sexuais
Testículo	Espermatozoide	Óvulo
Pênis	Excitado	Ereção
Ejaculação	Esterilidade	Disfunção erétil
Desempenho sexual	Urologista	Vagina
Fecundação	Gravidez	Mulheres virgens
Hímen	Hermafroditismo	Pseudo-hermafroditismo
Carícias	Orgasmo	Prazer
Ginecologista	Ciclo menstrual	Menstruação
Ovulação	Período fértil	Menopausa
Feto	Crescer	Desenvolver
Leito materno	Organização mundial da saúde	Amamentação
Mãe	Bebês	Abortos
Gravidez ectópica	Parto normal	Parto cesariano
Nascimento	Responsabilidades	Casal
Adolescentes	Estudos	Carreira profissional
Gravidez planejada	Gravidez não planejada	Camisinha masculina
Camisinha feminina	Preservativo	Anticoncepcionais
Ejaculação precoce	Impotência orgânica	Câncer
DST	Aids	Proteção
Espermicidas	Pílula do dia seguinte	Pílula combinada
Drogas	Condom	Hormônios
Leite materno	Fumar	Bebidas alcoólicas
Dispositivo intrauterino	Diafragma	Riscos
Abstinência periódica	Coito interrompido	Esterilização masculina
Esterilização feminina	Aborto espontâneo	Aborto induzido
Médico	Célula reprodutora	Gônada mista

Violência sexual	Segurança econômica	Prevenção
Solidariedade	Saúde pública	Diagnostico
Gonorreia	Recém-nascido	Sífilis
Clamídia	Herpes genital	Condiloma acuminado
Hepatite B	Pediculose pubiana	Tricomoníase
Candidíase	Vírus	Bactérias
Vulneráveis	Anticorpos	HIV
Papanicolau	Diagnóstico	Zigoto
HPV	Mutações	Transfusão de sangue
Abraços	Beijos	Proteger
Puberdade	Criança	Adulto
Crises	Conflitos	Duvidas
Amizades	Poluição noturna	Cólicas
Gostar	Companheiro	Relacionamento
Afinidades	Respeitar	Transar
Rejeição	Parceiro	Vida
Namorar	Conversar	Métodos
Homossexualidade	Sociedade	Indivíduos
Sentimentos	Garoto	Garota
Desejos sexuais	Caráter	Heterossexuais
Homossexuais	Orientação sexual	Discriminar

APÊNDICE II – Palavras-chave empregadas para nomear as unidades de registros sobrepujadas no capítulo do livro didático de Ciências do 8º ano (MARTINS et. al., 2012).

Sexualidade humana	Costumes	Tradições
Mulheres-girafas	Modo de viver	Beleza
Vestes	Festejar	Identidade
Povo	Povos esquimós	Casamento
Amor	Fronteiras	Casa
Homens	Mulheres	Femininos
Masculinos	Divisão	Geração
Pais	Avós	Comportamento
Cultura	Nascimento	Sensações
Prazer	Exploração	Sentidos
Infância	Comer	Morder

Cheirar	Ouvir	Acariciar
Aconchegar-se	Identidade sexual	Sociedade
Gênero masculino	Gênero feminino	Monogâmicos
Família	Casal	Cônjuge
Pessoa	Parceiro	Poligamia
Esposa	Casamento	Parentes
Sexo	Comunidade	Educação
Filhos	Antropologia	Gentis
Delicados	Mitologias	Bravura
Valquirias	Guerreiras	Amazonas
Habilidades	“sem mama”	Sexuais
Permissões	Proibições	Certo
Errado	Comportamento	Sexual
Médico	Cesárea	Leito materno
Significado	Relações sexuais	Constrangimentos
Jovens	Doenças	Concepção
Homossexualidade	Preconceitos	Exploração do corpo
Masturbação	Automanipulação	Autoerotismo
Espinhas	Mamas	Meninos
Banhos gelados	Órgãos genitais	Instrumento
Tortura	Bruxas	Inquisição
Diagnósticos	Métodos	Abençoados
Permitido	Reprodução	Pecado
Culpa	Prática sexual	Afetos
Amados	Mãe	Adolescentes
Vida sexualmente adulta	Sedutoras	Olhar
Paixão	Vaidade	Disponível
Intimidade	Ficar	Namorar
Separar	Transar	Internet
Compromisso	Nenê	Espermatozoide
Óvulo	Fecundação	Sexo
Biológico	Características sexuais	Puberdade
Pênis	Vagina	Menstruação
Menarca	Menopausa	Polução noturna
Religião	Sexualidade	Preservativos
Parto	Amamentação	Ciclo menstrual
Gestação	Maternidade	Fertilidade
Ciclo de vida	Materno	Paterno
Pais grávidos	Parteira	Medico

Enfermeiro	Parto normal	Parto cesariano
OMS	Gravidez não programada	Gravidez na adolescência
“mãe-adolescentes”	Pesquisas	DST
AIDS	Escola	Paternidade
Sexo responsável	Controle	Natalidade
Planejamento familiar	Métodos contraceptivos	Camisinha
Coito interrompido	Abstinência	Ovulação
Anticoncepcional	DIU	Vasectomia
Ligação das tubas	“Luvas de vênus”	Camisinha feminina
Diafragma	Bactérias	Vírus
Prevenção	Protozoários	Fungos
Doenças venéreas	Virilidade	Contato
Tratamento	Gonorreia	Sífilis
Tricomoníase	HPV	Homossexuais
Bissexuais	Usuários de drogas	“grupo de risco”
HIV	Portadores	Soropositivos
Coquetel de drogas	Mortes	Incidência

APÊNDICE III – Mostra ilustrativa da unidade de contexto, unidade de registo, palavras-chave e considerações sobre os conteúdos analisados de três **Capítulos** (O sistema genital; Evitando a gravidez; Doenças sexualmente transmissíveis) da **Unidade 4 - Sexo e reprodução** – do livro do 8º ano de Gewandsznajder (2012).

Unidade de contexto	Unidade de registo	Palavras-chave	Considerações sobre o conteúdo
Sexo e reprodução (p. 216, parágrafo 2)	Relações sexuais e reprodução envolvem também emoções, sentimentos e comportamentos que são influenciados pela cultura.	Relações sexuais; emoções; Sentimentos; comportamentos; cultura.	- É importante que o material exposto trabalhe as relações sexuais se distanciando do discurso naturalizante e preventivo do sexo (abordagem relacionada à sexualidade).
Os órgãos genitais masculinos (p. 219, parágrafo 1)	As células reprodutoras são também chamadas de gametas. O gameta masculino é chamado de espermatozoide, e o feminino, de óvulo.	Células reprodutoras; gametas; espermatozoide; óvulo.	- Encontramos no texto o conceito biológico de células humanas reprodutoras (abordagem relacionada à sexualidade).
Homem: cuidados e problemas (p. 220, parágrafo 10).	Às vezes o menino pode nascer com um ou os dois testículos presos à cavidade abdominal; é a <i>criptorquidia</i> . Como há risco de esterilidade, é necessária uma avaliação médica.	Menino; nascer; testículos; esterilidade.	- o trecho traz problemas que podem ser encontrados em crianças do sexo masculino recém-nascido (abordagem relacionada à sexualidade).
Homem: cuidados e problemas (p. 220, parágrafo 11).	Uma preocupação comum é a perda da capacidade de ter (ou manter) uma ereção por tempo suficiente para o ato sexual – chamada disfunção erétil ou impotência.	Ato sexual; disfunção erétil; impotência.	- O trecho traz a discussão acerca da virilidade masculina (abordagem relacionada à sexualidade).
Homem: cuidados e problemas (p. 220, parágrafo 11).	O homem ejacular muito rápido, logo depois ou até antes da penetração: é ejaculação precoce.	Homem; penetração; ejaculação precoce.	- Encontramos aqui um breve conceito biológico de ejaculação precoce (abordagem relacionada à sexualidade).
Homem: cuidados e problemas (p. 221, parágrafo 1).	Causas físicas, como um problema nos vasos sanguíneos que abastecem de sangue o pênis. É a chamada impotência orgânica.	Causas físicas; pênis; impotência orgânica.	- o trecho traz informações que reforçam as diversas formas que podem levar a impotência masculina (abordagem relacionada à sexualidade).
Homem: cuidados e problemas (p. 221, parágrafo 2).	O câncer mais frequente em homens depois dos 50 anos é o câncer de próstata... Por isso homens com mais de 40 anos devem ir ao urologista anualmente.	Câncer; homens; próstata.	- Neste parágrafo, encontramos informações que orientam pessoas do sexo masculino procurar um médico após os 50 anos (abordagem relacionada à sexualidade).
Homem: cuidados e problemas (p. 221, parágrafo 2).	Devem procurar também o médico se sentirem dor ou ardência ao urinar, coceira, caroços, bolhas ou verrugas em torno dos órgãos genitais, se saírem secreções ou sangue pela	Médico; ardência ao urinar; coceira; caroços; bolhas; verrugas; órgãos genitais; secreções;	- Encontramos no trecho várias características biológicas que retratam as DST (abordagem relacionada à DST/Aids).

	uretra, ou se o parceiro estiver com alguma infecção que possa ser transmitida por contato sexual.	parceiro; infecção; contato sexual.	
Os órgãos genitais femininos (p. 221, parágrafo 4).	A célula reprodutora feminina, conhecida como óvulo, é produzida dentro dos ovários que também produzem hormônios sexuais.	Célula reprodutora; feminina; óvulo; ovários; hormônios sexuais.	- O trecho traz um breve conceito biológico da célula reprodutora feminina (abordagem relacionada à sexualidade)
Os órgãos genitais femininos (p. 222, parágrafo 1).	Geralmente uma vez por mês, um dos ovários lança um óvulo na tuba uterina; é a ovulação. Na tuba ocorre a fecundação, que é a união do espermatozoide com o óvulo.	Ovários; tuba uterina; ovulação; fecundação; espermatozoide; óvulo.	- O trecho traz um breve conceito sobre a ovulação e fecundação (abordagem relacionada à sexualidade)
Os órgãos genitais femininos (p. 222, parágrafo 7).	Nas mulheres virgens, a entrada da vagina é coberta por uma pele fina chamada hímen, com um ou mais orifícios que permitem a passagem do sangue da menstruação.	Mulheres virgens; vagina; hímen; menstruação.	- Encontramos uma breve discussão acerca da virgindade feminina (abordagem relacionada à sexualidade)
Os órgãos genitais femininos (p. 222, parágrafo 8).	Geralmente o hímen se rompe na primeira relação sexual, mas nem sempre ocorre sangramento. Além disso, algumas mulheres tem o chamado hímen complacente, que possui uma abertura grande e pode não se romper com a penetração do pênis.	Hímen; relação sexual; sangramento; mulheres; hímen complacente; penetração; pênis.	- O trecho traz informações biológicas acerca da perda da virgindade feminina (abordagem relacionada à sexualidade)
Hermafroditismo (p. 222, parágrafo 9)	Na espécie humana, os indivíduos hermafroditas são muito raros. Podem apresentar testículos e ovários separados ou uma gônada mista. Em ambos os casos são estéreis.	Indivíduos; hermafroditas; testículos; ovários; separados; gônada mista; estéreis.	- Encontramos neste parágrafo o conceito biológico de indivíduos hermafroditas (abordagem relacionada à sexualidade)
Hermafroditismo (p. 222, parágrafo 10)	No pseudo-hermafroditismo, mais comum, a pessoa tem gônadas de um sexo, mas órgãos genitais ambíguos ou do sexo oposto.	Pseudo-hermafroditismo; gônadas; sexo; órgãos genitais ambíguos.	- Encontramos neste parágrafo o conceito biológico de indivíduos pseudo-hermafroditas (abordagem relacionada à sexualidade)
Mulher: a relação sexual e alguns cuidados (p. 223, parágrafo 1)	Durante a troca de carícias, a secreção vaginal aumenta e facilita a penetração do pênis. Há também um acúmulo de sêmen que faz inchar os órgãos genitais externos e endurecer os mamilos.	Carícias; secreção vaginal; penetração; pênis;	- Nesta parte, encontramos discussões acerca da excitação masculina e feminina (abordagem relacionada à sexualidade).
Mulher: a relação sexual e alguns cuidados (p. 223, parágrafo 2),	O orgasmo: uma sensação de prazer que varia muito de uma mulher para outra. A mesma mulher pode ter orgasmos diferentes, mais intensos ou mais fracos.	Orgasmo; sensação de prazer; mulher.	- O trecho traz um relato incipiente do orgasmo feminino (abordagem relacionada à sexualidade).
Mulher: a relação sexual e	Em geral, mulher precisa de mais estímulos	Mulher; estímulos	- Encontramos no texto a afirmação que a

alguns cuidados (p. 223, parágrafo 3).	sexuais que homem para atingir o nível de excitação que leva ao orgasmo.	sexuais; homem; excitação; orgasmo.	mulher precisa de mais estímulo que o homem para ter orgasmo (abordagem relacionada à sexualidade).
Mulher: a relação sexual e alguns cuidados (p. 223, parágrafo 4).	Uma vez por ano toda mulher (ou todo garoto que já tenha menstruado) deve ir ao ginecologista para fazer um exame chamado Papanicolau, que serve para verificar a existência de câncer no útero, acusar infecções.	Mulher; garota; ginecologista; Papanicolau; câncer no útero; infecções.	- O trecho traz a discussão acerca do câncer de colo de útero (abordagem relacionada à sexualidade).
Mulher: a relação sexual e alguns cuidados (p. 223, parágrafo 8).	O diagnóstico precoce do câncer de mama pode ser a diferença entre a vida e a morte, pois quanto mais cedo ele é descoberto maiores são as chances de cura.	Diagnóstico; câncer de mama; vida; morte; cura.	- O trecho traz a discussão acerca do câncer de mama (abordagem relacionada à sexualidade).
Mulher: a relação sexual e alguns cuidados (p. 223, parágrafo 10).	A mulher também deve procurar o médico se sentir ardência ou dor ao urinar, passar a urinar com muita frequência, perceber o surgimento de caroços, bolhas ou verrugas na região genital, sentir dores abdominais, ou ainda, se o parceiro estiver com alguma infecção que possa ser transmitida por contato sexual.	Mulher; médico; ardência; dor; caroços, bolhas, verrugas, região genital, parceiro, infecção, transmitida, contato sexual.	- O trecho traz discussão acerca de sinais que podem caracterizar as DST (abordagem relacionada à DST/Aids).
O ciclo menstrual (p.223, parágrafo 13)	Se não houver fecundação, o endométrio se rompe e uma parte dele, formada por células e sangue, é eliminada pela vagina; é a menstruação. A menstruação é, portanto, um sinal de que a mulher não está grávida.	Fecundação; vagina; mulher; grávida.	- O parágrafo traz o conceito biológico da menstruação (abordagem relacionada à sexualidade).
O ciclo menstrual (p.224, parágrafo 6)	A mulher tem mais chance de engravidar nos dias próximos à ovulação, ou seja, no chamado período fértil.	Mulher; engravidar; ovulação; período fértil.	- O trecho faz referência ao período em que a mulher fica mais propícia a ficar grávida (abordagem relacionada à sexualidade).
O ciclo menstrual (p.225, parágrafo 3)	Em caso de gravidez, a placenta produz um hormônio que impede a menstruação e a ovulação. Além disso, é pela placenta que o embrião recebe alimento e oxigênio do sangue materno, devolvendo a ele gás carbônico e excretas.	Gravidez; placenta; menstruação; ovulação.	- O trecho traz o conceito biológico de gravidez (abordagem relacionada à sexualidade).
A menopausa (p. 225, parágrafo 4)	O ciclo menstrual é interrompido com a chegada da menopausa, quando os ovários param de lançar óvulos na tuba e a mulher não menstrua mais. A menopausa acontece	Ciclo menstrual; menopausa; ovários; mulher; filhos.	- Encontramos um breve relato do que vem a ser a menopausa (abordagem relacionada à sexualidade).

	por volta dos 50 anos, e a partir daí a mulher não pode mais ter filhos – sem tratamento especial.		
A gravidez (p. 226, parágrafo 1)	A fecundação, que é também chamada de fertilização, costuma ocorrer na parte inicial da tuba uterina. O zigoto recém-formado é levado para o útero pelas contrações musculares e pelo movimento dos cílios que existem nas células da parte interna da tuba.	Fecundação; fertilização; zigoto; útero; células.	- o trecho traz o conceito de fecundação e implantação do zigoto no endométrio (abordagem relacionada à sexualidade)
A gravidez (p. 228, parágrafo 3)	A gravidez dura cerca de 38 semanas (266 dias) após a fecundação ou 40 semanas (280 dias) depois do primeiro dia da última menstruação.	Gravidez; fecundação; menstruação.	- O parágrafo traz o tempo que pode levar uma gravidez (abordagem relacionada à sexualidade).
A importância do leite materno (p. 229, parágrafo 2)	A OMS recomenda que se alimente a criança exclusivamente com leite materno até os seis meses de idade.	Criança; leite materno; idade.	- o trecho traz a importância que a OMS atribui ao leite materno para a criança (abordagem relacionada à sexualidade)
Cuidado com a gravidez (p. 229, parágrafo 6)	A mulher grávida deve ir periodicamente ao médico para verificar se a gravidez está se desenvolvendo dentro dos padrões normais. É importante manter uma alimentação balanceada.	Mulher grávida; médico; alimentação.	- Neste parágrafo, encontramos um relato da importância de mulheres grávidas irem com frequência ao médico (abordagem relacionada à sexualidade).
Cuidado com a gravidez (p. 230, parágrafo 2)	Mulheres grávidas não devem fumar nem tomar bebidas alcóolicas ou outras drogas.	Mulheres grávidas; fumar; bebidas alcóolicas; drogas.	- O trecho traz uma alerta para as mulheres grávidas não fazer uso de qualquer substância que possa fazer mal ao feto (abordagem relacionada à sexualidade)
Cuidado com a gravidez (p. 230, parágrafo 7)	O médico deve ser procurado se houver perda de sangue ou muito líquido pela vagina, dor forte no abdome, dor de cabeça que demore muito a passar, contrações no útero antes da data prevista para o parto, dor ou ardência e inchaço excessiva nos pés, mão e rostos.	Médico; vagina; contrações no útero; ardência.	- Este parágrafo é dedicado a reforçar a necessidade de acompanhamento médico no período de gravidez (abordagem relacionada à sexualidade)
Cuidado com a gravidez (p. 231, parágrafo 2)	Algumas doenças provocadas por vírus, como a rubéola, pode prejudicar o embrião e devem	Doenças; vírus; embrião; médico.	- Neste trecho, encontramos a preocupação de mostrar que algumas doenças podem afetar o

	ser comunicadas imediatamente ao médico. A rubéola pode ser prevenida com vacina.		embrião (abordagem relacionada à sexualidade).
Cuidado com a gravidez (p. 231, parágrafo 3)	Em algumas situações, o parto normal torna-se perigoso para a mãe ou para o feto. É comum então que o médico decida pela cesariana, operação de parto que consiste em fazer um corte no abdome da mãe, pelo qual o bebê é retirado.	Parto normal; mãe; feto; médico; cesariana; bebê.	- Neste parágrafo encontramos o conceito de parto normal e cesariano (abordagem relacionada à sexualidade).
Evitando a gravidez (p. 237, parágrafo 1)	O nascimento de um filho traz muitas responsabilidades, para as quais o casal nem sempre está preparado. Isso é comum principalmente entre os adolescentes, que devem se lembrar de que a gravidez e os cuidados com o bebê vão ocupar parte do tempo que eles poderiam dedicar aos estudos ou ao início da carreira profissional.	Nascimento; filho; responsabilidades; adolescentes; gravidez.	- Encontramos aqui a problemática que uma gravidez não programada pode causar principalmente na vida de adolescentes (abordagem relacionada à parentalidade juvenil)
Camisinha (p. 238, parágrafo 1)	A camisinha, também chamada camisa de vênus, preservativo ou <i>condom</i> , é um invólucro de borracha fina (látex) que deve ser colocado no pênis ereto antes da penetração na vagina. Além de ser um método anticoncepcional, protege contra muitas outras doenças sexualmente transmissíveis.	Camisinha; camisa de vênus; preservativo; <i>condom</i> ; pênis; penetração; vagina; anticoncepcional; doenças sexualmente transmissíveis.	- Neste trecho, encontramos o conceito de camisinha e sua importância para prevenir a gravidez e as DST (abordagem relacionada à DST/Aids).
A pílula e outros anticoncepcionais hormonais (p. 239, parágrafo 239)	A pílula anticoncepcional impede a ovulação, porque inibe a secreção dos hormônios da hipófise que provocam a ovulação.	Pílula anticoncepcional; inibe; hormônios; ovulação.	- Neste trecho, podemos encontrar o conceito de anticoncepcional hormonal (abordagem relacionada à sexualidade).
Dispositivo intrauterino – DIU – (p. 240, parágrafo 5)	Trata-se de uma pequena peça de plástico recoberta de cobre que é colocada no útero pelo médico... É um método eficaz, mas podem ocorrer cólicas, dores e sangramentos.	Útero; médico; método eficaz; cólicas. Sangramentos.	- Encontramos neste trecho o conceito e função do DIU (abordagem relacionada à sexualidade)
Diafragma (p. 241, parágrafo 4)	É um capuz de borracha flexível que deve ser colocado na entrada do útero pela mulher antes da relação sexual. Ele bloqueia a passagem dos espermatozoides.	Útero; mulher; relação sexual; espermatozoides.	- Encontramos neste trecho o conceito e função do diafragma (abordagem relacionada à sexualidade).
Abstinência periódica (p. 242, parágrafo 1)	Também chamado método comportamental ou da tabela, consiste em evitar relações sexuais durante o período fértil.	Método comportamental; relações sexuais; período fértil.	- Encontramos neste trecho o conceito e função do método de abstinência (abordagem relacionada à sexualidade).

Coito interrompido (p. 242, parágrafo 7)	Neste método, o homem retira o pênis antes de ejacular. Não é um procedimento seguro.	Homem; pênis; ejacular; seguro.	- Encontramos neste trecho o conceito e função do coito interrompido (abordagem relacionada à sexualidade).
A esterilização (p. 242, parágrafo 9)	A esterilização feminina, chamada de ligação tubária ou ligadura das trompas, o médico faz a cirurgia para bloquear as tubas uterinas.	Esterilização feminina; ligação tubária; ligadura das trompas; bloquear; tubas uterinas.	- Encontramos neste trecho o conceito e função da esterilização feminina (abordagem relacionada à sexualidade).
A esterilização (p. 242, parágrafo 9)	A esterilização masculina é chamada de vasectomia. Trata-se de um procedimento cirúrgico mais simples que a esterilização feminina, feito com anestesia local. O médico faz um pequeno corte em cada lado da pele da bolsa escrotal e corta os ductos deferentes, que depois são amarrados.	Esterilização masculina; vasectomia; médico.	- Encontramos neste trecho o conceito e função da vasectomia (abordagem relacionada à sexualidade).
O Aborto (p. 244, parágrafo 3)	Algumas doenças infecciosas, como a sífilis, e problemas no feto ou no organismo da gestante podem provocar um aborto espontâneo. Mas há também o aborto provocado ou induzido, quando, por algum motivo, a mulher não quer ter o filho.	Doenças infecciosas; sífilis; gestante; aborto espontâneo; aborto induzido; mulher; filho.	- Neste trecho encontramos um breve relato dos problemas biológicos e de doenças que podem levar ao aborto espontâneo ou induzido (abordagem relacionada à sexualidade e DST/Aids).
O Aborto (p. 244, parágrafo 4)	No Brasil, o aborto induzido é considerado crime. É permitido apenas quando não houver outro meio de salvar a vida da gestante ou quando é resultado de estupro.	Aborto induzido; crime; vida; gestante; estupro.	- Neste Parágrafo, encontramos a informação que no Brasil o aborto induzido é crime, mas com ressalvas (abordagem relacionada à sexualidade).
O Aborto (p. 244, parágrafo 6)	Geralmente, o aborto apresenta riscos e pode provocar muita angustia e sentimento de culpa. Por isso o melhor é prevenir, escolhendo com o médico e com o parceiro um método anticoncepcional adequado.	Aborto; riscos; angustia; sentimento; culpa; prevenir; médico; parceiro; anticoncepcional.	- Neste trecho, percebemos a preocupação em mostrar que o aborto induzido pode provocar diversos tipos de problemas na mulher (abordagem relacionada à sexualidade).
O Aborto (p. 244, parágrafo 7)	Algumas pessoas são contra o aborto porque consideram que ele destrói uma vida humana. Essa é posição de varias religiões, como a católica.	Pessoas; aborto; vida humana; religiões; católica.	- O parágrafo traz uma possível concepção adotada pela religião católica no que tange o aborto induzido (abordagem relacionada à sexualidade).
O Aborto (p. 244, parágrafo 8)	Outras pessoas acham que a mulher deve ter o direito de decidir sobre o seu corpo e de interromper uma gravidez não planejada. Esse grupo defende a legalização do aborto em nosso país.	Pessoas; mulher; decidir; interromper; gravidez não planejada; legalização; aborto.	- Apesar de não explicitar o trecho traz uma concepção mais ligada as políticas afirmativas no que tange o aborto induzido (abordagem relacionada à sexualidade).
Doenças sexualmente	Doenças sexualmente transmissíveis (DST)	DST; pessoa; relação	- O trecho traz o conceito biológico das DST

transmissíveis (p. 246, parágrafo 1)	são as que podem passar de uma pessoa para outra por meio de relação sexual. São consideradas um dos problemas de saúde públicas mais comuns em todo o mundo.	sexual; saúde; mundo.	(abordagem relacionada à DST/Aids).
Quais são os sinais (p. 247, parágrafo 1)	É fundamental procurar o médico quando se observar qualquer um dos seguintes sintomas: coceira, dor, caroços, feridas, bolhas, verrugas, inflamação, manchas avermelhadas ou escuras nos órgãos genitais ou em torno deles, na região anal, na boca, na palma da mão e na planta dos pés.	Médico; sintomas; inflamação; órgãos genitais.	- Neste parágrafo encontramos as características das possíveis DST (abordagem relacionada à DST/Aids).
Gonorreia (p. 247, parágrafo 7).	Também chamada de blenorragia, a gonorreia é causada por uma bactéria que pode provocar inflamação na uretra, na próstata, no útero, no reto, na garganta e nos olhos.	Blenorragia; gonorreia; bactéria; inflamação; uretra, próstata, útero, reto, garganta; olhos.	- Encontramos aqui o conceito e o que provoca a gonorreia (abordagem relacionada à DST/Aids).
Sífilis (p. 248, parágrafo 1).	Transmitida por uma bactéria, essa doença pode ser fatal se não for tratada corretamente. O primeiro sinal é uma ferida sem dor, com bordas duras, elevadas e avermelhadas na área genital ou, às vezes, no ânus, na boca ou em outras regiões que entraram em contato com a bactéria.	Bactéria; doença; dor; área genital.	- Encontramos aqui o conceito e o que provoca a sífilis (abordagem relacionada à DST/Aids).
Infecções por clamídia (p. 248, parágrafo 7).	A bactéria clamídia pode causar infecções na uretra, nos olhos e nos linfonodos da região genital. Na mulher pode atingir também o útero e as tubas uterinas.	Bactéria; infecções; uretra; olhos; útero; tubas uterinas.	- Encontramos aqui o conceito e o que provoca a clamídia (abordagem relacionada à DST/Aids).
Herpes genital (p. 249, parágrafo 1).	O herpes é causado por dois tipos de vírus: um deles ataca geralmente os lábios e a face, enquanto o outro se concentra mais nas áreas genitais.	Vírus; lábios; face; áreas genitais.	- Encontramos aqui o conceito e o que provoca a herpes (abordagem relacionada à DST/Aids).
Condiloma acuminado (HPV) (p. 249, parágrafo 5).	É causado pelo papilomavírus humano (HPV), que forma verrugas nos órgãos genitais, no colo do útero ou ao redor do ânus. Estas verrugas são popularmente conhecidas como "crista de galo".	HPV; verrugas; órgãos genitais; útero; ânus.	- Encontramos aqui o conceito e o que provoca O HPV (abordagem relacionada à DST/Aids).
Condiloma acuminado (HPV) (p. 249, parágrafo 7).	A mulher que teve HPV e engravidar deve avisar o fato ao médico, pois no momento do parto o vírus pode passar para a criança e provocar problemas respiratórios nela.	Mulher; HPV; engravidar; parto; criança; problemas respiratórios.	- Neste trecho, encontramos um breve relato da necessidade de avisar o médico caso a mulher fica grávida e tenha sido acometida de HPV (abordagem relacionada à DST/Aids).

Tricomoníase (p. 251, parágrafo 1).	É causada por um protozoário. Nas mulheres ataca o colo do útero, a vagina e a uretra, causando uma secreção branca ou amarelada e malcheirosa. Pode haver dor durante a relação sexual, ardência e dificuldade para urinar e coceira nos órgãos genitais.	Mulheres; útero; vagina; uretra; dor; relação sexual; ardência; coceira; órgãos genitais.	- Encontramos aqui o conceito e o que provoca a tricomoníase (abordagem relacionada à DST/Aids).
Candidíase ou monilíase (p. 251, parágrafo 2).	Provocada pelo fungo, o mesmo que causa o “sapinho” na boca. Na mulher, uma secreção esbranquiçada, acompanhada de coceira, aparece nos órgãos genitais. No homem pode provocar vermelhão e coceira na área genital.	Mulher; secreção; coceira; órgãos genitais; homem;	- Encontramos aqui o conceito e o que provoca a candidíase (abordagem relacionada à DST/Aids).
Aids (p. 251, parágrafo 3).	Em 1981, médicos dos Estados Unidos ficaram intrigados com a ocorrência de um tipo raro de câncer e de pneumonia em indivíduos jovens. Estes pacientes apresentavam também considerável perda de peso e grande redução do número de linfócitos... Surgia a suspeita de que se tratava de uma moléstia, que, em 1982, já com cerca de 2 mil casos, foi chamada de síndrome da imunodeficiência adquirida.	Médicos; câncer; pneumonia; indivíduos jovens; síndrome da imunodeficiência adquirida.	- o trecho traz um breve relato histórico de como se iniciou a descoberta da Aids (abordagem relacionada à DST/Aids).
Aids (p. 252, parágrafo 2).	Em maio de 1983, Luc Montagnier, pesquisador do Instituto Pasteur, na França, conseguiu isolar um vírus das células de um paciente com Aids.	Pesquisador; vírus; paciente; Aids.	- Nesta passagem, encontramos o momento histórico em que foi isolado o vírus da Aids pela primeira vez (abordagem relacionada à DST/Aids).
Aids (p. 252, parágrafo 6).	Há dois tipos de HIV: HIV-1 e HIV-2, cada um com vários subtipos. O primeiro tipo, o HIV-1, é semelhante a um grupo de vírus que infecta chimpanzés e deve ter sido transmitido para o ser humano na década de 1930 (talvez antes), na África central, onde esses animais eram caçados e consumidos.	HIV; HIV-1; HIV-2; chimpanzés; transmitido; ser humano;	- Neste trecho, encontramos a informação que existem dois tipos do vírus do HIV, além disso, o texto ainda traz onde foi encontrado o HIV tipo 1 (abordagem relacionada à DST/Aids).
Aids (p. 252, parágrafo 7).	O segundo tipo, o HIV-2, menos disseminado pelo mundo, é encontrado principalmente em alguns países da África e parece ter passado para os seres humanos da mesma maneira que o HIV-1, mas sua fonte original é uma espécie de macaco conhecido como macaco-verde.	HIV-2; disseminado; seres humanos; HIV-1; macaco-verde.	- Neste parágrafo, encontramos algumas informações acerca do tipo 2 do HIV (abordagem relacionada à DST/Aids).

Aids (p. 253, parágrafo 1).	O vírus pode ser transmitido por relações sexuais com portadores do vírus; por transfusão de sangue contaminado; por seringas, objetos cortantes e agulhas contaminadas; da mãe portadora do vírus para o filho na gravidez e na amamentação; por transplantes de órgãos e inseminação artificial.	Vírus; transmitido; relações sexuais; portadores; transfusão de sangue; filho; gravidez; amamentação.	- Neste trecho, podemos encontrar a forma pela qual o HIV pode ser transmitido para e entre os seres humanos (abordagem relacionada à DST/Aids).
Aids (p. 253, parágrafo 2).	Não há vacinas para a Aids, pois o HIV sofre mutações muito rapidamente, mas o uso de uma combinação de medicamentos, sempre indicado pelo médico, pode prolongar bastante a vida do doente.	Vacinas; Aids; HIV; mutações; médico; doente.	- O texto traz uma alerta dizendo que há vacina para o HIV (abordagem relacionada à DST/Aids),
Aids (p. 253, parágrafo 3).	O teste e a comunicação do resultado devem ser feitos por profissionais de saúde. Os resultados indicam apenas se uma pessoa é portadora do vírus, mas ela pode não ter desenvolvido os sintomas da Aids. Mesmo assim, pode transmitir o vírus a outras pessoas.	Teste; resultado; profissionais; portadora; vírus; Aids; pessoas.	- Nesta passagem, percebemos a preocupação em dizer ao possível paciente que ele está com o vírus da Aids (abordagem relacionada à DST/Aids).
Aids (p. 253, parágrafo 4).	Mas a melhor arma contra a Aids continua sendo a prevenção, usando a camisinha no ato sexual e seringas, agulhas e outros instrumentos cortantes descartáveis ou esterilizados que possam entrar em contato com o sangue.	Aids; prevenção; camisinha; ato sexual.	- Esta passagem reforça que por não haver remédio eficaz para a Aids o melhor ainda é a prevenção (abordagem relacionada à DST/Aids).
Mudando o corpo: a puberdade (p. 256, parágrafo 1).	A puberdade é uma das etapas da vida em que o corpo passa por profundas transformações. É a fase em que o menino e a menina se tornam fisicamente capazes de gerar um filho, é a fase em que a criança começa a se tornar adulto. E, paralelamente às novidades que ocorrem no corpo, há alterações nas emoções, no comportamento e na maneira de se relacionar com o mundo.	Puberdade; vida; corpo; transformações; menino; menina; filho; criança; adulto; emoções; comportamento.	- O parágrafo traz o conceito biológico de puberdade em meninos e meninas (abordagem relacionada à sexualidade)
Mudando o corpo: a puberdade (p. 256, parágrafo 3).	Costuma-se dizer que a adolescência é uma fase de dificuldades, crises, conflitos, dúvidas, confusões, revoltas. Mas é também uma fase de descobrir coisas, de soltar a imaginação, de experimentar a liberdade de criar, de	Adolescência; crises; conflitos; dúvidas; confusões; revoltas; liberdade; amizades; namorar.	- Neste parágrafo encontramos um breve relato das várias fases que são vivenciadas na adolescência. (abordagem relacionada à sexualidade).

	discutir ideias, de formar novas amizades, e claro, namorar.		
O garoto (p. 256, parágrafo 6).	A puberdade começa quando uma parte do encéfalo, hipotálamo, estimula a hipófise a produzir certos hormônios. Estes, por sua vez, estimulam os testículos e os ovários a produzir seus próprios hormônios – que, na realidade, já estão presentes nas crianças, mas em baixa concentração.	Puberdade; hormônios; testículos; ovários; crianças.	- Encontramos neste trecho o conceito biológico de puberdade (abordagem relacionada à sexualidade).
O garoto (p. 256, parágrafo 9).	Nos meninos, a puberdade geralmente começa entre 9 e 14 anos. Se começar antes dos 9, deve-se consultar um médico para verificar se há algum problema. Um dos primeiros sinais da puberdade costuma ser justamente o aumento dos testículos e o alongamento e a descida do saco escrotal. Aparecem também pelos nas axilas, no peito e ao redor do pênis.	Meninos; puberdade; médico; testículos; axilas; peito; pênis.	- Neste trecho é relatado qual o período biológico que ocorre a puberdade em meninos (abordagem relacionada à sexualidade)
Cuidados e preocupações (p. 257, parágrafo 3).	Todo homem nasce com uma pele que cobre a ponta do pênis: o prepúcio. Ao se lavar, o garoto deve puxar para trás a pele que cobre a ponta do pênis, do prepúcio, para evitar o acúmulo de secreções e bactérias, que podem causar inflamações.	Homem; nasce; pênis; prepúcio; garoto; secreções; inflamações.	- Nesta passagem, percebemos a preocupação em mostrar que o prepúcio em excesso pode provocar algumas doenças no pênis (abordagem relacionada à sexualidade)
Cuidados e preocupações: garotos (p. 257, parágrafo 6).	A masturbação, isto é, o ato de manipular os órgãos genitais para obter prazer, é muito comum na adolescência (tanto em garotos quanto em garotas). Ela não prejudica a saúde nem é doença. É um modo de satisfazer o desejo sexual e aliviar tensões.	Masturbação; manipular; órgãos genitais; prazer; adolescência; garotos; garotas; saúde; doença; satisfazer; desejo sexual.	- O trecho traz o conceito de masturbação (abordagem relacionada à sexualidade)
A garota (p. 257, parágrafo 7).	Nas meninas a puberdade começa, em geral, entre 8 e 13 anos. Os hormônios da hipófise estimulam o ovário a produzir hormônios – o estrógeno e a progesterona – e fazem os óvulos amadurecerem o útero para receber um embrião.	Meninas; puberdade; ovário; hormônios; óvulos; útero; embrião.	- Neste trecho é relatado qual o período biológico que ocorre a puberdade em meninas (abordagem relacionada à sexualidade)
A garota (p. 257, parágrafo 8).	Na garota, um dos primeiros sinais do início da puberdade é o aumento dos mamilos... Aparecem também pelos nas axilas e no	Garota; puberdade; mamilos; pelos; axilas; púbis.	- As características mais evidentes da puberdade em meninas são encontradas neste trecho (abordagem relacionada à sexualidade).

	púbis.		
A garota (p. 257, parágrafo 11).	A idade em que a primeira menstruação acontece varia muito. Mas, se não ocorrer até 16 anos, ocorrer antes dos 8 anos, ou antes do desenvolvimento das mamas, é bom consultar um médico. A chegada da menstruação indica que a garota já produz óvulos e pode engravidar.	Idade; menstruação; mamas; médico; garota; óvulos; engravidar.	- O trecho traz um breve relato do que vem a ser a menstruação e os cuidados que a garota deve tomar caso menstrue precocemente ou tardiamente (abordagem relacionada à sexualidade).
Cuidados e preocupações: garotas (p. 258, parágrafo 1).	É comum haver cólicas durante a menstruação, que podem se atenuar com a idade. Se a garota se sentir muito desconfortável com a cólica, deve procurar o médico. Durante a menstruação, é importante cuidar bem da higiene pessoal, usando absorventes higiênicos e trocando-os várias vezes ao dia, conforme a intensidade do fluxo menstrual.	Cólicas; menstruação; idade; garota; médico; higiene pessoal.	- As cólicas são sintomas da menstruação, entretanto, o texto mostra que em excesso pode ser provocada por outros problemas, sendo assim, faz-se necessário avisar o médico (abordagem relacionada à sexualidade).
Sexo (p. 258, parágrafo 2).	Uma relação sexual com uma pessoa de quem se gosta é mais do que um breve momento de prazer, também é muito mais do que uma relação física. É uma maneira de se envolver com a outra pessoa, de trocar carinho, de ser prazeroso.	Relação sexual; pessoa; prazer;	- o trecho traz um possível conceito para relação sexual (abordagem relacionada à sexualidade).
Sexo (p. 258, parágrafo 3).	Em qualquer tipo de relação, deve-se respeitar o sentimento do outro. Transar só para dizer que transou ou para se exibir aos colegas é tratar o parceiro como objeto, e não como ser humano. Certamente, você não gostaria que fizessem o mesmo com você.	Relação; respeitar; sentimento; transar; colegas; parceiro; ser humano.	- O respeito ao outro é pautado nesta parte do texto (abordagem relacionada à sexualidade).
Sexo (p. 258, parágrafo 5).	Uma pessoa não deve fazer sexo só porque foi pressionada pelo parceiro ou porque seus amigos acham que já está na hora. Muito menos porque pensa que todos de sua idade já fizeram.	Pessoa; sexo; parceiro; amigos; idade.	- O sexo não deve ser visto como obrigação, este sentido é exposto nessa parte do texto.
Sexo (p. 258, parágrafo 7).	Se você tem um namorado ou uma namorada, deve ter uma conversa sincera com ser parceiro. Ambos precisam estar bem informados sobre os métodos para evitar a gravidez e as doenças sexualmente	Namorado; namorada; conversa; métodos; evitar; gravidez; doenças sexualmente transmissíveis; Aids.	- Neste trecho encontramos que as DST e a gravidez devem ser conversadas entre os casais, pois são possíveis consequências de uma relação sexual sem camisinha (abordagem relacionada à sexualidade).

	transmissíveis, como a Aids.		
Homossexualidade (p. 258, parágrafo 8).	Em nossa sociedade, como em muitas outras, existem indivíduos homossexuais, isto é, que se relacionam sexualmente com pessoas do mesmo sexo. Alguns cientistas pensam que pode haver uma influencia dos genes para alguns tipos de homossexualidade. Outros acham que ser homossexual depende do ambiente em que a pessoa vive.	Sociedade; indivíduos; homossexuais; pessoas; sexo; homossexualidade;	- O trecho traz um breve conceito de homossexualidade, além disso, também encontramos a tentativa de explicar o porquê dessa orientação sexual.
Homossexualidade (p. 258, parágrafo 9).	Na adolescência, os sentimentos podem estar confusos e a admiração que se tem por amigos do mesmo sexo – ou amigas, no caso das garotas – pode se confundir com a atração física. As pessoas não devem ser rotuladas por causa disso. Garotas com ciúmes uma das outras ou garotos com uma turma de amigos do mesmo sexo são comportamentos típicos da adolescência e não caracterizam homossexualidade. No entanto, se alguém estiver em crise por causa de desejos sexuais, vale a pena procurar um psicólogo.	Adolescência; sentimentos; confusos; amigos; amigas; garotas; atração; pessoas; ciúmes; garotos; sexo; comportamentos; homossexualidade; desejos sexuais; psicólogo.	- Neste parágrafo, encontramos um relato demonstrando que homossexualidade pode ser um distúrbio comportamental vivido na adolescência (abordagem relacionada à sexualidade).

APÊNDICE IV – Mostra ilustrativa da unidade de contexto, unidade de registo, palavras-chave e considerações sobre os conteúdos analisados do **Capítulo** (A sexualidade humana) da **Unidade 3** – História natural da sexualidade – do livro do 8º ano de Martins *et. al.* (2012).

Unidade de contexto	Unidade de registo	Palavras-chave	Considerações sobre o conteúdo
História natural da sexualidade humana (p. 134, parágrafo 1)	Os costumes e tradições variam de cultura para cultura... O modo de viver, o padrão de beleza e a forma de vestir e festejar são alguns aspectos que constituem a identidade de um povo e pode mudar de uma época para outra.	Costumes; tradições; cultura; modo de viver; beleza; vestir; festejar; identidade; povo.	- Encontramos nesse trecho do texto a preocupação do autor em contextualizar os aspectos relacionados à identidade sexual de cada pessoa (abordagem relacionada à sexualidade).
Sexualidade e cultura (p. 35, parágrafo 1)	Desde o nascimento, o ser humano vivencia sua sexualidade experimentando sensações diversas que lhe dão prazer. A exploração dos sentidos na infância não é apenas um jeito de descobrir o mundo, mas principalmente uma forma de descobrir a si mesmo, num exercício constante de construção da própria identidade.	Nascimento; sexualidade; Sensações; Prazer; exploração; infância; identidade.	- Este trecho traz um dos conceitos que podem ser dado à sexualidade (abordagem relacionada à sexualidade).
Sexualidade e cultura (p. 35, parágrafo 2)	Como, morder, cheirar, ouvir, acariciar, aconchegar-se, são algumas maneiras de sentir que se manifestam já na infância e que vão sendo aprimorada ao longo de toda vida.	Morder; cheirar; ouvir; acariciar; aconchegar-se; infância.	- Este trecho nos mostra as várias formas desenvolvidas pelos seres humanos para desenvolver o processo da sexualidade (abordagem relacionada à sexualidade).
Sexualidade e cultura (p. 35, parágrafo 3)	As sociedades humanas atuais e passadas diferem entre si em muitos aspectos, mas de maneira geral organizam-se considerando as diferenças entre os gêneros masculinos e femininos e suas respectivas atividades.	Sociedades; Gênero masculino; Gênero masculino.	Neste trecho encontramos diferenças entre sociedades atuais e antigas no que tange as características da sexualidade (abordagem relacionada à sexualidade).
Sexualidade e cultura (p. 35, parágrafo 4)	Algumas culturas são monogâmicas. Nelas, a família é constituída de um casal: cada pessoa só pode ter um cônjuge, um parceiro. Noutras, a poligamia é o sistema conjugal predominante. Em geral é o homem que pode ter mais de uma esposa.	Monogâmicos; Família; Casal; Cônjuge; Pessoa; Parceiro; Poligamia; Esposa.	Encontramos nesse trecho uma possível divisão cultural a partir da compreensão da sexualidade (abordagem relacionada à sexualidade).
Sexualidade e cultura (p. 35, parágrafo 5)	Outro costume que varia de uma cultura para outra é a escolha do parceiro dentro da própria família. Algumas culturas valorizam o	Casamento; Pais; Filhos; Genética; Doenças; Parentes; doenças; genéticas.	Encontramos nesse trecho uma possível divisão cultural a partir da compreensão da sexualidade que está ligada a cultura de um povo

	casamente entre parentes, outras não aprovam essa prática. Em casamentos consanguíneos (entre parentes), há maior chance de filhos portadores de doenças de origem genética.		(abordagem relacionada à sexualidade).
Sexualidade e cultura (p. 35, parágrafo 6)	É no seio da sociedade que os indivíduos vão se constituindo e fazendo escolhas com base nas orientações que recebem de familiares educadores e outros formadores de opiniões.	Indivíduos; Orientações; educadores.	A sociedade e os familiares são importantes atores na construção da sexualidade de cada sujeito (abordagem relacionada à sexualidade).
Sexualidade e cultura (p. 36, parágrafo 1)	Em praticamente todas as culturas existem divisões de tarefas entre homens e mulheres... Em algumas comunidades africanas, por exemplo, os trabalhos de costura são tarefas de homens. Em certas tribos indígenas os homens participam intensamente do cuidado e da educação dos filhos.	Comunidades; homens; mulheres; cuidado; educação.	Este trecho traz um exemplo de como a sexualidade pode influenciar uma cultura (abordagem relacionada à sexualidade).
Sexualidade e cultura (p. 36, parágrafo 3)	A antropóloga Margareth Mead (1907-1987), que estudou diversos povos, verificou, por exemplo, que, entre os Tchamubuli de Papua-Nova Guiné, na Oceania, ao contrário dos costumes predominantes nas sociedades ocidentais, os homens são mais gentis e delicados que as mulheres.	Antropologia; gentis; delicados.	Este trecho traz um exemplo de como a sexualidade pode influenciar uma cultura e com isso transformando o que entendemos como certo (abordagem relacionada à sexualidade).
Sexualidade e cultura (p. 36, parágrafo 4)	Algumas mitologias também atribuem força e bravura as mulheres. As valquírias, mulheres fortes e guerreiras, são personagens lendárias da mitologia do norte da Europa. Acredita-se que na Ásia menor existiram as amazonas, mulheres também guerreiras que cavalgavam e manejavam o arco com grande habilidade. Conta-se que elas cortavam o seio para melhor utilizar o arco. Daí vem à palavra amazona, que significa “sem mama”.	Mitologias; Bravura; Valquírias; Guerreiras; Amazonas; Habilidades; “sem mama”.	Este trecho traz mais um exemplo que a ideia construída de fragilidade por parte das mulheres não está presente em todas as culturas (abordagem relacionada à sexualidade).
O desejo sexual: permissões e proibições (p. 36, parágrafo 6)	O que é considerado certo ou errado depende da cultura a qual estamos inseridos. O comportamento sexual de cada um é produto de um aprendizado de significados socialmente construídos.	Certo; Errado; Comportamento; Sexual; significados.	Neste trecho observamos que a construção de sexo ou errado no que se refere ao sexo é construído por cada cultura (abordagem relacionada à sexualidade).
O desejo sexual:	O antropólogo Bronislaw Malinowski (1884-	Relações sexuais;	Este trecho mostra que alguns conceitos como,

permissões e proibições (p. 36, parágrafo 7)	1942) estudou cultura dos habitantes da ilha Trobriand na Papua-Nova Guiné... Nesta cultura, as pessoas do mesmo gênero mantinham relações sexuais entre si e tal prática não era motivo de constrangimento para nenhum membro da comunidade. Assim, aconteciam também relações sexuais com jovem antes do casamento.	constrangimento; jovem.	por exemplo, o de homossexualidade não foi construído por todas as culturas (abordagem relacionada à sexualidade).
O desejo sexual: permissões e proibições (p. 36, parágrafo 7)	Nas sociedades ocidentais o desejo sexual, durante muito tempo, o desejo sexual por pessoa do mesmo sexo foi tratado como doença. Atualmente esta concepção está ultrapassada, e a homossexualidade foi retirada do código internacional de doenças, o que não se significa que o preconceito tenha sido resolvido.	Concepção; Homossexualidade; Preconceitos.	Neste trecho encontramos a mudança de conceitos que pode acontecer a partir de uma construção coletiva (abordagem relacionada à sexualidade).
O desejo sexual: permissões e proibições (p. 36, parágrafo 8)	Outra manifestação da sexualidade que costuma ser encarada com preconceito é a exploração do corpo pela própria pessoa, busca do prazer. Esta prática, chamada de masturbação, consiste em acariciar o próprio corpo, sendo também chamada de automanipulação ou autoerotismo.	Exploração do corpo; Masturbação; Automanipulação; Autoerotismo;	Neste trecho encontramos a ideia de preconceito a partir de uma prática normal de exploração do corpo (abordagem relacionada à sexualidade).
O desejo sexual: permissões e proibições (p. 37, parágrafo 1)	... Em várias culturas e em diversas épocas, criaram-se histórias para amedrontar seus praticantes. Dizia-se que a masturbação poderia fazer crescer pelos nas mãos, espinhas no rosto e desenvolver as mamas nos meninos.	Espinhas; Mamas; meninos.	Neste trecho encontramos claramente uma construção errônea do conceito de masturbação (abordagem relacionada à sexualidade).
O desejo sexual: permissões e proibições (p. 37, parágrafo 3)	Para evitar a masturbação recomendavam-se banhos gelados, uso de halteres, de luvas de metal com pontas com raladores de cozinha, de camisas de força, ou de cintos que encarceravam os órgãos genitais masculinos ou femininos. Esses métodos não eram muito diferentes dos instrumentos de torturas usados contra bruxas e pecadores, durante a inquisição, dos séculos XVIII e XIX.	Banhos gelados; Órgãos genitais; Órgãos genitais; Tortura; Bruxas; Inquisição.	Neste trecho observamos a descrição de um método construído para evitar a manipulação dos órgãos genitais masculinos (abordagem relacionada à sexualidade).
O desejo sexual:	A culpa que até hoje aparece ligada às formas	Culpa; histórica;	Encontramos a ideia de culpa para as práticas

permissões e proibições (p. 37, parágrafo 3)	de prazer é histórica, principalmente, em nossa cultura ocidental.	ocidental.	sexuais neste trecho (abordagem relacionada à sexualidade).
Fazendo a corte: o ser humano e os afetos (p. 37, parágrafo 4)	Os seres humanos são essencialmente seres de afetos. Geralmente, começamos a ser amados ainda na barriga da mãe... Com o passa do tempo somos surpreendidos fazendo a corte e sendo cortejado.	Corte; cortejado;	A construção da sexualidade começa desde o primeiro dia de vida e perpassa todo o período o ciclo vital (abordagem relacionada à sexualidade).
Fazendo a corte: o ser humano e os afetos (p. 37, parágrafo 4)	Você já pensou por que o jeito de amar e de ser amado muda à medida que vamos crescendo e nos tornando adolescentes. Envolvidos por um turbilhão de hormônios sexuais começamos a viver o resultado de uma complexa química do amor.	Adolescentes; hormônios; química; amor.	A construção da sexualidade começa desde o primeiro dia de vida e perpassa todo o período o ciclo vital. Geralmente se expressa com mais intensidade na puberdade (abordagem relacionada à sexualidade).
Fazendo a corte: o ser humano e os afetos (p. 37, parágrafo 5)	Um roçar das mãos, um jeito de andar, o olhar sedutor, e estamos enamorados. Por vezes a corte resulta numa paixão avassaladora, num amor que parece sem fim.	Roçar das mãos; jeito de andar; olhar sedutor; enamorados; paixão avassaladora	O período da puberdade pode levar os jovens a cometerem algumas ações que são típicas dessa idade, podemos ver esta informação neste trecho (abordagem relacionada à sexualidade).
Ficar, namorar, casar, separar (p. 138, parágrafo 1)	... Depoimento de uma jovem a um médico. - Tenho 13 anos e nunca namorei. Gostaria de saber como posso conseguir um namorado. Qual é o melhor jeito de paquerar? Qual a diferença entre namorar e ficar? Qual a melhor idade para começar a ficar? E transar?	Namorado; namorar; ficar; transar.	As dúvidas existentes no que tange a sexualidade é muito presente em adolescentes e jovens (abordagem relacionada à sexualidade).
Ficar, namorar, casar, separar (p. 138, parágrafo 2)	Você não deve se sentir obrigada a ficar, transar ou namorar só porque seus amigos e colegas de classe já fizeram isso. Cada um tem seu tempo	Ficar; Namorar; transar.	O diálogo é fundamental no período de descoberta sexual de qualquer pessoa (abordagem relacionada à sexualidade).
Dois sexos, dois indivíduos: a diferenciação biológica (p. 139, parágrafo 1)	Somos seres gerados pela fusão, ainda que momentânea, de dois seres dos quais guardaremos eternas semelhanças. Quem nos tornaremos vai depender muito da educação recebida, das relações compartilhadas na família, na escola e em todos os espaços de nossa vida em sociedade.	Semelhanças; relações; família.	Encontramos neste trecho a ideia que não nascemos prontos, ou seja, somos lapidados ao longo da vida, principalmente, nas questões que envolvem a sexualidade (abordagem relacionada à sexualidade).
Dois sexos, dois indivíduos: a diferenciação biológica (p. 139, parágrafo 3)	Algo, porém, é definitivo no momento que somos concebidos: o sexo. Nascemos menino ou menina, independentemente das escolhas que faremos ao longo de nossas vidas. É na	Sexo; vidas; fecundação; definição biológica do sexo; espermatozoide; óvulo.	Neste trecho encontramos o conceito de sexo a partir de uma visão biológica naturalizante (abordagem relacionada à sexualidade).

	fecundação se dá a definição biológica do sexo. Dependendo do tipo de espermatozoide que fecunda o óvulo nascerá uma menina ou menino.		
Como surgem as características sexuais na adolescência? (p. 140, parágrafo 1)	No nascimento costumamos diferenciar as meninas de meninos somente pela aparência dos órgãos genitais. À medida que o tempo vai passando, as diferenças de traços e comportamentos vão se acentuando.	Nascimento; órgãos genitais; traços; comportamentos.	O trecho mostra que a questão do sexo é fácil de definir, ou seja, temos duas opções: menino ou menina. Todavia, os traços futuros que vão definir a personalidade e a orientação sexual de cada um é responsabilidade intransferível (abordagem relacionada à sexualidade).
Como surgem as características sexuais na adolescência? (p. 140, parágrafo 2)	Na puberdade ocorrem outros tipos de diferenciação. Nas meninas crescem os seios, alargam-se os quadris e a cintura começa a se delinear. Nos meninos, crescem o pênis e os testículos, a voz começa a engrossar, a barba começa a crescer, os ombros alargam e a força muscular aumenta.	Puberdade; diferenciação; meninas; meninos.	Neste trecho podemos encontrar as diferenças existentes na transição das fases: criança e adolescentes dos meninos (abordagem relacionada à sexualidade).
Como surgem as características sexuais na adolescência? (p. 140, parágrafo 2)	Na menina, ocorre à primeira menstruação, e nos meninos a primeira ejaculação.	Menstruação; ejaculação.	Neste trecho podemos encontrar as diferenças existentes na transição das fases: criança e adolescentes das meninas (abordagem relacionada à sexualidade).
Como surgem as características sexuais na adolescência? (p. 140, parágrafo 4)	A primeira menstruação é chamada de menarca e ocorre, em geral, entre 9 e 13 anos. Por volta de 45-50 anos ocorre à menopausa: por causa da queda na taxa de hormônios a ovulação e menstruação tornam-se irregular e são interrompida com o passar do tempo. Recomenda-se acompanhar o médico neste período.	Menarca; menopausa; ovulação; médico.	Encontramos neste trecho o conceito de menarca e menopausa, temas que estão diretamente ligados com a sexualidade feminina (abordagem relacionada à sexualidade).
Como surgem as características sexuais na adolescência? (p. 141, parágrafo 2)	Com os meninos na adolescência também acontecem mudanças fisiológicas importantes. Uma delas é a produção de espermatozoide... A eliminação de espermatozoide para fora da uretra é chamada de ejaculação. Na adolescência pode ocorrer ejaculação involuntária durante o sono, denominado poluição noturna.		Neste trecho encontramos o conceito de poluição noturna, contudo, não há contextualização dessa temática, ou seja, encontramos a apenas o conceito biológica (abordagem relacionada à sexualidade).
Como ocorre a fecundação? (p. 142,	Um homem e uma mulher que pratiquem o ato sexual sem preservativos poderão gerar um	Homem; mulher; ato sexual; preservativos;	Encontramos neste trecho a ideia de como ocorra à fecundação humana (abordagem

paragrafo 1)	filho. A trajetória do espermatozoide inicia na vagina, percorre o útero até atingir a tuba uterina.	filho.	relacionada à sexualidade).
Como ocorre a fecundação? (p. 142, paragrafo 3)	A união do óvulo e do espermatozoide é chamada fecundação. O óvulo fecundado desloca-se rumo ao útero. O embrião fixa-se na parede do útero onde irá se desenvolver por quarenta semanas. Neste período a mãe não menstrua.	Óvulo; espermatozoide; fecundação; embrião.	Encontramos neste trecho conceito de fecundação humana (abordagem relacionada à sexualidade).
Como ocorre a gestação? (p. 143, parágrafo 2)	A gravidez é um momento muito especial... Culmina com o nascimento, reiniciado um novo ciclo para a espécie humana... A gravidez representa a passagem para uma nova condição, assim com o nascimento, a passagem da infância para a adolescência e desta para a idade adulta.	Gravidez; nascimento; infância; adolescência; adulta.	Encontramos neste texto o conceito de parentalidade Heilborn (2006), a qual entende que a parição é uma fase de transição na vida da mãe e do pai (abordagem relacionada à parentalidade).
Como ocorre a gestação? (p. 143, parágrafo 3)	A visão que as sociedades e as diversas culturas têm da gestação e da maternidade é diferente. Em épocas mais primitivas, a gravidez e o nascimento estavam relacionados a fertilidade das plantas e dos animais. Eram considerados eventos dependentes da força divina e do poder cósmico da natureza. Aqueles que participam do processo, como parteiras e os feiticeiros, detinham considerável influência sobre os demais indivíduos.	Sociedades; culturas; gestação; maternidade; fertilidade; divina; parteiras; feiticeiros.	O trecho traz o comportamento de algumas culturas no que tange a gravidez (abordagem relacionada à parentalidade).
Como ocorre a gestação? (p. 143, parágrafo 3)	A gravidez é envolta em ritos... Um exemplo disso é o ritual realizado pelos Kurâ-Bakairi que vivem na região do cerrado norte-matogrossense, sudoeste do alto Xingu. Nesta tribo, quando acontece à gravidez o casal não deve andar para muito longe nem cansar-se... Mudam a dieta alimentar e a mãe só pode contar o cabelo depois da primeira menstruação.	Gravidez; ritos; tribo.	O trecho mostra que dependendo da cultura o comportamento da mulher grávida e de seu cônjuge mudam (abordagem relacionada à parentalidade).
Como ocorre a gestação? (p. 144, parágrafo 4)	Logo no início da gestação formam-se a placenta e o cordão umbilical, que são responsáveis pelas trocas entre o corpo da	Gestação; placenta; cordão umbilical.	

	mãe e do feto. A placenta tem uma porção de origem materna e outra de origem fetal.		
Como ocorre a gestação? (p. 145, parágrafo 2)	Com quatro semanas, já tem um pequeno corpo arredondado... Com oito semanas as formas humanas já são reconhecidas... Com aproximadamente 22 semanas os movimentos do feto se intensificam e são sentidos com frequência.	Corpo; movimentos; sentidos.	Encontramos neste trecho o desenvolvimento do feto na barriga da mãe (abordagem relacionada à parentalidade).
Como ocorre o nascimento? (p. 145, parágrafo 5)	Geralmente, quando o nascimento se aproxima, o útero apresenta movimentos periódicos e ritmados que vão ajudar na saída do bebê do corpo da mãe... Em trabalho de parto normal, acontece o rompimento da bolsa amniótica e a dilatação do colo do útero por onde sairá o bebê.	Nascimento; bebê; mãe.	Encontramos aqui a explicação de como ocorre o trabalho de parto em uma mulher, o qual pode ser cesariano ou normal/natural (abordagem relacionada à parentalidade).
Como ocorre o nascimento? (p. 146, parágrafo 1)	Quando a criança sai do corpo da mãe pela vagina, dizemos que o parto foi normal. A retirada da criança por uma intervenção cirúrgica é chamada de cesárea ou cesariana.	Criança; mãe; parto; normal; cesárea.	Este trecho traz a diferença entre o parto cesariano e normal.
Como ocorre o nascimento? (p. 146, parágrafo 3)	O Brasil figura com o maior índice de cesariana do mundo. No biênio de 2004-2005, enquanto na Holanda 14%, na Suécia e Noruega 16%, Cuba 23%, nos Estados Unidos 26%, no Brasil o percentual chegou a 33%. Se considerar 2001 a 2006, o percentual médio de cesariana é de 40%, apesar de a recomendação da OMS ser de 15%.	Cesariana; percentual; OMS.	Encontramos aqui um problema de saúde pública, pois o Brasil é um país com alto nível de partos cesarianos. Entretanto, vale ressaltar que os dados não são atualizados (abordagem relacionada à parentalidade).
Aleitamento materno. (p. 147, parágrafo)	Até seis meses de vida, o único alimento de que o bebê precisa é o leite materno, muito mais adequado que outros leites, em razão de sua composição. O leite materno contém o que a criança precisa nos primeiros meses de vida. Possui proteínas, gorduras e vitaminas nas quantidades adequadas às necessidades do bebê.	Bebê; leite materno; necessidades.	Neste trecho encontramos a importância do leite materno para a vida do recém-nascido (abordagem relacionada à parentalidade).
Gravidez na adolescência (p. 148, parágrafo 3)	Pesquisa no Ministério da Saúde indicam que os adolescentes conhecem os métodos contraceptivos e, em geral, não desejam uma gravidez nesta fase... Os adolescentes só	Pesquisa; adolescentes; métodos contraceptivos; gravidez; DTS; Aids.	Aqui encontramos um dos dilemas da sociedade brasileira. Os adolescentes conhecem os métodos contraceptivos, entretanto, não utilizam. Desse modo, facilitam a gravidez não

	procuram os serviços de saúde quando já mantém vida sexual. Isto favorece a ocorrência de gravidez não planejada e o risco de contrair DSTs como a Aids e o câncer do colo do útero.		programada (abordagem relacionada à parentalidade).
Gravidez na adolescência (p. 148, parágrafo 4)	A ocorrência de gravidez em uma jovem que mal começa a sair da infância pode significar não só um problema de saúde, mas também um problema emocional e social com repercussões marcantes para toda sua vida. Algumas implicações, em geral, são o abandono precoce dos estudos, o aumento da dificuldade da inserção no mercado de trabalho e a previsão do lazer de da vida social, como passeios e festas.	Gravidez; jovem; problema de saúde; emocional; social; abandono; estudos; vida.	Encontramos que aqui os problemas decorrentes de uma gravidez não programada (abordagem relacionada à parentalidade).
Gravidez na adolescência (p. 148, parágrafo 5)	Toda sociedade, incluindo país e escola, não tem tradição de lidar facilmente com estas questões... Consequentemente, adolescentes grávidas que não contam com o apoio da família pode vir a encontrar ainda mais dificuldades para se manter e cuidar do filho.	Sociedade; tradição; adolescentes grávidas; família; dificuldades; filho.	Neste trecho encontramos os transtornos que os pais absorvem com filhas grávidas na adolescência (abordagem relacionada à parentalidade).
Gravidez na adolescência (p. 148, parágrafo 5)	Orientações de profissionais da saúde antes de iniciarem a vida sexual e o apoio de toda sociedade e a família, em particular, pode ajudar os adolescentes a fazer opções mais seguras e conscientes.	Orientações; vida sexual; família; adolescentes; conscientes.	Encontramos aqui a necessidade de uma intervenção na vida de adolescentes grávidas (abordagem relacionada à parentalidade).
Sexo responsável: planejamento a vida. (p. 149, parágrafo 4)	O planejamento familiar é uma ação conjunta de maternidade e paternidade responsáveis. Portanto, deve permitir aos casais a assistência e orientação tanto para os que querem conhecer os métodos contraceptivos, como aos que querem ter filhos.	Planejamento familiar; paternidade; maternidade; métodos contraceptivos; filhos.	O trecho mostra como é importante o planejamento que um casal deve fazer quando pensa em ter filho (abordagem relacionada à parentalidade).
Métodos contraceptivos. (p. 150, parágrafo 1)	Métodos contraceptivos são procedimentos e técnicas utilizadas por homens e mulheres para evitar uma gravidez não desejada, seja por razões de saúde, seja por decisão pessoal.	Métodos contraceptivos; gravidez não desejada; decisão pessoal.	O texto traz a preocupação de homens e mulheres que evitam uma gravidez não desejada (abordagem relacionada à parentalidade).
Métodos contraceptivos. (p. 150, parágrafo 2)	Existem registros arqueológicos atestando que, desde a antiguidade, as pessoas	Antiguidade; gravidez indesejada; método;	O trecho faz uma referência a técnicas antigas de evitar a gravidez (abordagem relacionada à

	utilizavam algum método para evitar a gravidez indesejada. Tais práticas incluíam o uso de ervas colocadas na vagina da mulher, a ingestão de chás e porções ou a utilização de bexigas de carneiro para a confecção de uma espécie de preservativo.	preservativo.	parentalidade).
Métodos contraceptivos. (p. 150, parágrafo 3)	O coito interrompido, o método rítmico ou tabela, o método de medida de temperatura basal e o método de muco cervical, consistem em evitar relações sexuais em determinados períodos. A eficácia destes métodos é bastante variável, pois depende muito do funcionamento do corpo da mulher e da disciplina do casal.	Coito interrompido; tabela; evitar; casal.	Este trecho mostra que existem técnicas para evitar a gravidez sem necessariamente utilizar remédios artificiais ou naturais (abordagem relacionada à parentalidade).
Métodos contraceptivos. (p. 153, parágrafo 1)	Métodos contraceptivos mais modernos, desenvolvidos nas últimas décadas pela indústria farmacêutica, como os anticoncepcionais tomados por via oral, os injetáveis e aqueles implantados sobre a pele baseiam-se na ação de hormônios. Interferem no funcionamento do ciclo menstrual, atuando praticamente na inibição da ovulação.	Métodos contraceptivos; anticoncepcionais; hormônios; ciclo menstrual; ovulação.	O trecho faz referência à eficácia dos anticoncepcionais artificiais para evitar a gravidez (abordagem relacionada à parentalidade).
Métodos contraceptivos. (p. 153, parágrafo 3)	Desde a antiguidade, dispositivos com a função parecida com o DIU eram usados em animais. As tribos nômades do deserto do Saara, por exemplo, colocavam pedras no útero das fêmeas de camelos para que não engravidassem durante as longas viagens realizadas pelo deserto.	Antiguidade; dispositivos; DIU; fêmeas; não engravidassem.	Este trecho mostra que tribos indígenas já utilizam dispositivos parecidos com o DIU para evitar a gravidez desde a antiguidade (abordagem relacionada à parentalidade).
Métodos contraceptivos. (p. 154, parágrafo 1)	Os métodos contraceptivos cirúrgicos, conhecido como métodos definitivos para evitar filhos. São a cirurgia de ligadura das tubas ou tropas uterinas, para as mulheres, e a vasectomia, para os homens. Envolvem a realização de intervenção cirúrgica sobre as tubas uterinas e canais deferentes, respectivamente, tornando, em geral, muito difícil a sua reversão.	Métodos contraceptivos; ligadura das tubas; vasectomia; mulheres; homens.	O trecho traz os métodos utilizados com definitivos para evitar a gravidez (abordagem relacionada à parentalidade).
De olho na fertilidade (p.	Foi durante o século XVI que a disseminação	Disseminação; doenças	O trecho traz um breve relato de como surgiu o

155, paragrafo 2)	das doenças sexualmente transmissíveis levou o medico e cirurgião italiano Gabrielle Fallopio a confeccionar um forro de linho do tamanho de um pênis e embebido em ervas. Shakespeare denominou o artefato de “camisa de Vênus”. NO século XVII, um médico inglês conhecido como doutor Condom criou para o rei Carlos II da Inglaterra um protetor feito com tripas de animais. Condom em inglês é camisinha.	sexualmente transmissíveis; pênis; “camisa de Vênus”; camisinha.	preservativo e sua função na sociedade. (abordagem relacionada à parentalidade e as DST/Aids).
De olho na fertilidade (p. 155, paragrafo 2)	A expressão preservativo apareceu pela primeira vez nos anúncios das casas de prostituição de Paris, em 1780. Em 1839 Charles Goodyear desenvolveu um processo de transformação de borracha natural em uma estrutura elástica e flexível – a vulcanização. Isto permitiu a confecção de preservativo de borracha.	Preservativo; prostituição;	O texto mostra o início da elaboração do preservativo de borracha (abordagem relacionada à parentalidade e DST/Aids).
De olho na fertilidade (p. 155, paragrafo 3)	A camisinha feminina, um dispositivo que é colocado dentro da vagina, é uma invenção do século XX... Por ser uma tecnologia muito recente, seu custo é ainda muito alto, o que dificulta o acesso mais generalizado a ela.	Camisinha feminina; vagina; tecnologia.	Além do preservativo masculino, também existe o feminino. Eles possuem a mesma função (abordagem relacionada à parentalidade e DST/Aids).
De olho na fertilidade (p. 155, paragrafo 3)	Com a crescente incidência de doenças sexualmente transmissíveis, em particular a Aids, houve uma revalorização desses métodos, principalmente a camisinha. A camisinha masculina e a feminina protegem contra a Aids.	Doenças sexualmente transmissíveis; Aids; camisinha masculina; camisinha feminina.	O trecho traz a importancia dos preservativos para combater as DST (abordagem relacionada à DST/Aids).
De olho na fertilidade (p. 155, parágrafo 4)	O diafragma é um dispositivo vaginal circular, feito de borracha, com bordas firmes e flexíveis. É colocado no fundo da vagina recobrimdo o colo do útero.	Diafragma; vaginal; útero.	O trecho traz um método contraceptivo com pouca eficácia (abordagem relacionada à parentalidade).
Doenças sexualmente transmissíveis. (p. 156, parágrafo 5)	DSTs é uma sigla com que são atualmente identificadas as doenças sexualmente transmissíveis, ou seja, cujo contato ocorre pelo contato sexual. Elas são causadas por fungos, bactérias, vírus e protozoários.	DSTs; contato sexual; fungos; bactérias; vírus; protozoários.	Encontramos no texto um breve conceito sobre as DST (abordagem relacionada à DST/Aids).
Doenças sexualmente	Por muito tempo as DSTs eram chamadas de	DSTs; venéreas;	Podemos encontrar neste trecho um breve

transmissíveis. (p. 156, parágrafo 7)	doenças venéreas, numa referência às mulheres religiosas, as sacerdotisas dos tempos de Vênus, deusa do amor na mitologia romana.	mulheres religiosas.	referencia a relação entre DST e religião (abordagem relacionada à DST/Aids).
Doenças sexualmente transmissíveis. (p. 157, parágrafo 1)	Até meado do século XX, os meninos se iniciavam sexualmente, na maioria das vezes, com prostitutas. Contrair uma “doença venérea” era, ao mesmo tempo, uma prova de virilidade e um motivo de preocupação e sensação de culpa de feito algo “impuro”.	Meninos; prostitutas; uma “doença venérea”; virilidade; de preocupação; “impuro”.	Neste trecho, encontramos a relação entre DST e virilidade masculina (abordagem relacionada à DST/Aids).
Doenças sexualmente transmissíveis. (p. 157, parágrafo 2)	O preconceito e a desinformação continuam influenciando os comportamentos sexuais e dificultando a prevenção, o controle e o tratamento de DSTs.	Preconceito; prevenção; o tratamento; DSTs.	No texto encontramos o motivo que leva as pessoas a se infectar com as DST (abordagem relacionada à DST/Aids).
Doenças sexualmente transmissíveis. (p. 157, parágrafo 5)	Os primeiros estudos sobre Aids pareciam indicar que a doença se manifestava preferencialmente em homossexuais, bissexuais e usuários de drogas injetáveis. Criou-se um estigma da categoria “grupo de risco”, tornando-se mais dolorosa ainda manifestando da doença.	Aids; homossexuais; bissexuais; usuários de drogas injetáveis; “grupo de risco”; doença.	O trecho traz o relato do início dos estudos ligados a Aids (abordagem relacionada à DST/Aids).
Doenças sexualmente transmissíveis. (p. 158, parágrafo 1)	Diversas personalidades públicas em vários países do mundo admitiram se portadores da doença. Quem se achava protegido por não pertencer aos grupos de risco descobria então que a doença não escolhia sexo nem preferências pessoais.	Personalidades; portadores da doença; grupos de risco.	Encontramos um exemplo no texto que mostra a inexistência de grupos de riscos quando o assunto é Aids (abordagem relacionada à DST/Aids).
Aids: comigo não acontece (p. 158, parágrafo 2)	Conforme dados do Ministério da Saúde de 2001, 26.639 jovens no Brasil entre 13 e 24 anos, eram portadores do vírus da Aids. Entretanto, esse número pode ser muito maior se considerarmos os infectados pelo vírus que ainda não tiveram o diagnóstico feito. Algumas pessoas... Soropositivas podem, ainda, não apresentar sintomas da doença, portanto, desconhece sua condição.	Ministério da Saúde; jovens; Aids; diagnóstico; Soropositivas; doença.	O texto traz dados referentes a jovens infectados com o vírus da Aids no Brasil (abordagem relacionada à DST/Aids).
Aids: comigo não acontece (p. 159, parágrafo 2)	Alguns dados relativos aos novos portadores do vírus HIV têm suscitado muitas preocupações. Até cinco anos atrás era maior	Portadores; HIV; adultos; Aids; jovens; prevenir; relações sexuais.	Encontramos no texto dados referentes a pessoas contaminadas com o vírus da Aids nos últimos anos (abordagem relacionada à

	proporção de pessoas adultas que apresentava Aids; desde então a maioria das pessoas que adoecem é jovem. Embora as pesquisas indiquem que os jovens conhecem os modos de contrair e de prevenir a doença, 70% deles não se protegem nas primeiras relações sexuais.		DST/Aids).
Aids: comigo não acontece (p. 159, parágrafo 5)	O número de mortes por Aids caiu no Estado de São Paulo pela primeira vez entre 1995 e 1996 em razão do uso de coquetel de drogas que, embora seja uma aquisição importante, apenas prolonga a vida. No mesmo período, as mulheres mais pobres tiveram um aumento de cerca 50% nas mortes por essa doença, a incidência global de HIV aumentou.	Mortes; Aids; coquetel de drogas; vida; mortes; HIV.	O trecho traz dados referentes a mortes causadas pela Aids no Estado de São Paulo (abordagem relacionada à DST/Aids).