

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
WELSON BARBOSA SANTOS

A EDUCAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO DO ENSINO DE
BIOLOGIA: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO EM
ESCOLAS DE UBERABA - MG

Uberlândia – MG
2010

WELSON BARBOSA SANTOS

A EDUCAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO DO ENSINO DE
BIOLOGIA: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO EM
ESCOLAS DE UBERABA - MG

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

Área de Concentração: Saberes e Práticas em educação.

Orientadora: Professora Dra. Marisa Lomônaco de Paula Naves.

Uberlândia – MG

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237e Santos, Welson Barbosa, 1996-
A educação sexual no contexto do ensino de biologia [manuscrito]: um estudo sobre as concepções de professores/as do ensino médio em escolas de Uberaba - MG / Welson Barbosa Santos. - 2010.

119 f. : il.

Orientadora: Marisa Lomônaco de Paula Naves.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. 1.Educação sexual - Teses. 2. Biologia - Estudo e ensino - Teses. I. Naves, Marisa Lomônaco de Paula. II.Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- 2.

CDU: 613.88

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

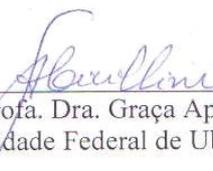
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Mária Lomônaco de Paula Naves
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro
Universidade Federal de Lavras – UFLA



Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

“Não importa o que fizeram de mim, o que importa
é o que eu faço com o que fizeram de mim.”

Jean-Paul Sartre

DEDICATÓRIA

Ao Bruno, meu filho amigo, parceiro e minha inspiração.

A minha filha Mariana, pela capacidade de lutar sempre pelo que acredita.

A todos os meus alunos/as adolescentes de ontem e de hoje.

AGRADECIMENTOS

A minha gratidão maior é ao Deus que aprendi a crer com minha mãe. Um Deus, que me deu a vida e se mostrou amigo sempre, e mesmo que pai, mãe, irmãos, demais parentes e amigos estivessem ausentes ou distantes, Ele jamais me deixou só. Senhor de minha vida, amigo e refúgio sempre, és o Deus a quem confio meus medos e reconheço a grandeza da conquista como dádiva vinda de ti.

Agradecimentos especiais:

Aos meus filhos por entenderem minha ausência e busca por dias melhores.

À Alessandra, companheira de muitos anos, incentivadora de grandes conquistas e mulher que tive a honra de escolher para ser mãe de meus maravilhosos filhos. Obrigado por acreditar sempre.

À Profª Dra. Marisa, minha orientadora, por ter acreditado em mim, pela paciência e horas sem conta na partilha de saberes e busca pela forma mais coerente e sensata nos caminhos científicos. Por momentos difíceis que me ensinaram a admirá-la e a respeitá-la.

Ao Dr. Rone Cardoso, grande amigo, incentivador e que com crítica sinalizou caminhos corretos e sensatos. Você é um exemplo de seriedade científica.

À minha mãe, por ter me ensinado a lutar pela vida e ao meu irmão Wenisgten, “Eninho”, alguém que, na minha juventude, foi capaz de me fazer acreditar que sonhar era para todos, inclusive para mim.

À Profª Dra. Maria Veranilda Soares Mota, por ter acreditado e aberto as primeiras portas para realização desse trabalho.

À Profª Dra. Carolina por ter dividido o seu saber, acreditado e incentivado, mesmo quando me sentia incapaz. Afinal “ouvir um não e tomar um cafezinho faz parte da vida”.

À Aldeci, amiga, companheira de horas muito especiais, muitas e muitas horas. Ainda bem que o “Comênios” não é ciumento.

Roberto e Mônica pela partilha e força nos momentos difíceis, “pelas conchinhas” pela simplicidade, disponibilidade e por me “jogarem pra cima” nas horas dolorosas.

À minha cunhada Marisa Viana, por ser exemplo e por partilhar de seu saber todas as vezes que precisei.

Aos professores Cláudia, Jeferson, Lidiane, Mônica e Renato, por terem partilhado de suas vivências profissionais e embasado este trabalho.

Ao professor Adjane pelo exemplo de profissional e partilha de seu espaço único, “a sala de aula”.

À Myrtes, professora, amiga e exemplo a ser admirado e imitado.

A professora Dra. Maria Vieira, alguém que muito me acrescentou sobre política, sociedade e educação que se compromete com a formação de sujeitos críticos.

À Adriana e Fernanda, companheiras na parte final desse trabalho científico.

Ao Neil pelas partilhas, discussões, discordâncias e caminhos apontados.

A FACED – UFU, um exemplo de seriedade científica.

A todos os demais amigos não citados, mas que, de alguma forma, contribuíram com a realização desse trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa investigou a compreensão de professores/as de Biologia a respeito das possibilidades e/ou dificuldades que enfrentam no desenvolvimento da Educação Sexual. Por um lado, fundamentados em Louro, (1997, 1999 e 2000), Weeks, (1999), Altman, (2001, 2005 e 2007), Furlani, (2008) e Cruz, (2008), dentre outros, toma-se por pressuposto que a abordagem exclusivamente anatômico-fisiológica não atende aos anseios e curiosidades dos/as jovens adolescentes-discentes e não responde aos desafios apresentados para a Educação Sexual de nosso tempo. Por outro lado, inspirados em Freire, (2006), defende-se a abordagem dialogada e crítica, que instala a conversação aberta e livre, ética e estética entre professores/as e alunos/as em assuntos relativos à sexualidade. Para conhecer o ponto de vista dos/as professores/as de Biologia a respeito das condições que favoreçam uma abordagem dialogada da Educação Sexual foi utilizado o Grupo Focal do qual participaram seis sujeitos professores/as de Biologia do Ensino Médio em Uberaba/MG que desenvolvem a educação sexual em suas aulas. Os dados levantados revelam que os/as docentes procuram desenvolver uma Educação Sexual baseada no diálogo com os/as adolescentes, entretanto, essa prática se lhes apresenta como um grande desafio, que procuram vencer valendo-se principalmente da experiência profissional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os maiores obstáculos ou dificuldades que encontram ao trabalharem tal conteúdo estão numa formação inicial limitada ao domínio da área específica, na omissão das famílias e no despreparo e desinformação dos/as alunos/as.

Palavras chave: Educação Sexual, Ensino de Biologia, Diálogo Ético e Estético

ABSTRACT

This research has investigated biology teachers' comprehension regarding the possibilities and/or difficulties there are to face in the development of the sexual education. Based on the ideas of Parrot (1997, 1999 and 2000), Weeks (1999), Altman (2001, 2005 and 2007), Furlani (2008) and Cross (2008), amongst others, it's assumed that the exclusively anatomical-physiological boarding does not serve the needs or answer the questions of young adolescents and does not face the challenges presented for the sexual education of our time. On the other hand, inhaled in Freire (2006) it is defended the dialogued and critical boarding, that installs an open, free, aesthetic and ethic conversation between teachers and students in matters subject to sexuality. To achieve the point of view of biology teachers regarding the conditions that promote a critical boarding of sexual education focal groups techniques were used. Six biology secondary school teachers of Uberaba/MG, that had taught sexual education in its lessons took part of the focal group. The raised data showed that teachers attempt to develop the subject of sexual education upon the dialogue with the adolescent students, however, this practices shows out to be a great challenge, they try to overcome using their professional experience and the National Curricular Parameters, mainly. The biggest objections or difficulties teachers find when working sexual education are the restricted initial formation, limited to the domain of a specific area, the omission of families and the unpreparedness and disinformation of students.

Keywords: Sexual education, education of biology, ethical and aesthetic dialogue.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS – Síndrome da Deficiência Imunológica Adquirida.

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

DST – Doença Sexualmente transmissível.

FACED – Faculdade de Educação.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases Para a Educação Nacional.

MEC – Ministério de Educação e Cultura.

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PCN 10 – Parâmetros Curriculares Nacionais, volume 10.

PCN + – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

PEAS – Programa de Educação Afetivo Sexual

SRE – Superintendência Regional de Ensino.

UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

UNESCO – União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO SEXUAL ESCOLAR	28
1. A Educação Sexual Como o Desafio Educacional	35
2. A Influência da Cultura Sobre a Prática Docente da Educação Sexual	
3. A formação do/a Professor/a de Biologia Para o Trabalho da Educação Sexual	39
	41
CAPÍTULO II: O ENSINO DIALÓGICO COMO REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO SEXUAL	46
CAPÍTULO III: A ADOLESCÊNCIA, BIOLOGIA E A EDUCAÇÃO SEXUAL	55
CAPÍTULO IV: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	61
1. A composição do grupo	64
2. A realização do grupo focal	66
CAPÍTULO V – ANÁLISE DE DADOS	70
1. A formação inicial: um processo limitado ao domínio da área específica	70
2. A capacidade reflexiva e a experiência profissional: suportes principais no desenvolvimento do diálogo em sala de aula	74
3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: referências ainda tímidas para o trabalho com a Educação Sexual	76
4. Os temas “difíceis” e as restrições morais: obstáculos para o trabalho docente	78
5. O despreparo e a desinformação do aluno: obstáculo a ser vencido pelo/a professor/a na Educação Sexual dialogada	80
6. A omissão das famílias: sobrecarga do trabalho docente	83

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS I - Roteiro de entrevistas	99
ANEXOS II - História de Joãozinho da Maré	99
ANEXOS III – quadros com categorias de dados coletados no grupo focal	109

INTRODUÇÃO

O homem está no mundo e com o mundo.
Paulo Freire

Joãozinho da Maré é a história de um menino criado numa favela igual a tantas que existem em nosso país¹. Em frente ao aeroporto internacional do Rio de Janeiro, em seu barraco e pela janela a todo tempo aberta, com exceção nos dias de chuva, observava as montanhas por trás das quais o sol saía. Por ela, ele também observava, diariamente, os aviões que aumentava ou diminuía de tamanho conforme se aproximavam ou se distanciavam do aeroporto para pousos e decolagens.

Na escola, entre muitas lições, Joãozinho procurava compreender o que sua professora ensinava, por exemplo, sobre pontos cardeais. Utilizava o conhecimento adquirido nas observações cotidianas, tentava compreender a ciência apresentada por ela e, com seu gosto por descobrir e saber, empolgado, levava para a sala de aula suas constatações e dúvidas. Mas, ao fazer isso, acabava por “atrapalhar” a aula. Suas perguntas soavam como impertinentes e incomodavam-na. É que ela não compreendia que os conhecimentos científicos, da forma como ensinava, pareciam aos ouvidos dele, como incompletos, não faziam sentido quando relacionados ao que cotidianamente vivenciava, não esclareciam suas dúvidas. Faltava uma conexão entre o “saber dos livros” e aquilo que já sabia pela vivência em seu barraco na favela. O saber instruído pela professora apresentava pontos destoantes da percepção adquirida nas suas vivências.

Conheci a história de Joãozinho da Maré quando cursava a graduação em Biologia. Essa história - posso afirmar - marcou minha formação. Meu foco era, contudo, a professora. Ao ler a história, curioso, acompanhava o seu lento movimento em direção aos conhecimentos de Joãozinho, sua insistência em continuar repetindo algo que sequer compreendia bem e, especialmente, suas tentativas de manter as impertinentes intervenções do menino fora de alcance. Pensei que aquela professora poderia bem representar outros tantos professores/as que se limitam a repetir ou reproduzir o que já está escrito nos livros, sem levar em conta o que seus/suas discentes

¹ A história da Maré de “Joãozinho”, escrita por Rodolpho Caniato, foi publicada no Boletim da Sociedade Astronômica Brasileira, ano 06, número 2, abril / junho de 1983, p.31 a 37. A história original e completa está apresentada como anexo deste trabalho.

pensam e sabem sobre o assunto. Talvez, por isso, tenha, ao final da história, ficado surpreso com o comportamento dela.

Na ocasião, refleti sobre a natureza do trabalho educativo, e incomodado, pensei nos desafios de ensinar conteúdos a alguém que, por seus próprios conhecimentos, vivências e inquietações busque no saber sistematizado e ensinado pela escola, compreender, por outras perspectivas, um mundo que, embora lhe pareça tão familiar, apresente-se ainda cheio de mistérios.

Hoje, ao refletir sobre aquela situação, encontrei nas palavras de Paulo Freire (2002, p. 68) uma possibilidade de compreender melhor a dinâmica do ensinar e do aprender. Ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, o grande educador brasileiro esclarece que o saber se constrói na relação dos sujeitos entre si e dos sujeitos com o mundo.

Joãozinho trazia de sua relação com o mundo e com seus pares, uma experiência rica e tentava relacioná-la com o que sua mestra ensinava numa clara mostra de que compreendia, perfeitamente, o sentido da escola. A dificuldade estava nela. Era ela quem não percebia, no saber do menino, a implicação com aquilo que ensinava. Embasava-se num modo de ensinar “preso” nos livros, referenciado no trabalho de muitos anos com muitos alunos, sem alteração. Ela se preocupava, simplesmente, em transmitir um conjunto de informações, esperando que os alunos, imobilizados pela ignorância e carentes do saber, se mantivessem passivos.

No entanto, os questionamentos do aluno incomodavam a professora, provocando nela uma reflexão que, para o meu inesperado prazer, levou-a a perceber a existência da relação entre o saber cotidiano do menino e as informações contidas nos livros lidos por ela e repassados aos alunos. Foi neste ponto que a história de Joãozinho da Maré me surpreendeu. Escreveu o autor que a professora *pensa com seus botões* e põe-se a questionar sobre a consistência de seus ensinamentos e como nunca lhe ocorrera, durante tantos anos de profissão, uma dúvida sequer sobre o seu modo de ensinar. Talvez ela tenha imaginado formas diferentes de responder e de corresponder adequadamente à necessidade de saber de seu aluno.

Entendi que práticas educativas, por vezes, irrefletidas e desenvolvidas acriticamente pelos/as professores/as provocam interrupções ou servem mesmo de barreira para o estabelecimento de um diálogo fundado numa relação profícua com os

alunos/as e capaz de auxiliá-los/as na construção de saberes e na criação de sentidos para aquilo que aprendem na escola. Parece importante pensar que, neste processo, professor/a e aluno/a - dois lados de uma mesma moeda – podem crescer com o novo saber edificado. Freire (2006), ao se referir a essa relação ainda acrescenta:

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar, e sim, ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem “discência”, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a ensinar ou aprender. O que aprende, ensina ao aprender. (FREIRE, 2006. p. 25).

Essa forma de conceber a implicada relação que acontece no processo de ensinar e aprender confirmou-me a imperiosa necessidade de que os conhecimentos escolares encontrem uma aproximação à vida cotidiana, ao conhecimento construído e edificado pelos alunos/as por suas experiências vividas concretamente no mundo. Conhecimento que pode ser modificado por aquilo que o ensino pode acrescer, porque a existência humana não pode ser muda, silenciosa ou silenciada (FREIRE, 2002).

Entretanto, no exercício de minha profissão de professor de Biologia, percebo que a história de Joãozinho se repete sem que eu possa identificar nas práticas dos professores/as da área, o mesmo fecho que o autor dera ao conto relatado. Os conteúdos curriculares, sustentados exclusivamente no conhecimento científico, são, por vezes, simplesmente repassados e repetidos a cada pergunta formulada pelos alunos/as, e pouca ou nenhuma articulação com a vida, com as indagações e com o saber cotidiano é ensaiada. Refiro-me aos conteúdos desenvolvidos em Educação Sexual para alunos/as do Ensino Médio.

Comecei a perceber a realidade desse quadro de desarticulação do ensino com a necessidade do aluno/a quando iniciava minha carreira docente como professor de Biologia. Naquela ocasião, nos anos de 1990, a Educação Sexual fora introduzida no currículo do ensino médio da rede estadual de Minas Gerais por meio dos conteúdos desenvolvidos no *Programa de Saúde*. O desenvolvimento desse programa junto aos estudantes do Ensino Médio era responsabilidade dos professores/as de Biologia. Os conteúdos compreendiam noções básicas de alimentação, defesas orgânicas, doenças parasitárias, cuidados com o corpo, higiene social, sanitária e mental, noções de primeiros socorros e alguns outros subtópicos. Estavam incluídos temas relacionados à reprodução e desenvolvimento humano, estudos sobre o aparelho reprodutor masculino e feminino, gravidez, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis e síndrome da deficiência imunológica adquirida – DST/AIDS (SOARES, 1994).

O trabalho com tais conteúdos era feito em horários específicos, independentes dos horários das demais disciplinas que compunham o currículo e almejava-se, com a apresentação de informações científicas, influenciar preventivamente na saúde do aluno/a adolescente. No entanto, dificilmente o desenvolvimento dos temas tomava o perfil de um debate aberto, desprovido de preconceitos, medos e vergonhas, permanecendo nos limites do conhecimento anatômico-fisiológico - conhecimento biológico seguro, pretensamente neutro e ministrado, providencialmente, de modo rápido, quando não era omitido.

Mas, naquele mesmo período, como responsável pelo desenvolvimento do *Programa de Saúde* para alunos/as que frequentavam os primeiros e segundos anos do Ensino Médio, eu já me deparava com uma infinidade de dúvidas e curiosidades muito próprias dos/as adolescentes. Aqueles/as jovens, muitas vezes, tímidos e envergonhados, ao se sentirem acolhidos/as em seus questionamentos, queriam saber sobre assuntos que estão muito além do que o Programa oferecia. Isso porque os/as adolescentes demonstravam interesse por compreender as diversas manifestações da sexualidade humana, a construção dos valores e dos espaços sociais femininos e masculinos, o embate comum entre os gêneros. São questionamentos que correspondem às inúmeras transformações da vida social: a visibilidade crescente dos sujeitos homossexuais e bissexuais; a difusão midiática de opiniões, científicas ou não, sobre sexo e sexualidade desde a expansão da AIDS; o aumento e a publicização de relações afetivas e sexuais fora do casamento formal; a existência de congressos e muitos outros eventos acadêmicos que promovem a discussão de questões sobre gênero e sexualidade. Estes são fatos, acontecimentos, que atravessaram (e atravessam) a escola e mobilizam a curiosidade natural dos alunos adolescentes. Explica Louro (1997):

Esses processos rompem antigas barreiras sociais, de tempo e de espaço, promovem contatos com múltiplos sujeitos, saberes e modos de vida, comportamentos e valores, de formas antes impensadas. Todas as instituições sociais são, necessariamente, afetadas por essas transformações... Escolas e academias, em suas práticas experimentam continuidades e descontinuidades, realizam deslocamentos e eventualmente, rupturas. (LOURO, 1997, p.120).

Assim como Joãozinho da Maré, os alunos/as indagam e questionam, solicitam repostas que lhes tragam entendimento sobre as próprias vidas. Respostas nas quais possam perceber uma conexão entre os conteúdos de fisiologia, anatomia, reprodução, embriologia e as questões que dizem respeito a eles mesmos, como sujeitos em pleno processo de constituição. Inquieta-me, portanto, pensar no fato de a escola manter-se

distante dessas questões e almejo, de algum modo, colaborar na construção dos caminhos para enfrentá-las.

Hoje, mais do que no passado, compreendo que os questionamentos, as dúvidas dos/as adolescentes se manifestam em meio a um emaranhado de elementos contraditórios e prazerosos componentes da construção de suas identidades e que se torna imperioso desenvolverem com eles/elas, um diálogo franco sobre as manifestações de uma sexualidade afluída e própria da idade adolescente (CANO, FERRIANI e GOMES, 2000).

Louro (1997) também encaminha o entendimento de que as questões sexuais levantadas pelos/as adolescentes não são do tipo que se possa “desligar” ou que possamos nos sentir autorizados/as a retirá-las, omitindo-as das conversas com eles/as. Então, ignorar as perguntas ou fugir dos questionamentos feitos por eles/as não pode ser a solução. Torna-se necessário enfrentar a dificuldade e buscar novas formas de trabalho com tais temáticas.

Em 1997, parecia que novos horizontes se abriam: os conteúdos relacionados à Educação Sexual foram considerados interdisciplinares e a Educação Sexual ganhou espaço e notoriedade nos Parâmetros Curriculares nº 10 - o PCN 10. No entanto, embora alguns movimentos isolados pretendam uma prática efetiva e aplicada à necessidade do adolescente em sala de aula, novamente surgia o indagar se a prática docente contribuiria para que nossos/as adolescentes amadurecessem com qualidade, para que construíssem um saber que os/as auxiliassem no entendimento das transformações físicas, psíquicas e afetivas vividas pelos seus corpos, por suas vidas.

Nesse sentido, e mais uma vez a identificação com as idéias de Paulo Freire conduzem minhas reflexões sobre esse assunto. O autor afirma que transformar o exercício educativo em treinamento técnico “é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2006, p.33). Ensinar conteúdos sem compromisso com formação moral do educando/a é como desrespeitar a natureza do ser humano e que o comprometimento com o humano está numa prática docente que respeite o aluno/a como sujeito participativo do processo de ensino-aprendizagem, que dialogue com o educador/a na construção do saber.

É preciso saber como ouvir, ou seja, saber como ouvir uma criança negra com a linguagem específica dele ou dela como a sintaxe específica dele ou dela, saber como ouvir o camponês negro analfabeto, saber como ouvir um aluno rico, saber como ouvir os assim chamados representantes de minorias que são basicamente oprimidas. Se não aprendermos como ouvir essas vozes, na verdade, não aprendemos realmente como falar. Apenas aqueles que

ouvem, falam. Aqueles que não ouvem acabam apenas por gritar, vociferando a linguagem ao impor suas idéias (FREIRE, 2001, p.58).

E para estabelecer no processo educativo essa atitude dialogal, os professores/as, conforme explica Freire (2001, p.78), “têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir o compromisso ético de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles/as que ele ou ela educa”. Nessa mesma direção, Maturana (2005) leva-me a confirmar o entendimento de que nosso tempo vem sendo marcado pela necessidade urgente da ciência se voltar a uma percepção da vida de forma singular e subjetiva e que essa percepção precisa chegar ao processo educativo na escola.

Compreendo, assim, que para transformar uma prática de ensino desarticulada é preciso que o professor/a perceba a relação entre o conteúdo por ele/ela ministrado com o saber cotidiano e compreenda a importância de um ensino dialógico na promoção da articulação de temas conceituais e técnicos com questões pessoais e vitais para a constituição de sujeitos e, nesse âmbito, encontram-se as temáticas desenvolvidas pelos professores/as de Biologia que, no Ensino Médio, desenvolvem a Educação Sexual.

Desenvolver a Educação Sexual numa perspectiva dialógica é uma tarefa considerada difícil de ser cumprida; um desafio que, para ser levado a termo, demanda tempo, compreensão e tomada de decisão do educador/a. É um desafio que esbarra ainda nos dias atuais, em muitos fatores. Alguns estudiosos procuram compreender essa situação, elucidando os motivos que podem ser reunidos para explicar a dificuldade de diálogo aberto e franco no trabalho de Educação Sexual: o despreparo dos professores/as e da equipe de apoio pedagógico, a falta de material didático apropriado e, é claro, o próprio tema que é envolto em tabus e muitas reservas.

Castro, Abramovay e Silva (2004), por exemplo, entendem que as dificuldades relativas às temáticas sexuais começam em casa embora seja restrito o diálogo entre pais e filhos, avolumam-se na escola, pois, ao ali chegarem, os alunos/as encontram no ensino um conteúdo de perfil prescritivo, descritivo e preventivo, com rara liberdade de diálogo que lhes possibilite sanar dúvidas e necessidades. Paredes, Oliveira e Coutinho, (2004), se referem ao constrangimento dos educadores quando questionados pelos alunos/as sobre temas sexuais e, instigam-nos a pensar na importância fundamental da prática dialógica no trabalho de Educação Sexual com eles/elas. Louro (2003), por sua vez, sugere que as origens dessas dificuldades também podem ser encontradas no

processo de formação inicial de educadores/as que ainda discutem muito pouco a temática sexual.

De fato, lembro-me de que durante minha formação inicial, estudei alguns conceitos relacionados à fisiologia, anatomia, prevenção a DST e de contracepção. Eram embasamentos pautados no conhecimento biológico, porém, insuficientes, se considerarmos que as questões que os/as alunos/as trazem para a sala de aula vão além de um simples domínio teórico. Naquela ocasião, muitos professores/as de Biologia, colegas mais experientes, também se viam diante de dificuldades semelhantes. Eles/as se queixavam por não receberem formação adequada para encaminharem satisfatoriamente as discussões iniciadas nas temáticas sexuais e, diziam-se constrangidos em desenvolver *certos assuntos*.

Mas longe ainda de se estabelecer no passado, essa é uma realidade ainda presente nos dias atuais. É comum entre professores/as de Biologia a existência de um desconforto, uma inquietação diante de questões de Educação Sexual. De modo geral, as aulas ainda permanecem restritas às definições científicas, nomenclaturas biológicas, à fisiologia dos órgãos. Muitos/as quando abordam, por exemplo, o conteúdo relativo ao ciclo menstrual feminino, dado o despreparo, raramente, abrem espaço para as dúvidas específicas e particulares dos alunos/as, como aquelas relativas à gravidez ou à questão do desejo sexual, e mesmo, quando tais espaços existem, insistem nas descrições anatômicas e fisiológicas, como respostas gerais e possíveis.

O despreparo do professor/a para o encaminhamento de discussões sobre sexualidade pode também ser relacionado a uma questão cultural. Louro, (2003), aponta que o aspecto cultural constitui-se num agravante para o desenvolvimento da Educação Sexual. A forma de pensar e agir dos coordenadores/as, inspetores/as e diretores/as e mesmo professores/as é contraditória e, por vezes, preconceituosa. Ora está embebida num discurso legal fundado, inclusive, em leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional - LDBEN, ora assume o caráter punitivo e discriminativo, evidenciando os traços de uma cultura que se mantém pela lógica da opressão, das distinções e desigualdades.

As questões culturais estão na escola de muitas formas, e o professor/a como sujeito histórico-cultural é um grande veículo de disseminação cultural. Pela condição histórica de sua existência, os educadores/as, seus saberes, formação e conceitos (e preconceitos) estão presentes em sua prática educativa e nela interferem. Freire (2001,

p.28), ao falar do humano e seu trabalho, de sua ação e de seu pensar, pondera que nas “relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem/mulher se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação e, atuando, transforma; transformando, cria um real idealizado que, por sua vez, envolve-o, condiciona sua forma de atuar”.

Mas, além das dificuldades relacionadas a temas que, como esse, remetem as discussões em sala de aula para além de uma simples descrição biológica, é preciso considerar ainda que as dificuldades do professor/a sejam também relativas à compreensão do próprio processo de ensino. Nos cursos de graduação em Biologia, mesmo quando se trata da formação de professores/as para o Ensino Fundamental e Médio, encontramos uma formação pedagógica frágil, muitas vezes, desprovida de análise fundamentada sobre os processos de ensino e seus condicionantes políticos, culturais, sociais e educacionais. Muitos professores/as de Biologia que atuam junto no Ensino Médio realizam um ensino que se limita à reprodução acrítica de conteúdos e, esse fato constitui-se numa preocupação recorrente de pesquisadores e referencio essas afirmativas nas pesquisas feitas por Benites (2006) e Brando (2007).

Ao realizar um levantamento bibliográfico sobre a relação entre educação e sexualidade, encontramos Silva (2004) com uma investigação sobre as produções de pós-graduação que tratam da formação dos professores/educadores para o trabalho com Educação Sexual nas escolas brasileiras. Buscando conhecer essas produções e apontar suas principais tendências, ela identificou e classificou 230 trabalhos acadêmicos desenvolvidos no Brasil até 2003. Dentre eles, 60% foram desenvolvidos entre 1998 e 2003, o foco temático mais investigado, aproximadamente, 74% das produções refere-se a características, concepções/representações de professores/as e práticas escolares; as investigações são em sua maioria sobre o cotidiano do Ensino Fundamental e reforçam o baixo número de pesquisas que enfocam a Educação Sexual, voltadas para os Ensinos Médio e Superior. Fica bem evidente também o aumento considerado das investigações científicas abordando esse tema nas últimas duas décadas.

Fernandes (2008), também em seus levantamentos aponta que os estudos sobre educação e sexualidade tiveram avanços consideráveis a partir da segunda metade dos anos de 1990. A pesquisadora localizou 44 dissertações e 16 teses defendidas no período de 1988 a 2006. Segundo ela, são 18 anos de pesquisas relacionadas aos/as professores/as, suas formações e questões sexuais na escola.

Entretanto, apesar da importância do tema no processo de formação de professores/as e o aumento dessas produções nas últimas décadas, Benites (2006) afirma ainda haver pouca preocupação no preparo dos educadores para a Educação Sexual desenvolvida em sala de aula e, segundo Brando (2007), esse consequente despreparo profissional é um dos principais limitadores que o/a docente encontra.

No que se refere aos materiais didáticos ou aos recursos disponíveis para apoiar a prática docente na condução de temas da sexualidade, Müller (2004) afirma que muito pouco tem sido disponibilizado nos mercados gráfico e audiovisual. O auxílio ao educador/as na preparação para a Educação Sexual na escola permaneceu por considerado período ineficiente em quantidade, diversidade e profundidade. O que prevaleceu foram descrições técnicas, restritas à dimensão biológica e pouco relacionadas às dúvidas dos/as alunos/as. Embora, programas como “Brasil sem homofobia” e “Saúde na escola”, atualmente, estejam preocupados em desenvolver a nível nacional, materiais que respaldam o trabalho docente na discussão dessa temática, a produção desse tipo de material ainda é insuficiente.

Os trabalhos de Giroux (2001) são importantes para que se possam compreender ainda as interferências dos interesses corporativistas e a aparente neutralidade dos materiais didáticos que apresentam os conteúdos científicos sem conexão com a vida cotidiana do aluno. Neles são priorizados os conhecimentos técnicos tomados como necessários para uma suposta aprovação em processos seletivos.

Mas o curioso é que me mobiliza nessa reflexão é o fato de que embora as pesquisas evidenciem as fragilidades do processo de formação de educadores/as e dos materiais didáticos que eles dispõem para realizar seu trabalho, o professor de Biologia é frequentemente chamado a contribuir na discussão sobre prevenção de doenças como DST/AIDS e sexualidade. Conforme Couto (2004), esses temas por fazerem parte da discussão diária dos/as jovens e adolescentes de toda a sociedade, independente de classes sociais ou cultura, chegam à sala de aula e o educador/a precisa discutí-las.

Procurando averiguar as opiniões de professores de diferentes escolas, Flores (2004), identificou que o pensar a Educação Sexual desses educadores ainda é embasado em conceito prescritivo e preventivo, demonstrando o peso cultural sobre os conceitos de sexualidade escolar. A pesquisadora aponta, por outro lado, que os professores/as, apesar das dificuldades, tentam trabalhar os temas da sexualidade com seus alunos/as de forma mais crítica e afetiva, acabam por desistir, deixando de

participar dessa formação, atribuindo-a aos profissionais da saúde como os médicos e psicólogos.

No âmbito das políticas públicas, destinadas a estimular a Educação Sexual e que poderiam auxiliar no fortalecimento desse trabalho na escola, alguns autores/as se mostram preocupados. Conforme Góes (2006), tais políticas são insuficientes para atender as necessidades do/a púbere e desconsideram as diferenças culturais e sociais dos grupos existentes nas diversas regiões do país. Pereira (2006), com sua investigação sobre os programas públicos de saúde e prevenção nas escolas de Curitiba/PR, destinados a adolescentes e jovens, chama, mais uma vez, nossa atenção para o evidente despreparo do educador/a na condução de um trabalho aberto e amplo sobre as questões de sexualidade.

Varela (2008) analisou as percepções de alunos/as e professores/as de uma escola secundária da região africana, na República de Cabo Verde, sobre adolescência, sexualidade e exposição a DST/AIDS. A pesquisadora evidenciou os limites e possibilidades dos programas oficiais de Educação Sexual e, concluiu que as dificuldades de convívio com os/as adolescentes, a grande diversidade dos temas a serem trabalhados em Educação Sexual e o pouco tempo em sala de aula para discutir os temas propostos são os principais limitadores de um trabalho rico em diálogo e discussões.

No Brasil, dentre muitos estudos realizados, destacamos o de Lajes (2009) que apontam a necessidade de um ensino mais efetivo no trabalho de Educação Sexual, os de Silva (2004), Altman (2005) e de Cruz (2008) que, reconhecendo na disciplina Biologia uma potencialidade para esse empreito, consideram-na também capaz de auxiliar na Educação Sexual. Silva (2004), nesse sentido, afirma que se o trabalho de Educação Sexual é empreito difícil ao educador/a de Biologia e aos demais professores/as é desafio quase impossível. As duas últimas autoras citadas ainda apontam para a necessidade de novos estudos que analisem estratégias pedagógicas viáveis para o ensino de Biologia, capaz de alcançar no cotidiano da escola, meninos e meninas e, de propiciar a abertura do diálogo para a Educação Sexual.

Enfim, constitui um fato incontestável que os estudos sobre Educação Sexual alcançam, hoje, um lugar de destaque nos meios acadêmicos e que muitos apontam para a necessidade de a escola, os professores/as que trabalham as diferentes áreas de conhecimento, incluindo a Biologia, busquem a superação de dificuldades e

desenvolvam uma Educação Sexual contextualizada, social e culturalmente, dada a sua importância na vida dos cidadãos adolescentes. Todos sabemos que para os nossos/as púberes as descrições fisiológicas e anatômicas são importantes, por assumirem papel formador e esclarecedor da natureza biológica humana, penso, porém, que muitas de suas dúvidas, curiosidades ou incertezas estão situadas num terreno que suplanta essa ordem de informações técnicas, constituindo-se no campo mais amplo da sexualidade humana.

Pretendo contribuir para o avanço da prática docente do professor/a de Biologia especialmente quando esta incide sobre temas relacionados à sexualidade humana. Almejo avaliar as possibilidades de uma prática de Educação Sexual para adolescentes, desenvolvida por professores/as de Biologia, tendo por base um ensino dialogal, fundamentado na ética.

São poucas as informações que se tem a respeito de como os/as professores/as de Biologia desenvolvem, em suas aulas, os temas da educação sexual; o que pensam sobre as questões relativas a sexo e sexualidade que os/as estudantes lhes fazem. Muito pouco se sabe sobre como e onde buscam apoio e informações; se, verdadeiramente, buscam tal apoio ou se preferem omitir-se, limitando-se ao uso dos termos biologizantes e aparentemente neutros. As considerações de Louro (1997, p.132-133), abaixo reproduzidas, fundamentam, pois, a direção deste estudo. Diz ela:

Dispomos de poucas informações sobre as formas como as escolas brasileiras conduzem suas aulas ou atividades ligadas à educação sexual. Mas é possível supor [...] que essa ainda é uma área onde todos/as se movimentam com cautela e com muitos receios, onde a regra é buscar refúgio no 'científico' (que é traduzido, neste caso, por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das questões.

Pressupõe-se, portanto, que seja possível e desejável conduzir o trabalho de Educação Sexual de forma dialógica, integrando o conhecimento científico às necessidades e interesses dos/as adolescentes na construção de um processo educacional mais significativo. Torna-se necessário saber se e como tais questões têm sido encaminhadas por professores/as de Biologia que, no desenvolvimento de seu programa curricular, desenvolvem a Educação Sexual.

Pressupondo também que os professores/as de Biologia, assim como a professora de Joãozinho da Maré, *pensam com seus botões* e tentam imaginar formas diferentes de responder e de corresponder adequadamente às necessidades de saber de seus/suas alunos/as, torna-se importante compreender melhor as condições que

favoreçam uma abordagem contextualizada da Educação Sexual no Ensino Médio, no âmbito dessa disciplina. As questões abaixo nos orientam nessa busca.

Como os professores/as de Biologia desenvolvem, no Ensino Médio, o programa de Educação Sexual? Eles/as compreendem a importância e a necessidade de desenvolverem um trabalho que sobrepuje as informações anatômico-fisiológicas? Que dificuldades encontram no estabelecimento de um diálogo franco e aberto que promova uma discussão contextualizada sobre os temas relacionados à sexualidade, gênero e outros diversos junto aos adolescentes? Como e onde buscam apoio para enfrentar suas dificuldades?

Conhecer as condições de desenvolvimento da Educação Sexual para adolescentes em escolas de Ensino Médio passa, sem dúvida, pela compreensão de como os professores/as pensam e trabalham esses conteúdos. Propus-me, então, ouvi-los para compreender melhor suas próprias dificuldades e os obstáculos que se apresentam na efetivação de uma abordagem da Educação Sexual contextualizada, social e culturalmente desenvolvida nos termos de um ensino dialógico. Mais especificamente, procurei conhecer as idéias, as dificuldades e apreensões relativas ao trabalho de Educação Sexual que professores/as de Biologia do Ensino Médio de Uberaba/MG desenvolvem.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. O capítulo I traça um panorama histórico da Educação Sexual e identifica quando e por quais motivos esse tema foi inserido ao currículo escolar. Identificados os motivos e as influências culturais, procuro contribuir para um melhor entendimento das condições em que acontece a Educação Sexual com adolescentes do Ensino Médio na escola de nosso tempo.

O capítulo II descreve o ensino dialógico proposto por Freire (2006). O desafio é apontar possibilidades do ensino dialógico, fundamentado no saber relacional em prática de professores/as de Biologia no Ensino Médio, principalmente, quando abordam os temas que envolvam a Educação Sexual.

O capítulo III descreve a adolescência como fase de vida em que as maiores preocupações, riscos e manifestações das questões sexuais afloram-se, e também, como período em que a forma de abordagem dialógica, adotada por professores/as de Biologia, seria bem aceita e útil a esse processo.

No capítulo IV foram descritos os caminhos metodológicos percorridos para compreender melhor as dificuldades dos professores de Biologia na efetivação de uma abordagem da Educação Sexual contextualizada e desenvolvida nos termos de um ensino dialogal.

O capítulo V apresenta a análise dos dados adquiridos na discussão desenvolvida em um grupo focal, realizado com os seis professores/as. Nossa proposta foi avaliar as possibilidades de uma prática de Educação Sexual para adolescentes, desenvolvida por professores/as de Biologia, tendo por base um ensino dialogal, fundado na ética e, por fim, traz as considerações finais desse trabalho.

CAPÍTULO I

A Educação Sexual Escolar

A Educação Sexual emancipatória visa educar para a compreensão significativa e igualitária da identidade.

Nunes e Silva.

A proposta desse capítulo é traçar um panorama histórico a Educação Sexual, e identificar quando e por quais motivos esse tema foi inserido no currículo escolar. Identificados os motivos e as influências culturais, contribuiremos para um melhor entendimento das condições em que acontece a Educação Sexual com adolescentes do Ensino Médio na escola de nosso tempo.

Importante esclarecermos, aqui, a utilização do termo “educação sexual” ao invés de “orientação sexual”. O termo orientação sexual tornou-se mais comum no Brasil e substituiu educação sexual, inclusive nos PCNs. Altman, contudo, entende que a utilização do termo orientação sexual acarreta problemas de interpretação, pois no campo de estudos da sexualidade e nos movimentos sociais e, mesmo na bibliografia internacional, orientação sexual “é termo sob o qual se designa a opção sexual, evitando-se falar em identidade”. (Altman, 2005, p.2). Nesse sentido, na atualidade, diversas discussões têm considerado o uso do termo “Educação para a Sexualidade” como definição mais coerente e abrangente. Para Xavier (2009) denominá-la como “educação para a sexualidade” possibilita a perspectiva de uma educação que pretende elucubrar sobre discursos naturalizados e sacralizados culturalmente, relativizando-os, pondo-os sob dúvida e atenção, provocando a ambiguidade de algumas certezas, permitindo-se novas configurações do pensar e com isso poder incitar questionamentos sobre como nos formamos em relação ao saber e poder.

Contudo, nossa opção pela adoção do termo Educação Sexual se justifica no fato de a definição ser de mais fácil reconhecimento no meio educativo e também evitar dúvidas e possíveis interpretações erradas. Então, adotaremos em toda a dissertação a expressão Educação Sexual, numa perspectiva de conteúdo escolar que permita opiniões e conceitos formados sem uma imposição cultural (BRASIL, 1998).

Altman (2005), Louro (1997) e Silva (2004), que desenvolvem pesquisas no campo da sexualidade infanto-juvenil, encaminham uma discussão que nos leva a considerar a Educação Sexual como uma oportunidade para a abertura de um diálogo ético, desprovido de preconceito e crítico. Assim, nos últimos anos, a Educação Sexual

registrou avanços consideráveis, vindos de uma abordagem exclusivamente anatômico-fisiológica e os temas da Educação Sexual passaram a ser concebidos como questão social e cultural.

A história da Educação Sexual no Brasil começa no século XVIII, na cidade do Rio de Janeiro. Ambiente de terreno úmido, esgotos abertos, estações anuais de temperaturas elevadas, cidade fétida, formada por uma sociedade suscetível a doenças parasitárias e contagiosas, com baixos conhecimentos e práticas higiênicas. Para Gondra, (2000), esse ambiente foi propício à proliferação de pragas urbanas, como roedores e mosquitos e gerou preocupação com saúde e higiene.

Nessa época, já havia uma inquietação prescritiva em controlar doenças, mas esta ação exigia da população um conhecimento médico mais profundo e demandava uma sociedade mais bem informada. Desta forma, para efetivar as idéias preventivas, tornou-se necessário munir o médico de poder decisório, autoridade para planejar, intervir na vida social e projetar medidas políticas (GONDRA, 2000). Para o autor, a razão médica gerada por esse pensar científico confrontou-se com os demais discursos e práticas. Naquela situação, foram apontados como inimigos, os adeptos da homeopatia, da medicina oriental, curandeiros, benzedeiros, bruxos, mágicos, indígenas, escravos e curiosos. A proposta era a de tornar ilegítimo “todos os discursos e práticas produzidas e reproduzidas nesse universo heterogêneo, reconhecendo-os como charlatões” (p. 552).

É nesse momento histórico, já no século XIX, que a Educação Sexual surge no contexto educativo nacional como solicitação médica e passa a fazer parte do currículo escolar. Foi uma tentativa de mudar o referencial explicativo, de empírico para científico. A medicina assumiu, assim, as diretrizes daquilo que, neste âmbito, deveria ser trabalhado na escola. Com uma face médica, a Educação Sexual era sustentada por uma visão estritamente higienista. Essa visão médico-higienista se perpetuou por décadas e ainda fortalece um discurso que prevalece na Educação Sexual escolar atual.

Pelo descrito, a Educação Sexual proposta à escola sustentava-se em princípios fisiológicos e preventivos e diante da necessidade de sua legitimação, encontrou na Biologia similaridades entre os temas propostos pela medicina higienista e os conteúdos abordados na disciplina. Justificou-se a atribuição à Biologia de ser a disciplina responsável por assumir essa discussão e a dimensão anatômico-fisiológica tornou-se marca dessa abordagem até a atualidade (NUNES, 2000).

A visão médico-higienista não foi, contudo, introduzida nas escolas brasileiras sem conflitos de ordem política e social. Weeks, (1999), ao pesquisar sobre as origens da Educação Sexual no Brasil, chama a atenção para o fato de que, naquela época, havia interesses sociais e políticos de grupos e a Educação Sexual, como qualquer outro ensino, serviria como dispositivo de controle. Mas era importante que os conhecimentos ajudassem a melhorar a vida, basicamente rural, pois os “frutos” dessa educação científica restringiam-se à burguesia.

Outros dois fatos significativos para o entendimento da Educação Sexual como prática escolar ocorreram entre 1920 e 1930: a sífilis e a homossexualidade. A sífilis que fazia numerosas vítimas no Brasil e no mundo, e a homossexualidade que, na ocasião, fora concebida como “desvio”, uma doença.

Assim, a discussão sobre Educação Sexual eclodiu na escola e se fez necessária também pelos dois eventos. Em função de a sífilis ser uma doença fatal e a homossexualidade ser compreendida como uma patologia, justificar-se-ia, então, a interferência médica na escola (VIDAL, 1998), confirmando, mais uma vez, que a Educação Sexual chegou à escola justificada pela preocupação com a saúde.

Diante do paradigma médico-higienista, o Estado, como o responsável pela educação, colocou o tema da Educação Sexual como prioridade, passando a ser utilizada como meio de comunicar e influenciar as massas populacionais para que se prevenissem. Assim, nesse momento histórico, entre a década de 1920 e 1930, a sexualidade humana era concebida como fenômeno exclusivamente biológico. Para Souza, (1997), a sexualidade era entendida como alheia ao interesse individual, como uma determinação biológica da espécie, uma lei à qual cada um se submete, algo estranho à vontade e totalmente restrita à dimensão orgânica dos sujeitos. A sexualidade como um todo possuía, pois, justificativa simplista, restringindo-se à função reprodutiva e, por essa razão:

[...] seriam anormais a sexualidade infantil e a manifestação da sexualidade na velhice. Para haver reprodução precisa haver também a união dos dois sexos. Logo, seria anormal a atração de um indivíduo por outro do mesmo sexo (homossexualismo) o exercício de sexualidade solitária, a masturbação (SOUZA, 1997, p.15).

A discussão em torno de temas polêmicos como a homossexualidade, dentre outros temas como masturbação e virgindade era velada e discriminada, jamais poderia ser trazida ao plano da aceitação ou negociação social, pois deveria ser reprimida.

Quanto à sífilis, a preocupação médico-higienista foi pouco efetiva. Certamente, a ação não se justificava exclusivamente devido a quantidade de crianças nascidas, contaminadas por suas mães, que tiveram seus maridos como vetores da doença. Precisamos nos lembrar de que eram homens de uma sociedade patriarcal, infectados em prostíbulos (AZULAY e AZULAY, 2004). Apesar da alegada preocupação médica com saúde de crianças e mulheres em virtude da sífilis e demais DST's bacterianas, é sabido que estas doenças só tiveram controle médico na década de 1940 com a descoberta dos antibióticos. Ou seja, uma década depois da discussão ter chegado às escolas.

O indevido enfrentamento da disseminação da sífilis e a inapropriada percepção da homossexualidade como patologia contribuíram para a disseminação de comportamentos preconceituosos, segregadores e agressivos no espaço escolar.

No final do século XVIII, início do XIX, o homossexual se tornou um monstro, um anormal. [...] herdou essa espécie de maldição [...] a medicina, desde o século XVIII, tomou emprestado a concepção clerical da homossexualidade. Esta se tornou uma doença, ou melhor, uma enfermidade que o exame clínico poderia diagnosticar (ARIÉS, 1985, p. 80 e 81).

A classificação da homossexualidade como patologia só começou a ser revista nas últimas décadas do século XX, momento em que os diferentes movimentos sociais e mobilizações trouxeram a discussão para o campo acadêmico.

Embora já inserida na escola desde a década de 1920 e 1930, as experiências formais e sistematizadas de Educação Sexual escolar no Brasil aconteceram nos anos de 1960, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, e foram extintas após o início dos governos militares.

Foi nesse período, em 1962, que a pílula anticoncepcional foi introduzida no Brasil. Esse método contraceptivo foi cercado de desconfiança pelo movimento feminista que temia pelos efeitos colaterais na mulher, e sob estímulo dos Estados Unidos, em plena Guerra Fria, temia-se que o crescimento populacional sem controle contribuísse para uma revolução comunista na América Latina. É importante salientar que a inserção da pílula no Brasil foi muito diferente do que ocorreu entre mulheres de países europeus cujas políticas pró-natalidade tinham adquirido muita força após a 2.^a Guerra. Na França, por exemplo, a pílula só foi liberada para consumo em 1967. De diferente modo, no Brasil a pílula anticoncepcional e o DIU foram comercializados sem entraves desde o início da década de 1960 (PEDRO, 2003).

O ocorrido é que em 1964 instala-se o governo militar, e segue-se assim, um período de discussões em torno das questões sexuais de forma mais acirrada. Dentro do regime também havia divisões: uns achavam que o controle populacional alavancaria o desenvolvimento. Outros viam na pílula um risco à soberania nacional, pois queriam que brasileiros/as ocupassem todo o território do País. Ainda é preciso frisar que as pílulas anticoncepcionais, mesmo que inicialmente impostas por interesses políticos, vieram revolucionar a questão sexual feminina, a natalidade e a liberdade sexual e certamente que isso exigiu e legitimou uma discussão social, um debate sobre o tema na escola.

Na sequência, em 1971, a Lei 5.692/71 alterou as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, instituiu o Ensino de 1º e 2º graus e incluiu o Programa de Saúde no currículo escolar e, em 1974, o Parecer 2.264, do Conselho Federal de Educação, recomendou que os conteúdos de Programa de Saúde fossem planejados de acordo com as necessidades do aluno. Esse fato favoreceu que as escolas passassem a tratar de questões ligadas à sexualidade, mas ainda persistiu a abordagem prescritiva, preventiva, contraceptiva, anatômica e fisiológica. Em julho de 1978, o então Ministro da Educação, Euro Brandão, em um domingo à noite, no programa de televisão de maior repercussão do país, manifestou-se contrário à Educação Sexual no espaço escolar. Esse fato contribuiu para que os temas, nesta área, retornassem à escola somente em meados da década de 1980 (ROSENBERG, 1985).

O que fica evidenciado, segundo o autor, é que após o período inicial do século XX, nas décadas de 1960 e 1970, a Educação Sexual na escola enfrentou fluxos e refluxos, tendo como justificativa o fato de ser considerado assunto privado e de responsabilidade das famílias. Soma-se também a isso as fortes interferências religiosas.

No entanto, a descoberta da AIDS e o aumento do índice de gravidez na adolescência trouxeram novamente para a escola os temas relacionados à Educação Sexual. Furlani, (2008) afirma que podemos considerar a AIDS e a gravidez na adolescência os motivos legitimadores dos programas de Educação Sexual institucionalizadas na década de 1980. Assim, a escola por interesses públicos, políticos e sociais foi novamente chamada a discutir temas da Educação Sexual e o/a profissional da disciplina de Biologia foi visto como o/a mais adequado/a para encaminhar a discussão.

Em síntese, a preocupação com a sífilis e a homossexualidade entre 1920 e 1930, a AIDS e o alto índice de gravidez na adolescência a partir de 1980 motivaram o estado e a medicina higienista a levar para a escola um debate estabelecido de forma preventiva e prescritiva. Assim, ao refletirmos sobre os dois períodos, podemos entender porque nos anos seguintes, tais questões passaram a exigir que a comunidade escolar assumisse uma nova postura.

Diante da já reconhecida necessidade de debate e significado do tema para adolescentes e jovens, era importante que essa abordagem fosse realizada de forma mais aplicável. A informação e a prevenção são imprescindíveis, é verdade, mas não seria o momento de ir para além e, iniciar em sala de aula uma discussão que pudesse contribuir para o crescimento consciente e crítico de nossos/as adolescentes e jovens? Trabalhar uma Educação Sexual dialógica, ética e estética aparecia, em meados dos anos de 1990, como uma alternativa para auxiliar adolescente e jovem a entenderem melhor suas transformações e possibilidades de ajustes sociais. Em 1996, A LDB e os PCNs legitimaram o conteúdo de Educação Sexual e trouxeram propostas de mudanças para o trabalho sobre as questões sexuais a serem discutidas na escola sob um novo enfoque.

A Educação Sexual contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação no Ensino Fundamental /PCN 10 e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio/PCNEM é bem discutida no âmbito acadêmico do nosso tempo. Autores/as como Louro (1997, 1999 e 2000), Weeks (1999), Altman (2001, 2005 e 2007), Furlani (2008) e Cruz (2008), dentre outros, têm auxiliado o traçar de caminhos que permitam a visualização do sujeito como sexuado, complexo, diverso e inconcluso. Estes autores/as têm percebido a escola como instituição que atua na edificação de conhecimentos relativos às questões sexuais e, também, lugar onde as difíceis relações estabelecidas entre sexualidades e gênero podem e devem ser enfrentadas.

Os currículos escolares, lentamente, ecoam alguns temas oriundos dos movimentos sociais de meados do século XX e trazem para a escola o que, talvez, pudéssemos denominar de "uma nova ética sexual", "uma nova ética escolar": uma Educação Sexual que considere, sem receios, fundamental ressaltar o caráter contingencial dos processos de construção/invenção desses saberes, num movimento histórico que é político, é cultural e é pedagógico de descontinuidades e rupturas (FURLANI, 2008, p. 309).

Como manifestação ontológica da condição humana, para Nunes e Silva (2000), a sexualidade constitui o ser humano. Ela não é apenas parte, complemento, elemento secundário ou vinculado às demais habilidades e potencialidades dos indivíduos. A

sexualidade, como marca única, é uma característica inerente ao humano, somente desenvolvida e presente na condição cultural e histórica do homem e da mulher, uma das mais privilegiadas dimensões de sua manifestação subjetiva, histórica e social. Louro (1999), afirma que a sexualidade é mais que pessoal, é social e cultural, envolve inúmeros outros fatores além dos biológicos, perdendo sua essência exclusivamente natural.

[...] a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política; [...] é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos. A sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. (p. 11).

Então, por ser ontológica e inerente ao humano, social e cultural, a sexualidade converteu-se em matriz principal na implantação de tática em que domínios e conhecimentos regulam como, quando e onde o sujeito deve existir. Como confirma Foucault (1988), esse conceito de sexualidade é também definido como um dispositivo histórico, uma grande rede de superfície

[...] em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (p. 100).

O corpo e a sexualidade até o século XIX, conforme já anunciado, eram preocupação da religião e da filosofia moral. Desde então, historicamente, a noção de corpo sexuado depara com diversos obstáculos ao avançar as fronteiras biológicas e sociais construídas e estabelecidas nas interações culturais dos sujeitos. Isso porque um corpo não é restrito a si mesmo, é ele e o que está em sua volta: músculos, ossos, vísceras, reflexos, sensações, a roupa e os acessórios que se usam, as influências que nele se operam, a imagem que se produz dele e as máquinas que se acoplam. Soma-se ainda ao corpo:

[...] os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... Enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados sociais e culturais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2003, p. 29).

Referente ao gênero, este se expressa em pensamentos, fantasias, desejos, opiniões, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos, é também influenciado por fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos,

políticos, cultural, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais (NUNES E SILVA, 2000). O gênero engendra-se entre os poderes sociais estabelecidos e, nesse contexto, se define.

Os trabalhos desenvolvidos por Louro (1997, 1999 e 2000), Weeks (1999), Altman (2001, 2005 e 2007) e Furlani (2008) demonstram que a educação deve assumir a discussão de gêneros e sexualidade como desafio coletivo. Um ensinar em que se perceba sexualidade e gênero como marcas humanas, como condição de seres sexuados que vivem num contexto cultural e histórico.

Furlani (2008) confirma que a AIDS e a gravidez precoce de adolescentes e jovens levaram os movimentos políticos a elaborarem e implementarem uma proposição educativa para Educação Sexual e adianta que há um consenso no âmbito acadêmico sobre o papel da escola em desenvolver uma Educação Sexual crítica, afetiva e, eu diria, emancipatória, preventiva e consciente. Uma Educação Sexual que seja capaz de encaminhar discussões sobre os fatores culturais influenciadores, o respeito a diferentes expressões sexuais presentes na sociedade, o controle e prevenção das DST/AIDS, a gravidez precoce. Temas que incitam o diálogo mais aberto e rico entre professores/as e alunos/as.

No entanto, os estudiosos afirmam que os professores encontram dificuldades de abordar esses temas, de forma que as discussões restringem-se aos elementos anatômicos e fisiológicos, e a abordagem continua descritiva e prescritiva, distante das necessidades dos alunos/as adolescentes que recebem dos/as colegas, informações muitas vezes distorcidas e pouco esclarecedoras. Nesse sentido, a educação escolar tem sido chamada a edificar um caminho para superação dos desafios que não são poucos na escola do nosso tempo.

A Educação Sexual como o desafio educacional

A AIDS foi definida como doença sexualmente transmissível/ DST em 1982. O primeiro caso da patologia foi identificado em 1980, em São Paulo, mas só classificado em 1982. As primeiras preocupações das autoridades de saúde pública começaram em 1981 nos EUA, pois a patologia tinha um perfil de nova e misteriosa doença. Em 1982, recebeu temporariamente o nome Doença dos 5H - Homossexuais, Hemofílicos,

Haitianos, Heroinômanos (usuários de heroína injetável) e *Hookers* (profissionais do sexo em inglês). No Brasil, o primeiro caso de contaminação por transfusão sanguínea foi diagnosticado em crianças no ano de 1983, e o relato de um caso de possível transmissão heterossexual ocorreu em 1984, pela equipe de Luc Montagner do Instituto Pasteur, na França. A descoberta foi feita pela mesma equipe que isolou e caracterizou um retrovírus como causador da AIDS (BRASIL, 2006).

Em 1986, foi criado pelo Ministério da Saúde o Programa Nacional de DST/AIDS no Brasil, destinado a esclarecer e combater a AIDS. Em 2000, o Ministério da Saúde estabeleceu como meta a estabilização do índice para a doença, em torno de 22 mil casos por ano, patamar inferior ao observado na década de 90, que girou em torno de 25 mil casos/ano. Em setembro de 2008 foram registrados 19.373 casos de AIDS. O maior avanço da doença foi entre heterossexuais homens. Entre mulheres, a partir de 2000, estabilizou-se com 8 mil casos em média.

O Programa Brasileiro de DST/AIDS é considerado como referência mundial, e, na atualidade, experimenta um novo desafio que é o de fortalecer políticas públicas que conscientizem mulheres de meia idade e adolescentes, pois a contaminação destes grupos, nos dias atuais, tem sido acentuadamente maior que os demais.

Falar de AIDS suscita, certamente, discussão sobre sexualidade, gênero, tabu, preconceito, uso de drogas e a existência de gerações de adolescentes e jovens que foram expostos ao vírus ou já nasceram com ele. Suscita, igualmente, discussão sobre homossexualidade e grupos de risco como mulheres de idade mediana. Para Sayão (1997), e Altman (2005 e 2007), a necessidade de políticas públicas que auxiliem no combate e controle da AIDS e, também da gravidez na adolescência levaram a implementação da LDB em 1996 e dos parâmetros curriculares para o Ensino Fundamental e Médio nos anos seguintes.

O volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais tanto para séries finais quanto iniciais do Ensino Fundamental propõe que todas as disciplinas escolares comprometam-se com formação de aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e psíquicos da sexualidade. Reforça o papel da escola na formação de valores de subjetividade e diversidade. Recomenda que se efetive de forma coerente, plural e que responda os questionamentos sobre os diversos aspectos ligados à sexualidade; que gere liberdade e possibilidade para reconstrução de informações e viabilize percepção crítica (BRASIL, 2001).

No ponto de vista das autoras, os PCN – 10 embora tenham trazido à escola uma responsabilidade séria com a Educação Sexual e seu papel formador no ensino fundamental, esse tema, no Ensino Médio, não recebeu o mesmo cuidado. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM a tônica sobre as questões sexuais continuou sendo higienista, preventiva e fisiológica reprodutiva (BRASIL, 2002).

Além dos PCNEM, outros documentos foram gerados no âmbito do Ensino Médio. São eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio/DCNEM, as Orientações Complementares aos PCNEM/PCN+ e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio/OCEM. Embora apresentem aspectos importantes do ponto de vista teórico sobre o ensino em geral, sobre a necessidade de sua contextualização com o cotidiano do aluno/a, tiveram pequena inserção e divulgação no meio docente em que visa orientar (ALTMAN, 2001).

O PCN + reforça a importância do combate a todas as formas de preconceito e discriminação, fortalece a construção da ética e da identidade dos sujeitos (BRASIL, 2002). As OCEM, que tiveram como proposta geral especificar o conhecimento próprio de cada disciplina, atribuem à Biologia a tarefa de enfrentar alguns desafios no campo da Educação Sexual enquanto se aproximam os conteúdos ao cotidiano da vida.

O ensino de Biologia deveria nortear [...] os cuidados com corpo, com a alimentação, com a sexualidade. Contraditoriamente, apesar de a Biologia fazer parte do dia-a-dia da população [...] encontra-se tão distanciada da realidade que não permite à população perceber o vínculo estreito existente entre o que é estudado na disciplina Biologia e o cotidiano (BRASIL, 2006, p. 17).

Tais orientações corroboram o já instituído no parágrafo I do Artigo 35 da LDBEN que determina para o Ensino Médio a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos em Educação Sexual adquiridos no ensino fundamental (BRASIL, 2001). De fato, essa importância é justificada no pensar de Sprinthall & Collins (2003) ao afirmarem que, na adolescência, evidencia-se um afloramento das questões sexuais e, por volta dos 15 anos, o avanço e aprimoramento da capacidade de autocontrole, das questões de amadurecimento emocional, a tolerância, o respeito e a aceitação. Então, discutir a Educação Sexual com o adolescente, nesse momento de suas vidas, é realmente de grande valor.

Castro, Abramovay e Silva (2004), afirmam que os/as púberes de nosso tempo constituem uma geração que provavelmente seja a que mais informação receba sobre o corpo, o aparelho genital e o seu funcionamento, mas há um espaço enorme entre o

saber e o agir. Entre os adolescentes, o índice de gravidez é crescente e somente 2/3 dos pais falam sobre sexo com seus filhos/as púberes e deixam, contudo, de abordar os riscos de uma primeira relação sexual, da AIDS e da gravidez. Tal fato que, segundo as autoras, indica a existência de um *buraco negro* entre o acesso às informações e a utilização delas, corrobora nosso entendimento sobre a importância de a Educação Sexual seguir, na escola, o caminho de uma educação que assuma o múltiplo papel de informar, prescrever, discutir e contribuir para a formação ética e crítica dos sujeitos.

Diante do desafio da Educação Sexual, Nunes e Silva (2000), confirmam que a abordagem desse tema precisa ser sustentada por alguns princípios:

Somente por uma abordagem histórica e cultural sobre a construção da sexualidade humana, fundamentada por uma rigorosa compreensão científica do desenvolvimento psicosssexual da criança poderemos analisar as manifestações da sexualidade na escola. (p. 74).

O desafio de uma Educação Sexual escolar ética e crítica é tarefa complexa, porque não há um modelo de Educação Sexual pronto e acabado. Os esforços para produzir uma proposta adequada ao contexto escolar implicam constantemente num reexame crítico da própria visão sobre as questões. Estas são tradicionalmente encaminhadas para a escola e direcionam o ensino para uma postura ética. Para Freire (2006), tal visão ética e humanista consiste no resgate do que é mais peculiar no ser humano, as características de afetividade, emoção, busca do prazer e a comunicação verbal, desnudando, assim, a incompletude humana e a constante busca para completar-se.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 2006. p. 58).

Tecer esta educação singular é fato recente e fortalece-se sobre o referencial do ser humano como indivíduo subjetivo. Mas, ainda perduram as dificuldades de se perceber, reconhecer e efetuar, no processo educativo, uma docência que, com coerência, volte-se para as questões de valorização e respeito do indivíduo. Mas, as resistências a essas questões estão tanto nas mentes de professores/as quanto na estrutura escolar e, segundo Britzman (2001), têm impedido essa abordagem subjetiva na educação. Para a autora, a postura de indiferença à subjetividade tira da Educação Sexual seu grande poder de alcance, sua probabilidade de conteúdo influenciador na visão dos valores pessoais.

Informar, por exemplo, sobre a sexualidade, sobre as interpretações culturais e suas possibilidades significativas, permite uma tomada lúcida de consciência e condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade criativa.

Uma aula de educação sexual deixaria, então, de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia e de moral, que não apanham a sexualidade humana naquilo que lhe pode dar significado e vivência autêntica: a procura mesmo da beleza interpessoal, a criação de um erotismo significativo do amor. Uma educação estética cobriria perfeitamente essa lacuna. Afinal, quando uma educação sexual conseguisse efetuar a passagem de uma motivação pornográfica da sexualidade para uma motivação em que a busca da beleza sensível fosse um estimulante mais poderoso que a obscenidade, ela já teria colocado as bases necessárias para que o indivíduo, daí por diante, resolvesse humanamente sua sexualidade. (VASCONCELOS, 1979, p. 42).

Existe uma convergência no pensar de Louro (2003), Freire (2006) e Maturana (1993), sobre valores de uma educação centrada na subjetividade, no diálogo e no respeito. Entretanto, mesmo havendo o reconhecimento da competência educativa em aperfeiçoar a natureza humana pelo processo de formar a razão e pelo acesso ao conhecimento, verificamos que esse tipo de educação encontra dificuldades para se consolidar na prática escolar. Isso porque o trabalho do educador/a sempre esbarrou em velhos hábitos, principalmente, em relação à teorização sexual. O despreparo, os tabus, os preconceitos e a ausência de uma visão crítica sobre as questões educacionais, culturais, mecanismos repressivos e formas de controle presentes na escola são realidades que desafiam o educador/a. Segundo Gauderer (1994), muitos conceitos relacionados ao sexo, surgiram como mitos e tabus e a superação deles constitui mais um desafio.

A influência da cultura sobre a prática docente na Educação Sexual

Abordar a Educação Sexual escolar numa perspectiva histórico-cultural e não apenas pela abordagem prescritiva e descritiva é um desafio dos tempos presentes. No que se refere à estruturação dessa prática escolar, as questões sexuais inicialmente discutidas em família devem ser ampliadas para o ambiente escolar de forma ética e crítica, desvencilhada de tabus e preconceitos.

A Educação Sexual é um processo formal e sistemático que se propõe a preencher lacunas de informações, erradicar tabus, preconceitos e abrir discussões sobre as emoções e valores que impedem o uso dos conhecimentos na área da sexualidade. (SUPLICY et al, 1998, p. 8)

De forma geral, tabu é definido como assunto que simplesmente não se fala por várias razões, constitui-se de opiniões contraditórias e interfere na sensibilidade das pessoas. Considerado como inaceitável ou proibido em determinados contextos, ele se ramifica em duas direções opostas: o sagrado que é “puro” e o misterioso que é perigoso, proibido e imundo. O preconceito é definido como um juízo preconcebido, manifestado, geralmente, na forma de uma atitude discriminatória perante pessoas considerados/as diferentes ou "estranhos". Indica desconhecimento pejorativo de alguém, ou de um grupo social ao que lhe é diferente.

O preconceito e o tabu em relação às questões sexuais são frequentes na postura humana. Quando manifestados nas abordagens dos pais, demais familiares e educadores/as, essas posturas interferem na Educação Sexual, e torna esse processo lesivo e/ou limitado. Para Silva (1998), não se educa plenamente com informações, prescrições, tabus ou preconceitos, pois implica na ruptura, em ir além. Educar e possibilitar a transformação do que, até então, era considerado formado e pronto.

Culturalmente estabelecidos, os prejuízos desencadeados pelos tabus e preconceitos em relação aos temas e questões sexuais começam no seio das famílias, independente da estrutura e nível socioeconômico. Muitas vezes, entre pais e filhos/as permanece a idéia da existência de sujeitos assexuados, dificultando o diálogo aberto. Desta forma, os preconceitos, tabus e desinformações associam-se a uma abordagem estritamente biológica e restrita.

A abordagem descritiva e preventiva dos temas sexuais é bastante recorrente nas campanhas de conscientização sobre o uso de preservativos, métodos contraceptivos e em temas da reprodução humana. Atualmente, sabemos que uma Educação Sexual que apresenta como conceitos básicos as palavras doença, saúde, sujeira, normal, anormal, está centrada numa perspectiva restrita ao anatômico e fisiológico e, por essa razão, é fadada ao fracasso naquilo que tem sido seu maior desafio: contribuir na formação de sujeitos éticos e críticos.

Concordamos com Altman (2001), quando considera que nos PCN destinados a orientar o Ensino Fundamental e Médio, a Educação Sexual assume um caráter prescritivo e preventivo. De certa forma, estes documentos negam a perspectiva histórico-cultural da Educação Sexual. Para a autora, nos documentos oficiais, a questão sexual é vista quase que exclusivamente, sob o ponto de vista biológico, atrelada às funções hormonais.

Sem o espaço necessário na escola, as questões sexuais têm sido encaradas com certa hostilidade, sem valorização das manifestações da individualidade e da sexualidade dos/as adolescentes. Segundo Pinto (1997), estes temas tratados com impessoalidade, não consideram seu papel de construir identidades, contribuem de maneira apenas indireta no amadurecimento da sexualidade dos/as adolescentes. Quando, mesmo sem estar preparado para essa prática, o educador, inadvertidamente, pode repassar opiniões permeadas de valores preconceituosos em relação a pecado, pureza, sujeira e desejo.

Pinto (1997) Sayão (1997) e Paredes, Oliveira e Coutinho (2006) também acreditam que o processo de ensinar a adolescentes carece de vinculação entre o conteúdo proposto e a vida cotidiana do sujeito. Essa vinculação na Educação Sexual é determinante para seu sucesso, pois, desse modo as intervenções dos educadores/as que consideram os contextos familiares e sociais nos quais o/a adolescente está inserido/a, permitem compreender crenças e valores que permeiam suas vivências e viabilizam sua formação baseada numa abordagem dialogada, crítica e ética e as questões sexuais com maior liberdade e consciência.

A Educação Sexual dialogada na escola com adolescentes é importante, pois essa prática atenua sentimentos de repressão, silêncio e medo, que limitam as escolhas do/a púbere frente às questões sexuais, derruba mitos e noções errôneas, tais como: “transar pela primeira vez não pega AIDS”; “a primeira vez não engravida”; “masturbação é pecado; cria pelos nas mãos e contribui para o aumento de acnes”, “a frequência do ato masturbatório aumenta a mama nos meninos”, “homossexualidade é doença contagiosa e pecado”.

Estes são alguns dos desafios atuais da Educação Sexual como prática social comprometida com a construção do respeito a si e ao outro e, de rompimento com o tabu e o preconceito. Louro (1997), afirma que reavaliar esses velhos conceitos impregnados pode adequar e tornar melhor a docência no campo da Educação Sexual.

A formação do/a Professor/a de Biologia para o trabalho da Educação Sexual

São muitos os autores e pesquisadores que reforçam a riqueza do trabalho do professor e os complexos mecanismos que envolvem esta prática profissional. São habilidades que precisam ser tão diversas que, ao analisarmos com crítica o papel desse

profissional, percebemos ser ele um indivíduo ímpar, não pelo que faz, mas pelas habilidades necessárias que o capacita a fazer bem feito seu ofício. Enquanto professor, ele precisa desenvolver estratégias, planejar, liderar, ter habilidade diante das diferentes situações vividas em sala de aula e, ao mesmo tempo, não perder a delicadeza e a sensibilidade, ser criativo, astuto e jamais perder de vista seu compromisso profissional, ter talento, ser ousado e muito mais.

A docência é ação enriquecedora de impacto social e cultural. Costa (2000), afirma que o contexto de sala de aula é um micro mundo, um universo desconhecido e rico, construído pelo professor/a e pelo aluno/a e que o desafio do educar vai muito além do conhecimento específico de conteúdos a serem ministrados. A autora reforça a necessidade ou mesmo o compromisso do educador/a em ser um mediador/a e promotor de diálogo na troca de saberes e edificação de novos conhecimentos e, sobre essa idéia, Gauthier assim se posiciona:

É nessa tarefa de mediação que se revela o papel de intelectual do professor, papel não só de portador, intérprete e crítico de uma cultura, mas também, de produtor e de divulgador de conhecimentos, técnicas e procedimentos pedagógicos, de agente de socialização, de intérprete e guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e daquelas maneiras de ser valorizadas pela sociedade e pela escola (GAUTHIER, 2004, p. 545)

O professor/a cidadão/ã, capacitado/a para desenvolver um trabalho intelectual, moral e social, recebe do estado e da sociedade civil o mandato claro, o direito de assumir com o/a educando/a uma tarefa de formação, que contribua na maneira de pensar e agir desses sujeitos éticos e críticos. Nessa direção, Paulo Freire afirma que:

Não é possível pensar os seres humanos longe sequer da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. (2003, p.33).

Para que desenvolva essa tarefa, com compromisso social e político, os professores/as precisam receber uma formação adequada. Entretanto, nos cursos de graduação em Biologia para o Ensino Fundamental e Médio, encontramos, geralmente, uma formação pedagógica frágil, muitas vezes, desprovida de análise fundamentada sobre os processos de ensino e seus condicionantes políticos, culturais, sociais e educacionais. Muitos professores/as de Biologia que atuam no Ensino Médio realizam um ensino que se limita a reprodução acrítica de conteúdos e, esse fato desperta uma preocupação recorrente de pesquisadores/as. Silva (1998), afirma que a formação inicial

de educadores/as para o Ensino Médio prioriza conhecimentos da área específica e omite ou pouco valoriza saberes que embasem a prática docente. Nos cursos de graduação, diz ela:

São priorizados os conteúdos específicos em detrimento das disciplinas de Fundamentos da Educação, fundamentos biopsicológicos e sociofilosóficos. “Os professores só querem saber de falar da sua própria matéria”. “Não penso que essas disciplinas, possam por si mesmas, resolver a falta de preparação do professor (SILVA, 1998, p. 219).

Em nossa discussão, percebemos que os conhecimentos pedagógicos capazes de auxiliar no exercício de sua prática recebem pouco destaque, espaço e valorização e, como nas demais áreas, no processo de formação do professor/a de Biologia que trabalha a Educação Sexual valoriza-se a formação dos conhecimentos biológicos específicos e que, nessa abordagem, as questões sexuais aparecem de forma restrita.

Mas, além das dificuldades relacionadas a temas que, como esse, remetem a discussões em sala de aula para além de uma simples descrição biológica, é preciso considerar ainda que as dificuldades do professor/a também podem ser relativas à sua compreensão do próprio processo de ensino. Silva e Carvalho (2005), ao se referirem aos fatores que influenciam a prática de educadores/as na Educação Sexual, citam que a formação recebida, seja em casa seja na graduação, contribui para a ineficiência de uma abordagem crítica de discussão na escola.

Esse despreparo para trabalhar com as questões da sexualidade na escola, apresentado pelos professores, pode ter origem numa educação familiar anti-sexual e opressora que eles receberam e, também, na sua formação acadêmica inicial em que há pouca discussão sobre essa temática. Entretanto, mesmo sem ter preparo para trabalhar com a sexualidade, alguns professores a estão abordando em suas disciplinas (SILVA E CARVALHO, 2005, p. 74).

A importância da formação do professor e seus conhecimentos na área da Educação Sexual são para Lopez (1990), pré-requisito para o êxito da Educação Sexual e, podem ser adquiridos durante a formação inicial na área ou por meio de formação continuada. Para o autor, o professor/a, por suas atitudes, pelos conhecimentos que comunica, ocupa lugar de destaque especialmente na discussão de temas tão controversos como sexualidade. Mas, o evidenciado no cotidiano escolar é um despreparo do corpo docente em relação à capacidade de articular e discutir esse tema em sala de aula com o aluno/a.

Uma pesquisa realizada pela Editora FTD, em 1989, envolvendo 10 mil professores/as brasileiros/as mostra que 84,3% responderam não ter recebido formação adequada para ensinar Educação Sexual na escola. Isso confirma que, embora os temas

da Educação Sexual sejam complexos, a formação que os docentes recebem não lhes tem dado o devido valor, contribuindo para a continuação de uma prática deficiente, sujeita às influências de tabus e preconceitos.

A prática da educação sexual na escola reflete como o/a educador/a percebe, vivencia e representa a sua própria sexualidade. Estudo realizado com profissionais das áreas de educação e saúde [...] em diferentes municípios brasileiros, mostra que temas como aborto, preconceito, Educação Sexual, exploração sexual e violência sexual, por exemplo, raramente são trabalhados na escola [...] da mesma forma, discussões sobre o uso de preservativo (masculino e feminino), a prevenção do HIV/AIDS e a gravidez na adolescência. (LUZ E DINIS, 2007, p. 09)

A superação da visão técnica, simplista do processo educativo na área de educação, inclusive da Educação Sexual, é possível ao se estabelecer uma prática que problematize para os educandos/as, os conteúdos escolares. Um ensino que vivencie o diálogo, que empenhe na transformação constante da realidade. É nesse sentido que a educação assume o caráter libertador, conscientizador, tal como proposto por Paulo Freire com seu ensino dialógico e crítico, que se proponha discutir construção de gênero, sexualidade, prazer, corpo e saúde e envolva dimensões políticas, sociais e culturais. É preciso problematizar, oferecer espaço para uma discussão que apresente as diversas possibilidades de se pensar sobre situações que colocam os/as estudantes sob diferentes riscos:

É contribuir para criar ou aprofundar as múltiplas situações de vulnerabilidade a que estão expostos os/as jovens. Educar, hoje, também inclui pensar na perspectiva da redução de danos, da diminuição de agravos e evitar ou diminuir a exposição a riscos. (MEYER, KLEIN e ANDRADE, 2007, p. 5).

Daí nossa concordância com o desenvolvimento de um trabalho coletivo em Educação Sexual, tal como indicado nos PCNs e com a indicação de que, no âmbito desse conteúdo, o professor de Biologia desenvolva um trabalho fundamentado e que esteja consciente da magnitude das questões sexuais de modo a contribuir, mais amplamente, na formação dos adolescentes.

Ao abordar a Educação Sexual o professor/a de Biologia contribuirá na construção da visão de corpo, suas marcas, reações e expressões, e dentre os/as educadores/as de disciplinas escolares do Ensino Médio, é alguém capaz de cooperar para o início da discussão e, a colaborar para que os conceitos se entrecruzem com diferentes disciplinas.

Assim, pretendemos cooperar no estabelecimento de uma reflexão crítica sobre a prática desses docentes que desenvolvem, no Ensino Médio, a Educação Sexual. Que

o professor/a de Biologia, ao tratar dos temas sexuais, compreenda a necessidade de ultrapassar a visão positivista, restrita e biologizante para alcançar o trabalho da Educação Sexual referenciada no humanismo.

A necessidade, a urgência e o valor de um trabalho voltado para o diálogo que reconhece as necessidades dos jovens, suas singularidades é um grande desafio. Entendemos que a superação da visão técnica, simplista do processo educativo é possível de ser alcançada através de um ensino crítico. Ainda nos apoiamos nas palavras de Louro (2003), e de Costa (2000), quando nos levam a compreender que será preciso abandonar o estado de contemplação e buscar dentro do próprio ambiente de sala de aula, como micro mundo, universo desconhecido, rico, diverso e dinâmico, as próprias alternativas para um processo que atenda a necessidade do/a adolescente do Ensino Médio.

Não podemos finalizar esse capítulo sem antes retomar a história de *Joãozinho da Maré*, descrita na introdução deste trabalho, e que narra a intenção de uma educadora em trazer ao seu aluno conhecimentos que o auxiliem entender melhor o universo de sua vida. Não seria esse o desafio do educador/a do nosso tempo diante do tema da Educação Sexual, tão carente de discussão nos ambientes educativos? Tem o educador/a dialogado com seus alunos/a e, embasado nos saberes que o aluno/a traz à escola, edificado novos conhecimentos com o educando/a que os auxiliem entender melhor suas vidas? Sobre essa questão trataremos no próximo capítulo.

Capítulo II

Ensino dialógico como referência para a Educação Sexual

O homem se identifica com sua própria ação.
Paulo Freire

Este capítulo descreve o ensino dialógico proposto por Freire (2006). Nosso desafio é relacionar o ensino fundamentado no saber relacional à prática de professores/as de Biologia, principalmente, quando abordam os temas que envolvam a Educação Sexual.

Lajes (2009), afirma que, em Educação Sexual, é fundamental favorecer espaços de reflexão e discussão sobre possibilidades e necessidades, de modo a fortalecer a autonomia do sujeito sobre o cuidado consigo mesmo. A autora ainda reforça a necessidade de um trabalho mais efetivo no campo da Educação Sexual e, que o papel do educador/a nesse processo é o de construir espaços de convivência com o/a adolescente, de modo que juntos, estejam dispostos e despertados a estabelecerem espontaneamente um diálogo.

É importante que o profissional [...] tenha compreensão clara quanto à amplitude da sexualidade, não se restringindo a orientar sobre fisiologia e prescrever formas de prevenir DST e gravidez. [...] a sexualidade representa um conceito amplo e transversal do desenvolvimento humano, englobando aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais (LAJES, 2009, p. 91).

Sobre a importância do espaço escolar e as possibilidades dialógicas no ensino, Maturana (1993), afirma que educar constitui-se num processo em que o conviver com o outro/a é importante. Ao conviver com o outro/a, ambos se transformam.

É nesse espaço de convivência escolar que se acha o diálogo promotor do conhecimento de si e do outro/a, a partir das próprias emoções e valores. É no conviver com o aluno/a que o educador/a o/a reconhece e dá a ele/a possibilidade de se revelar como indivíduo/a de conhecimento histórico. Essa postura dialógica para o processo do aprender e do ensinar é importante segundo Freire (1990) porque:

Trata-se de uma atitude dialógica à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não domesticação. Precisamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converte o tu desta relação em mero objeto, ter-se-á pervertido e já não se estará educando, mas deformando. (p.78 e 79)

O professor/a, por profissão, é levado/a ao encontro com o outro/a, pois o seu ofício acontece na interação dos seres humanos, na relação com o educando/a, no

encontro de subjetividades: a do professor/a e do aluno/a. Para Freire (1990), possibilitar ao homem e a mulher a conquista de sua subjetividade é ato de amor necessário que precisa ser vivido em sua plenitude, na sua existencição. Segundo o autor, a escola como parte desse universo social do/a aluno/a deve exercer seu papel como ato de coragem. Não pode temer o debate, “A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1990, p. 104). O processo educativo deve, então, ser essencialmente dialógico para possibilitar, no caso da Educação Sexual nas séries iniciais do Ensino Médio, que os/as adolescentes descubram quem são.

Referenciado nos trabalhos de Silva (2004), compreendo que, se levado a sério, o trabalho de Educação Sexual com alunos/as do Ensino Médio possibilita construção de conceitos e valores ligados aos direitos humanos, à cidadania. Esse trabalho é importante para essa faixa etária por se tratar de período da vida em que a troca entre iguais tem grande ressonância. Entendo que uma discussão entre adolescentes embasada em conceitos que os ajudem a entender seus processos de forma correta e sem entraves culturais, torna-se de grande valor para sua construção como indivíduo consciente e crítico.

Mas, desenvolver no âmbito da disciplina de Biologia a Educação Sexual, numa perspectiva dialógica é um grande desafio que, para ser levado a termo, demanda tempo. Diante desse desafio escolar, apóio-me em Altman (2005 e 2007), e Cruz (2008), quando afirmam que o trabalho de professores/as ensinando o conteúdo de Biologia pode muito contribuir nesse processo a se consolidar na Educação Sexual desafiadora e desmistificadora de conceitos culturalmente estabelecidos.

Exemplo interessante para pensar a força da biologia na educação sexual são as intervenções docentes sobre masturbação. Merece ser ressaltada a atitude desmistificadora [...] em relação a alguns preconceitos em torno dessa prática, como de que ela provocaria alguns danos ao organismo ou que não poderia ser praticada por mulheres. Se por um lado esse discurso supera preconceitos em torno da masturbação e aborda-a com equidade de gênero, por outro, cabe notar que os argumentos adotados para tal estão plenamente inscritos dentro do campo do saber biológico, tomado como padrão científico de verdade. (ALTMAN, 2005, p. 172).

Como descrito pela autora, a discussão realizada no conteúdo de Biologia, ao se apropriar de uma abordagem dialógica, contribuirá na construção de valores importantes para o/a adolescente. São saberes que mesmo estando cientificamente restritos ao campo biológico, abrir-se-ão a outras dimensões possibilitando assim, leitura mais crítica feita

pelo sujeito sobre si e, conseqüentemente, sobre os outros que estão em seu meio e convivem com ele.

Alguns estudos defendem que o diálogo é importante para o processo educativo em geral e, imprescindível às abordagens de Educação Sexual escolar. Louro (2003), Castro, Abramovay e Silva (2004), Paredes, Oliveira e Coutinho (2006), e Altman (2005), que se aliam a essa perspectiva, têm procurado favorecer a Educação Sexual dialogada na escola, elucidando motivos que expliquem as dificuldades de uma relação aberta e franca no trabalho desse tema.

Referente à prática docente no cotidiano da escola, concordo com Silva (2004), ao afirmar que conseguir abordar a Educação Sexual transversalmente como proposto nas diretrizes oficiais (PCNs), requer uma formação para isto, e constitui-se em desafio complexo e quase inacessível. A formação continuada também deveria ser um espaço para o constante aprofundamento, aperfeiçoamento e supervisão dos/as professores/as. A autora afirma que é preciso assegurar que os futuros profissionais recebam formação adequada para abordarem a Educação Sexual, para que não se tenha de “correr atrás do prejuízo”.

É fundamental que novas pesquisas debruçem-se sobre, entre outros, temas relativos aos docentes da educação superior e do Ensino Médio e a Educação Sexual nos seus diversos aspectos; programas/projetos que contemplem estes níveis de ensino e possam apontar propostas de trabalho na formação inicial. (SILVA, 2004, p. 145)

Nesse sentido, Louro (2003) confirma que as origens das dificuldades em relação às discussões da Educação Sexual escolar podem ser encontradas no processo de formação inicial de educadores/as que, ainda discute muito pouco a temática sexual. Reforça que a realidade cotidiana do professor/a ainda é desprovida de recursos que o/a capacite a desenvolver uma Educação Sexual ética e dialogada. Diante desse desafio, a autora propõe que educadores e educadoras, deixem, contudo, de considerar toda essa adversidade como um problema e, passem a enfrentar as questões de sexualidade como assuntos constituintes de nosso tempo, desafios a superar e, assim, caminhar para um diálogo que permita conhecimento mútuo.

Ainda sobre o desafio da Educação Sexual escolar, Castro, Abramovay e Silva (2004), por exemplo, entendem que as dificuldades relativas a essa temática, embora comecem em casa, devido ao restrito diálogo entre pais e filhos, avolumam-se na escola. Para as autoras, os alunos/as encontram no ensino um conteúdo restrito aos conteúdos

obrigatórios, com rara liberdade de diálogo que lhes possibilite sanar dúvidas e necessidades.

A vulnerabilidade junto a jovens no campo da sexualidade é registrada na [...] falta de diálogo na família. [...] no espaço laico da escola – necessário – para a formação do indivíduo e de sua saúde. Importa que a escola bem lide com a sua função de aliar ensino de qualidade à afetividade e respeito nas relações entre os diversos atores e assim, bem desempenhar [...] a reflexão, o exercício da razão crítica, a comunicação, o conhecimento, a ética e a estética, [...] tanto para uma cultura escolar como para uma cultura juvenil, como a sexualidade, a afetividade e as relações de gênero (CASTRO, ABRAMOVAY E SILVA, 2004, p. 314).

Embasadas em pesquisas com adolescentes e professores/as de instituições educacionais públicas na cidade de Cuiabá, Paredes, Oliveira e Coutinho (2006), explicam que as dificuldades da Educação Sexual na escola envolvem elementos de ordem cultural e moral de diversas conotações. As pesquisadoras afirmam haver constrangimento dos educadores/as quando questionados pelos alunos/as sobre temas da sexualidade e, instigam-nos a pensar na importância fundamental da prática dialógica no trabalho de Educação Sexual com adolescentes.

Independente de qualquer dificuldade, a iniciativa docente torna-se fundamental ao oportunizar o espaço para o desenvolvimento do tema de sexualidade. [...] isso se reflete, então, nas oportunidades para conversas informais que esclareçam dúvidas, orientem ou, pelo menos, permitam a explicitação de inquietações (PAREDES, OLIVEIRA e COUTINHO, 2006, p. 145 e 212)

O desafio está na dificuldade de estabelecer o ensino dialogal. Freire (2003), afirma que esse desafio requer do educador/a uma visão global e crítica, que se envolva com sentimentos e emoções, e que torne relevante o estudo da dimensão ética e estética. Uma ética que nos torne responsáveis por nossas ações, condições de atuação, reações e suas consequências, e que seja preocupada com o ensino para a valorização humana estabelecida de forma dialógica. Por decorrência, o ensino como atividade humana, consciente e intencional, compreende, além da instrução, o compromisso na formação do indivíduo, um compromisso com a ética.

Todos os aspectos já discutidos em relação à adolescência nos confirmam a imperiosa necessidade do/da docente conhecer essa fase da vida e a Educação Sexual destinada a esse público, de modo a desenvolver e poder evidenciar uma prática dialógica como defendida nos PCNs. Na busca por elucidar as condições dessa Educação Sexual, apóio-me novamente em Freire (2000). O autor reforça a necessidade de respeitar a dificuldade do educando/a, sua autonomia, sua identidade em processo e cita a importância de uma prática educativa em que aquele respeito ao educando/a se

realize em lugar de ser negado. Isto exige uma reflexão crítica permanente sobre a prática através da qual se faz a avaliação do próprio fazer com os/as educandos/as.

Ao referir-se ao respeito e compromisso educativo com o indivíduo, Freire reforça, portanto, a importância de uma ética inspirada na relação "homem-no-mundo", o estar no mundo, e na construção de seu "ser-no-mundo-com-os-outros", capaz de se relacionar com as pessoas e com a sociedade, ou seja, o que o autor chama de educação ética.

A dimensão estética² seria aquela voltada para emoções e *boniteza*, expressão de sentimentos pela interferência dos sentidos, preocupada com o que molda o ser para além do seu físico. Expressada nas ações, a estética permite percepção do que cada um é pela sua essência. Para Freire (2000), os princípios éticos e estéticos são componentes fundamentais do saber relacional.

Também sobre o desafio do educador/a em estabelecer espaço educativo de convivência, onde o diálogo ético e estético encontra seu lugar, Tardif (2002) descreve uma dinâmica específica para a tarefa docente. Ele entende que a ação do professor/a articula duas séries de condicionantes: os ligados à transmissão do conteúdo e os relacionados às interações com os alunos/as. O autor observa que a transmissão do conteúdo e a gestão das interações não constituem elementos do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão. É nesse sentido que o saber relacional como habilidade necessária ao educador/a, ganha, portanto, papel transversal na integração dos saberes. Encontramos essa idéia na afirmação de Freire (2006), quando insiste que os alunos/as só aprendem de maneira voluntária, consentida e dialogada.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2006, p.79).

Essa habilidade dialógica docente deve ser despertada na formação inicial. Não obstante, concordamos com Benites (2006), Louro (2003) e Silva (2004) ao afirmarem que apesar da importância do tema no processo de formação de professores/as, há pouca preocupação no preparo dos educadores/as para a Educação Sexual a ser desenvolvida

² Estética, do latim *aesthetica* e do grego *aisthetiké*, para a Filosofia conceituada como o estudo das condições e dos efeitos da criação artística na alma humana. Tradicionalmente também é compreendido como o estudo racional do belo, quer quanto à possibilidade da sua conceituação, quer quanto à diversidade de emoções e sentimentos que ele suscita nas pessoas. Para nosso estudo e reflexão consideraremos tanto o belo quanto emoções e sentimentos provocados na humanidade em contato com a educação, a *boniteza* de Paulo Freire.

em sala de aula. Benites (2006), afirma que, embora existam oportunidades para o professor/a ter acesso ao entendimento sobre a Educação Sexual na formação inicial e continuada, elas, em muitos casos, são optativas. Esses fatos contrastam com uma prática escolar, na qual, certamente, será chamado a intervir quando os alunos/as apresentarem questões, dúvidas, situações que envolvam corpo, sexo, sexualidade, prevenção de doenças e relações de gênero.

A falta de preparo das (os) docentes para lidar no ambiente escolar com as demandas trazidas pelos alunos sobre sexo, corpo, sexualidade e DST/AIDS estão de certa forma detectadas [...] pela ausência de um espaço na graduação que possibilitasse a discussão, a pesquisa e a reflexão a fim de ressignificar os conteúdos que envolvem a educação sexual. As lacunas que a graduação deixa na formação docente sobre os conteúdos de educação sexual repercutirão na prática profissional no contexto escolar (BENITES, 2006, p.91 e 94).

A autora valoriza a necessidade de investimento na formação inicial de docentes e Cruz (2008), reforça essa importância ao sugerir que seja ampliada a oferta de disciplinas que discutam: sexualidade, gênero e diversidade nos cursos de Licenciaturas em geral, assim como também nos cursos de Pedagogia. Que se incluam tópicos na graduação que propiciem a discussão dessa temática nas várias disciplinas que compõem a proposta curricular dos cursos de formação de professores. A necessidade de formação profissional que capacite o professor na promoção de discussões sobre sexualidade com enfoque mais amplo, abordando os aspectos biopsicossociais a partir de uma contextualização sócio-histórica, da equidade entre os gêneros, o respeito à diversidade sexual, a diminuição de preconceitos e a violência contra as chamadas “minorias” sexuais vão se tornando fato incontestável.

É importante que haja formação capaz de possibilitar uma prática docente que veja a sala de aula como espaço de informação, debate e mudanças, que dialogue sobre sexualidade em seus diversos aspectos e contribua para vivências mais conscientes e, indiretamente coopere para práticas educativas futuras, visando à redução dos casos de DST/AIDS; gravidez não planejada; abortos; violência e abuso sexual. Importante frisar que estas não seriam metas da Educação Sexual, mas a consequência natural de um a Educação Sexual dialogada.

Ainda com Cruz (2008), afirmamos que não basta somente atuar na formação de futuros docentes, mas contribuir também para o grupo de profissionais que está trabalhando no ensino, propondo, através de ações continuadas, atividades que visem estimular e dar suporte à mediação dos conteúdos. É preciso estabelecer e fortalecer

constantemente o elo entre a academia e a comunidade escolar através de projetos de pesquisa e extensão, que contribuam com a formação docente, e que tragam para as pesquisas acadêmicas questões que, extraídas das vivências cotidianas das professoras, contribuam para melhoria dessa prática escolar e do diálogo entre educador e educando porque o ensino que se sustenta no saber e na relação entre educador/a e educando/a, em que questionamentos do aluno/a encontram conexão com o ensinado pelo professor/a pode vir ao encontro de necessidade do/a adolescente de nosso tempo, pois o diálogo é uma exigência existencial que libera a conversação e admite extrapolar a historicidade adquirida e vivida e, assim, viabiliza novos saberes.

É importante reforçar que a prática educacional, ao reconhecer os méritos do saber que o/a aluno/a construiu ao longo de sua vida, está também reconhecendo o sujeito. Consequentemente é preciso propor que a relação entre os sujeitos aconteça com base no respeito. Essa é a boniteza ética e estética da educação descrita por Freire (2000), e que trazemos como proposta para a Educação Sexual escolar.

Ainda sobre a importância do diálogo na educação, Sousa (2003), sugere que a sua influência sobre a aprendizagem recaia no processo de integração dos novos conhecimentos, no corpo estruturado dos saberes já armazenados. O que é visto ou explicado em situações do dia a dia é traduzido e interpretado de acordo com o sentido dado por cada um. Tal sentido é resultante de experiências individuais. A escola é um local onde essas individualidades se encontram e o professor/a, ao dialogar, viabiliza a interação do aluno/a com o conhecimento e cria formas de agir e perceber o mundo.

As construções e conseqüências de uma educação, que reconhece e valoriza o saber do sujeito, acabarão por contribuir positivamente na formação do/a aluno/a. Para Maturana e Varela (2005, p. 12), “se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos em geral, inclusive os humanos, constroem esse conhecimento, não a partir de uma atitude passiva, e sim, pela interação”, principalmente quando aplicada efetivamente no processo de ensino.

Entendo que o diálogo como condição para a prática educativa se faz igualmente presente quando se discute a Educação Sexual. A edificação de novos conhecimentos no campo da Educação Sexual para adolescentes ocorre como nos demais saberes, pelo intercâmbio entre ouvir e falar. No entanto, os saberes construídos estão impregnados de formas de interpretação, exatamente porque são sujeitos culturais e trazem em suas histórias referenciais que particularizam uma

forma de ser e de estar no mundo. Então, escutar e mesmo falar sobre as questões sexuais têm grande importância no processo educativo e exigem atitude ética e estética do educador/a no sentido de que ele/a deve considerar a ocorrência de formas próprias de ver determinados grupos e culturas.

Nesse sentido, as afirmativas de Sayão (1997), nos ajudam a pensar que a Educação Sexual para adolescentes que visa romper os “vícios” culturais é mais efetiva quando acompanhada da escuta, do debate e do diálogo. Para isso, ela exige, certamente, proximidade entre educador/a e aluno/a e implica em assumir o papel de motivador/a, desafiador/a de quem escuta, de forma que quem escuta possa dizer, falar e responder. Assim, possibilita-se a construção do diálogo entre educador/a e aluno/a nas questões sexuais, de modo que ambos, estando a ouvir e a falar, aprendam a exercer, a fala, escutando, numa “escuta sensível”, o que o outro tem a dizer sobre o que quer ouvir.

A “escuta sensível” é importante no processo educacional, porque o professor/a, ao valorizar o que ouve, pode despertar o/a aluno/a para ouvi-lo/a de maneira sensível também. O ouvir com sensibilidade viabiliza diálogo mais coerente por ser imbuído de conhecimento sobre o outro/a, gera conhecimento e respeito mútuo entre educando/a e educador/a e, capacita o professor/a no respeitar o/a aluno/a e sua historicidade. De acordo com Freire (2002):

[...] viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gosto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história. (p.153-154).

Tal como Becker (1989), compreendo que as mudanças orgânicas, as questões de gênero e sexualidade quando discutidas abertamente com os/as adolescentes, a Educação Sexual auxiliam no conturbado processo de conhecimento de si mesmos/as. A Educação Sexual dialogal cria ambiente para os/as adolescentes entenderem e lidarem com as diferentes mudanças ocorridas em seus corpos; possibilita que os (pré) conceitos evoluam para novas conceituações e, Altman (2005 e 2007), confirma isso em suas pesquisas realizadas em escolas no Rio de Janeiro.

Estabelecer uma Educação Sexual para adolescentes, construída com respeito à sua autonomia e identidade, que reconheça sua forma de ver e entender o mundo, só é possível quando o desafio é social e político (NUNES e SILVA, 2000). O seu

enfrentamento exige, pois, uma comunidade educacional que compreenda que as questões ligadas à sexualidade têm significados históricos, obscurecidos por mitos e falsos princípios e influenciam nos conceitos ainda em vigor e carecem de rompimento.

Capítulo III

A adolescência, Biologia e a Educação Sexual

A adolescência é uma das formações culturais mais poderosas de nossa época.

Herculano-Houzel

O ensino dialógico como opção para tratar questão da sexualidade com adolescentes e jovens é importante também porque muitas dúvidas apresentadas pelos/as alunos/as, suas curiosidades ou incertezas, implicam na compreensão da multiplicidade de aspectos envolvidos na educação do humano; no entendimento de que educar é um processo que não separa os aspectos afetivos, sociais e culturais.

Então, ao descrever o ensino dialógico como forma adequada de discutir a Educação Sexual, considero ser importante também caracterizar a adolescência como fase de vida em que as maiores preocupações, riscos e manifestações das questões sexuais afloram-se, e também, como período em que a forma de abordagem dialógica seria bem aceita e útil a esse processo.

A adolescência pode ser compreendida como fase evolutiva do desenvolvimento humano e de fortes influências pelo momento histórico em que ocorre. Definida pela Organização Mundial da Saúde - O. M. S. (1975), como a transição entre o surgimento das características sexuais e a maturidade sexual, a adolescência representa o período em que os processos psicológicos individuais e, as formas de identificação evoluem do infantil para o adulto; sendo, também, apontada como fase de qualificação profissional.

Embora o início da adolescência seja facilmente perceptível devido às mudanças físicas ocorridas na puberdade, Calligaris (2000), comenta que as dificuldades comuns a essa fase não são desencadeadas meramente pelas transformações corporais. Assim, não podem ser entendidas como exclusivas manifestações de mudanças hormonais. Antes, há de se considerar outros fatores como as contingências sociais, culturais, afetivas que lhe imprimem uma característica *sui generis*.

Em nossa cultura, a passagem para a vida adulta é um verdadeiro enigma. A adolescência não é só uma moratória mal justificada, contradizendo valores cruciais como o ideal de autonomia. Para o adolescente, ela não é só uma sofrida privação de reconhecimento e independência, misteriosamente idealizada pelos adultos. É também um tempo de transição, cuja duração é misteriosa (CALLIGARIS, 2000, p. 18).

Paredes, Oliveira e Coutinho (2006), em seus trabalhos sobre educação e

adolescência, afirmam que essa fase é marcada por transformações diversas, período de experimentação, abertura social e iniciação sexual. Como fase, acaba por ser também período de riscos a doenças sexualmente transmissíveis como AIDS, hepatite, herpes, entre outras, de vulnerabilidade a gravidez e fase em que a sexualidade se torna evidenciada. O desejo sexual na puberdade torna-se afluído e consciente e, aos poucos, ocorre percepção da concorrência com os adultos, tanto na sedução quanto no enfrentamento, podendo tornar o transitar entre infância e vida adulta num processo bem conturbado.

Autores como Damatta (1997), Castro, Abramovay e Silva (2004), e Calligaris (2000), afirmam que lidar com as transformações, compreendê-las e aceitá-las é processo nem sempre tranquilo para o púbere. As comprovações dessas dificuldades são confirmadas no elevado número de suicídio registrado nas últimas décadas, ocorridos nessa faixa etária e descritos nos relatórios e orientações da O. M. S. (1965, 1975, 2000 e 2006). A questão do suicídio na adolescência tem sido considerada na atualidade como problema social sério a ser enfrentado. Então, certamente, ter na escola um trabalho educativo que possa auxiliar adolescentes nesse processo de mudanças é importante.

Nas últimas décadas, estudos como os relatórios da O. M. S. e os trabalhos de Paredes, Oliveira e Coutinho (2006), Louro (2000), Castro, Abramovay e Silva (2004) e Calligaris (2000) mostram a importância do entendimento e interpretação da adolescência. Neles, busca-se evidenciar a adolescência como uma fase complexa por envolver aspectos psicológicos, sociais, culturais, profissionais e biológicos, incluindo as mudanças físicas. Tais estudos auxiliam professores/as na compreensão da adolescência, possibilitam a ampliação de discussões que objetivam enriquecer, contribuir e auxiliá-los/as nas respostas aos seus questionamentos e a viabilização de melhores relações com eles/as.

No que se refere aos aspectos sociais, na adolescência ocorre a passagem do estado de total dependência socioeconômica ao estado de relativa independência marcada por cobranças voltadas a um comportamento diferente do infantil até então apresentado. No âmbito da psicologia, o/a adolescente vive nesse período, conflitos emocionais citados por Aberastury e Knobel (1981), como luto, representado por perda e dor no sentido psicanalítico e, delimitado por um estado emocional de transição

causado pela saída da infância e o fim da condição protegida vivenciada no seio familiar.

As mudanças psicológicas que se produzem neste período, e que são a correlação de mudanças corporais, levam a uma nova relação com os pais e com o mundo. Isto só é possível quando se elabora, lenta e dolorosamente, o luto pelo corpo de criança, pela identidade infantil e pela relação com os pais da infância. Quando o adolescente se inclui no mundo com este corpo já maduro, a imagem que tem do seu corpo mudou também sua identidade, e precisa então adquirir uma ideologia que lhe permita sua adaptação ao mundo e/ou sua ação sobre ele para mudá-lo. [...] mover-se-á entre o impulso ao desprendimento e a defesa que impõe o temor à perda do conhecido é um período de contradições, confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricções com o meio familiar e social. (ABERASTURY e KNOBEL, 1981, p. 13).

Em relação aos aspectos biológicos, segundo Becker (1989), nos/as adolescentes a ação hormonal é intensificada e o corpo adquire forma “adulta”, tornando-se adequado para procriação. Nas meninas, o desenvolvimento é marcado pelo crescimento dos seios, pêlos pubianos, a menarca, dentre outros. Nos meninos, os testículos crescem, pode ocorrer o aumento dos mamilos, surgem pêlos nas regiões genitais e axilas, barba, acréscimo da massa muscular, há o aumento do tamanho do pênis e inicia-se a produção de espermatozóides. Conforme estudos sobre adolescência desenvolvidos por Herculano-Houzel (2005), as estruturas cerebrais como o sistema de recompensa também mudam nessa fase da vida. Responsáveis no cérebro por sentir prazer e bem-estar diante de ações prazerosas, as mudanças nessas estruturas acabam por alterar o humor e o comportamento desses sujeitos.

O cérebro adolescente é fundamentalmente diferente tanto do cérebro infantil quanto do adulto, e que essas diferenças em várias regiões do cérebro podem explicar as mudanças de comportamento típicas dos adolescentes [...]. Como resultado surge “uma súbita incapacidade de estímulos outrora interessantes de causar ativação suficiente do sistema de recompensa” (HERCULANO-HOUZEL, 2005, p. 12 e 100).

As mudanças físicas, neurológicas e comportamentais, que se observam na adolescência, têm importância para a Educação Sexual e as questões que tais mudanças suscitam neles/as, são desencadeadas em um corpo físico que é estudado pelos conteúdos da disciplina Biologia. Sendo assim, os professores/as desse conteúdo podem abrir o diálogo sobre tais questões, iniciando uma discussão própria de Educação Sexual contextualizada e crítica, voltada para o/a púbere no Ensino Médio.

A Biologia está presente no programa da escola com a função de discutir a vida e suas diferentes formas de manifestação e, junto com outras áreas como filosofia e a

sociologia, encaminham as relações estabelecidas entre o vivo e seu meio. De forma mais ampla, para Kuenzer (2005, p. 177), a Biologia ainda pode ser entendida como disciplina cujo papel é o de “colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e integrante do universo.”

O ensino do conteúdo de Biologia, em muitos casos, ainda carrega consigo hábitos culturais obsoletos e esse fato o limita de ser mais efetivo. De modo geral, e sob orientação positivista, as aulas ainda permanecem restritas às definições científicas, nomenclaturas biológicas, à fisiologia dos órgãos. Muitos quando abordam, por exemplo, os temas da reprodução humana, dado o despreparo, raramente, abrem espaço para as dúvidas específicas e particulares dos alunos/as, ou mesmo, quando tais espaços existem, insistem nas descrições fisiológicas, como respostas gerais e possíveis.

No que se refere ao desafio da articulação entre a disciplina Biologia e a Educação Sexual, segundo Louro (1997), Weeks (1999), Furlani (2008) e Castro, Abramovay e Silva (2004), o posicionamento geralmente assumido é prejudicial ou limitador, principalmente nos casos em que o enfoque dado seja restritamente preventivo ou prescritivo.

O debate contemporâneo a respeito da sexualidade na escola [...] reduz o corpo aos conceitos de assepsia, controle e prevenção, delegando a um único professor, o de ciências, o que consideram o “saber competente”. Em muitos casos, por tal orientação, o estudo do corpo é delegado ao campo da biologia, sendo que os professores das demais áreas se eximem de quaisquer responsabilidades no que concerne à educação sexual dos alunos (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA, 2004, p. 38).

Mesmo apontados/as como responsáveis por um conteúdo que é trabalhado de modo restrito, os professores/as de ciências (no caso do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental) e os professores/as de Biologia que atuam no Ensino Médio, são os que normalmente abordam a Educação Sexual na escola. Embasadas nos levantamentos de 230 produções acadêmicas de pós-graduação desenvolvidas no Brasil até 2003, que tratam da formação dos professores/educadores para o trabalho com Educação Sexual nas escolas brasileiras, Silva (2004) afirma que orientar sexualmente alunos/as é tarefa complexa. Desafio difícil mesmo aos professores/as de Ciências e Biologia, chamados/as a assumirem esse trabalho em todas as suas dimensões.

Nas pesquisas desenvolvidas por Cruz (2008) e Altman (2005) é possível encontrar afirmativas que confirmam ser a disciplina de Biologia próxima e possível de se adequar ao diálogo necessário à discussão de Educação Sexual escolar que

defendemos nesse trabalho. As autoras entendem que o ensino da Biologia pode tornar-se um ensino crítico, especialmente nas discussões que envolvem as temáticas sexuais, desde que estabelecido de forma dialógica. Este pode ser um caminho a ser assumido pelo professor de Biologia sim, e, Cruz (2008), em seus estudos reforça essa possibilidade ao afirmar que a Educação Sexual presente na escola ainda apresenta “vícios” culturais, mas tem também se permitido discussões mais conscientes, críticas e humanizadas. Para a pesquisadora, a Educação Sexual desenvolvida na disciplina de Ciências e Biologia, embora ainda esteja bastante vinculada a um caráter informativo que enfatiza conceitos técnicos como reprodução, saúde, cuidados com o corpo e prevenção de doenças já mostra alguns sinais de mudanças também.

Existe uma convivência dessa visão e de uma atuação mais tradicional com reflexões e ações mais voltadas para a formação de pessoas mais autônomas, com maiores possibilidades de fazer escolhas conscientes e que certamente irão refletir em vivências de sexualidade mais conscientes e prazerosas (CRUZ, 2008, p. 125).

Um ensino de Biologia capaz de atender as necessidades do/a adolescente de nosso tempo, dentro do campo das discussões de Educação Sexual, embora seja complexo, pode ser acessível e para isso é preciso que a restrita abordagem anatômico-fisiológica seja ampliada para outros campos de abordagens. Embasado no diálogo, o trabalho com essa temática deveria, segundo as autoras, recorrer constantemente a uma grande diversidade de ações heterogêneas, percepções que tragam conhecimentos biológicos, acrescidos de pontos de vista psicológicos e sociais.

As dificuldades relacionadas a temas como Educação Sexual, dentro do conteúdo de Biologia no contexto de sala de aula, remetem às discussões que são também relativas à compreensão do próprio processo de ensino.

O/a educador/a de Biologia que compreende o seu papel no processo educativo, ao ser chamado/a a discutir conteúdos interdisciplinares como a Educação Sexual, pode conduzir sua discussão ajustada a essa nova realidade que configura a educação atual. Ser integrada, ser teórica, mas trazer uma práxis comprometida com o ser. Os educadores/as de Biologia diante dos conteúdos da anatomia, fisiologia, reprodução e genética, podem conduzir o ensino fundamentando-se nas prerrogativas de uma formação voltada para a necessidade do educando/a como ser em formação e se referenciar no saber do aluno/a.

Segundo Varela e Colaboradores (1997), educadores/as de Biologia conscientes de seu papel, podem optar por uma abordagem que discuta a diversidade da

vida e que abram a discussão rica de quem somos nós, nossas constituições, diferenças, preferências, e instaurem inclusive esse diálogo no campo da sexualidade humana. Para Altman (2005), a partir dessas discussões, o/a educador/a propicia diversas leituras, traz nos conceitos de corpo o significado daquilo que “mata e fere” para além do físico. Esse desafio será de mais fácil acesso se estabelecido de forma dialógica e crítica.

A prática do professor/a de Biologia, portanto, pode avançar abrindo-se para apresentar o corpo humano, sua fisiologia, sua anatomia, como espaço de estabelecimento de identidades que são atravessados por circunstâncias morais, religiosas e culturais. Nesse sentido, Merleau (1978 p.53), lembra que não somos nem máquinas, nem pedras e nem podemos ser adequadamente “comparados a um teclado sobre o qual tocariam os estímulos exteriores. Assim, não se deve delinear a forma própria pela simples razão de que o organismo contribui para constituí-la”. Como seres vivos, podemos expandir tanto físico quanto socialmente. Como alunos/as, ensinar e aprender, como professores/as a aprender e ensinar.

Dessa forma, o ensino do conteúdo de Biologia como atividade humana, consciente e intencional, pode deixar de existir na configuração como ele tem sido entendido, ou seja, restrito e distante da realidade dos/as adolescentes. Esse ensino pode contribuir para a formação, no sujeito, de valores que o tornem mais crítico, sensível e “humanizado”, mediada pelo diálogo contínuo, pelo respeito ao outro/a, à sua história e sensível às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo. A prática do professor/a de Biologia que desenvolve o trabalho de Educação Sexual, se efetuada com ética, promove a vida, patrocina a liberdade do ser humano e serve como referência a outras gerações.

De forma geral, Freire (2006), já nos alertava que a melhora da qualidade da educação tem o preço de uma formação crítica e permanente dos educadores/as.

Enfim, reforçamos junto com Silva (2004), Altman (2005) e Cruz (2008), que o educador/a de Biologia sozinho/a não deve assumir para si o papel de educador/a sexual e nem é capaz de plenamente suprir a carência da discussão desse tema na escola. Mas manter um diálogo que se estabelece nas primeiras lições sobre corpo humano, sua fisiologia, suas estruturas de modo a viabilizar com liberdade outras possíveis leituras que envolvem esse tema é um trabalho plenamente acessível ao educador/a de Biologia em seu ofício.

CAPÍTULO IV

Os caminhos metodológicos da pesquisa

A paciência traz mais frutos que a própria força.
Edmund Husserl

A pesquisa no âmbito das ciências sociais e humanas foi marcada intensamente por estudos que valorizam o uso de métodos quantitativos. No entanto, outra forma de abordagem dos fenômenos vem se firmando como possibilidade de investigação: trata-se da pesquisa identificada como "qualitativa". Originada da Antropologia e da Sociologia, nos últimos 30 anos, esse tipo de pesquisa conquistou espaço em áreas como a Educação.

Se, por um lado, pode-se dizer que se os estudos quantitativos procuram seguir, com rigor, um plano prévio baseado em hipóteses e no controle de variáveis, a pesquisa qualitativa, de outro modo, é direcionada ao longo do seu desenvolvimento. Além disso, não intenciona quantificar eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para a análise de dados. Minayo (1993), afirma que a discussão em torno do ponto de vista quantitativo e qualitativo é complexa e, se há relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade essa relação não se pode compreender pela oposição entre as formas de abordagem.

[...] ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que [...] o estudo quantitativo pode [possa] gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice versa (p. 247).

A abordagem qualitativa, em geral, é, conforme explica Boemer (1994), um procedimento científico, criativo, que requer pensamento crítico e energia emocional e intelectual. “É preciso um interesse verdadeiro, autêntico, em desvelar o fenômeno, descobrir significados, desenvolver compreensão e explorar o fenômeno na maior diversidade possível” (p.86). Entretanto, a autora afirma que a abordagem qualitativa não deve ser escolhida simplesmente porque é interessante, diferente e “por não requerer análise estatística”, mas devido aos objetivos da investigação.

O enfoque quantitativo, por sua vez, traz contribuições para a pesquisa e possibilita a apreensão dos fenômenos pelo uso de procedimentos que contribuem para a sua quantificação. Mas quanto ao método qualitativo, este está mais preocupado com

o processo, buscando visualizar o contexto que implique a compreensão diferenciada do fenômeno.

As diferenças entre os métodos qualitativos e quantitativos constituem-se como tema de um debate histórico e situa-se no âmbito das ciências sociais e humanas. De um lado, Comte, Mill e Durkheim que acreditavam na idéia de legitimidade num único método em todas as áreas e, do outro, Dilthey, Rickert, Weber e Husserl que confiavam na especialidade das ciências sociais e humanas e se preocuparam com a interpretação de uma dada realidade sociocultural.

Os questionamentos contemporâneos das ciências sociais e humanas são compreendidos como próprios dos desafios que alimentam uma entusiasmada confrontação das diferentes perspectivas metodológicas no meio acadêmico. Não é objetivo neste capítulo se fazer uma análise sobre essa questão, contudo, parece importante estar atento em relação a esse fato para não acabar numa encruzilhada, em meio a embaraços na definição dos rumos da pesquisa.

Goldeberg (1999), salienta que o próprio processo de investigação acaba por definir a metodologia necessária e adequada para alcançar objetivos. A direção do olhar do pesquisador, o que procura descobrir e a forma como edifica o seu objeto de pesquisa, permite-lhe debruçar sobre determinados pressupostos teórico-metodológicos que mais se ajustem aos seus objetivos, quer seja para uma abordagem no campo quantitativo ou qualitativo.

Neste estudo, meu interesse está focalizado no modo como os professores/as de Biologia compreendem o seu trabalho com os temas sexuais e como desenvolvem o programa de Educação Sexual no Ensino Médio. Meu objetivo é conhecer o pensamento deles/as a respeito da importância e da necessidade de desenvolverem um trabalho de Educação Sexual que sobrepuje a perspectiva anatômico-fisiológica, assim como o que eles consideram como dificuldade para o desenvolvimento de uma abordagem relacional e dialógica no desenvolvimento de temas relacionados à sexualidade e gênero, junto aos adolescentes. Em outras palavras, eu objetivei com essa pesquisa verificar, pela perspectiva dos/das professores/as de Biologia que efetivamente lidam com essa questão em suas aulas, as possibilidades de uma abordagem dialógica, crítica, ética e contextualizada da Educação Sexual.

Dados esses objetivos e preocupações, a abordagem qualitativa está apropriada a esta pesquisa, porque o interesse foi o de compreender as perspectivas daqueles/as que

poderiam encaminhar, no âmbito da disciplina de Biologia, uma possibilidade nova para a educação sexual.

Ao focalizar na compreensão que os/as docentes têm de sua própria prática, pretendi considerar a dimensão do que é pensado - falado - sentido - feito no cotidiano das salas de aula. Isso porque tal pensar –falar – sentir – fazer pertence a diferentes redes de relações entre pessoas ligadas direta e indiretamente à escola e, expressam um entremado de saberes/fazeres cotidianos associados aos diferentes espaços/tempos vividos pelos sujeitos (FERRAÇO, 2003).

Como opção metodológica, considerei pertinente a utilização do grupo focal por ser este procedimento fundado no diálogo e capaz de propiciar, o pensar – falar – sentir – fazer, já citados acima. Considerei que essa pudesse ser uma oportunidade para os professores/as, entre pares, dialogarem sobre a educação sexual que desenvolvem em suas aulas e, que em tal oportunidade tornar-se-ia possível identificar suas concepções, conhecimentos, a forma de construção de saberes e dificuldades dos/as educadores/as de Biologia ao trabalharem a Educação Sexual na escola para alunos/as do Ensino Médio.

O grupo focal é um método de pesquisa qualitativa e, na atualidade, tem sido vinculado ao trabalho desenvolvido em ciências sociais e humanas. Como procedimento, possibilita a coleta de dados em um grupo pequeno pela exploração de um tema específico ou foco característico. A utilização do grupo focal pressupõe a opção por coletar dados com ênfase não nas pessoas individualmente, mas no sujeito enquanto componente de um grupo. Gatti (2005) assegura que o grupo focal é uma metodologia importante por evidenciar a imbricação dos sujeitos participantes.

É o próprio tipo de material que emerge nas discussões: idéias, opiniões, modos de ver, atitudes, valores, que são evidenciados e processados num coletivo, mostrando mudanças, influências recíprocas, acordos e desacordos, que se produzem e se alteram ao longo da dinâmica do trabalho (GATTI, 2005, p.67).

Embora usado, inicialmente, em pesquisas de mercado e marketing, hoje, o grupo focal é largamente empregado em pesquisas no campo social, como forma rápida, fácil e prática de pôr-se em contato com um grupo que se deseja investigar. Ele viabiliza a instalação de uma discussão informal e de tamanho reduzido, mas com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade e permitindo que grupos de pessoas que possuem determinadas características comuns, produzam dados sobre uma discussão focalizada. Referenciado em Gatti (2005), penso que, apesar de tais definições terem sido elaboradas sob a influência de diferentes pesquisas de mercado e marketing,

é possível trabalhá-las e adequá-las também às demandas da pesquisa em educação como é o caso desse trabalho.

A composição do grupo

Gatti (2005), chama a atenção para o fato de que o grupo focal deve ser constituído por sujeitos com traços em comum, para assim, permitir a emergência de uma multiplicidade de pontos de vista, processos emocionais e significações que, por outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar. Assim, para compor o grupo, selecionei professores/as de Biologia do Ensino Médio que lecionam em escolas no Município de Uberaba – MG. A escolha pela cidade de Uberaba é explicada pelo fato de o município apresentar uma considerável diversidade de instituições de Ensino Médio e, conseqüentemente uma quantidade de professores/as de Biologia suficiente para constituir um grupo focal.

Uberaba é um município com área de 4.512,135 km², uma população, segundo projeções do IBGE, em 2009, de 296.261 habitantes. De acordo com os indicadores de desenvolvimento humano – IDH, medido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Uberaba é o 4º melhor município em qualidade de vida do Estado de Minas Gerais, com renda per capita mensal de R\$ 400,40 (quatrocentos reais e quarenta centavos). A mortalidade infantil é de 7,06 por mil nascidos, a expectativa de vida da população é de 73,9 anos, a taxa de alfabetização equivale a 95% da população, segundo dados do Censo 2001. O município apresenta nove instituições de Ensino Superior, incluindo uma Universidade Federal e um Centro Federal de Formação Tecnológica. Dentre as nove instituições que oferecem formação superior na cidade, quatro delas formam professores/as na área de ciências biológicas. De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Delegacia Regional de Ensino / DRE, Uberaba tem 117 instituições de Ensino Fundamental e Médio, com 66.332 alunos/as matriculados/as, 7992 professores/as que atuam nos dois níveis de ensino, sendo 719, aproximadamente 9% deles/as, nas áreas de Ciências e Biologia.

Gatti (2005), afirma ainda que o ideal seja que um grupo focal tenha entre 06 e 12 sujeitos. Buscando atender a esse critério, o grupo foi constituído por seis (06)

sujeitos. A opção por efetuar o trabalho com esse número baseou-se no entendimento de que essa quantidade atendia ao que se propôs pesquisar.

Os critérios utilizados para a escolha dos/as professores/as foram os seguintes: serem licenciados/as em Biologia e efetivos em escolas de Ensino Médio. Estabeleci o número máximo de dois professores/as por instituição com o objetivo de obter relatos de ambientes e experiências diversificadas e a experiência mínima de dois anos na docência de Ensino Médio com o conteúdo de Biologia, para que os/as educadores/as, pudessem narrar a partir de suas próprias experiências, como cada um deles/as tem enfrentado os desafios envolvendo a temática sexual na sala de aula.

Em síntese, o grupo focal constituído correspondeu aos critérios de diversidade e ficou assim constituído: três (03) sujeitos do sexo masculino e três (03) do sexo feminino, fato que permitiu equilíbrio no que se refere ao sexo dos participantes. Entre eles/elas, dois (02) são solteiros/as e quatro (04) casados/as e, quanto à idade ficaram localizados na faixa etária entre 29 e 51 anos. A diversificação também foi observada no quesito experiência profissional. Os/as professores/as reúnem experiência mínima entre três e vinte e nove anos como docentes. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dispondo-se a participar da pesquisa na forma estabelecida. A tabela abaixo sintetiza a composição do grupo focal.

	Sujeito 01	Sujeito 02	Sujeito 03	Sujeito 04	Sujeito 05	Sujeito 06
Sexo	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Idade	29 anos	31 anos	33 anos	51	50	38
Estado civil	Solteira	Casado	Casado	Solteira	Casado	Casada
Conclusão Biologia (ano)	2003	1999	1999	1980	1990	2006
Instituição onde trabalha	Escola Pública Estadual	Escola Pública Estadual	Escola Pública Federal	Escola Particular	Escola Particular	Escola Pública Federal
Tempo de experiência prof/a de Biologia	5 anos	10 anos	10 anos	29 anos	19 anos	3 anos
Pós-graduação Lato Sensu (especialização)	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Pós-Graduação Stricto sensu Mestrado/Doutorado	Não	Não	Não	Não	Não	Sim

A realização do grupo focal

Gatti (2005) considera que o grupo focal é um procedimento de pesquisa eficaz no conhecimento de representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias. A autora também assinala a necessidade da presença de um moderador e de observadores externos na realização desse procedimento metodológico.

O moderador, sujeito que introduz o assunto, propõe questões, ouve e coopera para que todos tenham a oportunidade de expressar suas idéias e, como, geralmente, ocorre, o papel de moderador é assumido pelo próprio pesquisador. Com essa compreensão, procurei estar atento àquilo que os/as professores/as viessem a relevar sobre suas próprias práticas cotidianas, comportamentos e atitudes relacionadas ao desenvolvimento dos conteúdos de Educação Sexual em suas aulas. O moderador sempre é auxiliado por dois observadores/as que, com suas anotações, visam trazer dados que possam passar despercebidos. Nesta investigação, duas biólogas, professoras e pesquisadoras da área de Educação Sexual assumiram a função de observadoras, complementando o trabalho de coleta de dados.

O local onde foi realizado o encontro com os/as educadores/as foi organizado com cadeiras e uma mesa que permitiu a disposição dos/as educadores/as em semicírculo, com abertura e posicionamento para visualizarem um telão onde parte de uma produção cinematográfica fora projetada. Trata-se de alguns trechos do filme “Pro dia nascer feliz”³.

“Pro dia nascer feliz” é um documentário sobre as diferentes situações que adolescentes de 14 a 17 anos, ricos e pobres, enfrentam dentro da escola: a precariedade, o preconceito, a violência e a esperança. A produção traz entrevista com alunos/as de escolas da periferia de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, e também, de dois renomados colégios particulares, um de São Paulo e outro do Rio de Janeiro. Com duração de 10 minutos, o trecho que selecionei apresentou diálogos e situações que evidenciam alguns conflitos de alunos/as e professores/as diante de questões

³ Filme brasileiro produzido por Flávio R. Tambellini. A produção original do filme ainda contou com João Jardim como roteirista, Gustavo Hadba na direção de fotografia, Dado Villa-Lobos nas músicas, Heron Alencar e Aluisio Compasso no som, Waldir Xavier na edição de som, Tom Paul na mixagem e Gabriela Weeks como diretora e produtora. Foi lançado em 2004.

relacionadas especificamente à sexualidade, incluindo a importância da discussão no nosso tempo sobre a temática homossexual na família e escola.

Este pequeno trecho do documentário serviu apenas para motivar uma discussão do grupo focalizada no tema da educação sexual. Após a projeção, os sujeitos ficaram livres para desenvolverem ou não seus próprios comentários, iniciando-se, assim, um processo de conversação. Gatti (2005) salienta que o começo de um grupo focal, sempre deve ser realizado com um “aquecimento”, para propiciar a abertura e a seqüência da discussão do grupo.

Para a condução do grupo, utilizei um roteiro semi estruturado de questões - anexo I - que me orientou na promoção dos diálogos entre os/as professores/as. Minayo (1996) considera que a partir de um roteiro previamente elaborado, os processos de investigação científica cumprem o papel de aprofundar questões e não deixar que um grupo de discussão perca o foco do trabalho proposto enquanto dialoga.

Dar a voz a um grupo de educadores/as de Biologia possibilitou o registro das vivências desses/as profissionais e a chance de compreender, através de suas falas, como seus conhecimentos e práticas sobre a discussão da Educação Sexual foram construídos e incorporados à ação pedagógica. Para Morgan (1997), o diálogo construído no grupo focal, possibilita o entendimento sobre as diferenças ou proximidades existentes entre o que os/as educadores/as dizem, permitindo articulações entre os múltiplos entendimentos e significados revelados pelos sujeitos. O autor ainda afirma que além da confiança nas interações grupais e na produção de dados consistentes, o grupo focal possibilita obter um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (idéias, opiniões, sentimentos, preconceitos, valores, etc.) reforçando a aplicabilidade da metodologia nessa investigação.

Assim, a coleta dos dados foi possível durante a realização do grupo focal que reuniu seis professores/as de Biologia que lecionam em escolas de Ensino Médio na cidade de Uberaba/MG. Procurei evidenciar o modo como os/as professores/as compreendem as possibilidades de uma prática de Educação Sexual para adolescentes que tenha por base um ensino dialogal. Por isso, objetivei conhecer as dificuldades e os desafios que esses sujeitos enfrentam ao abordarem, na sala de aula, temas relacionados à educação sexual.

Para realizar essa pesquisa, julguei importante compreender as condições que favoreçam uma abordagem dialogada da Educação Sexual, no âmbito da disciplina de

Biologia. As questões que orientaram essa busca foram: os/as professores/as de Biologia compreendem a importância de um trabalho com a Educação Sexual que seja fundamentada no diálogo franco e aberto e que ultrapasse a abordagem descritiva e de conteúdo puramente anatômico e fisiológico? Quais dificuldades esses/as educadores/as admitem encontrar no estabelecimento de uma discussão contextualizada sobre os temas relacionados à sexualidade, gênero e outros temas de interesse para os/as adolescentes? Onde esses/as educadores/as buscam apoio para o desenvolvimento dos temas sexuais em sala de aula?

Numa pesquisa como esta em que se procurou evidenciar a compreensão dos/as professores/as de Biologia a respeito das possibilidades e/ou dificuldades que enfrentam no desenvolvimento de uma abordagem dialogada para a Educação Sexual, a preocupação maior está na busca dos sentidos.

Referindo-se à análise de dados qualitativos, Bardin (1977) explica que esta trata-se de uma atividade de interpretação que elucida o que está oculto, implícito ou não-aparente. Ghedin e Fanco (2008, p. 71), explicam que essa é uma tarefa que se realiza na e pela construção de um “olhar que quer ver sempre mais do que aquilo que lhe é dado ver”. O olhar, neste caso, é mais do que simplesmente aceitar passivamente as coisas, é descortinar e penetrar, pensar e interpretar para perceber e compreender o que se propôs. Isso porque o objeto não fala por si, devendo ser percebido, interpretado e, neste ato, criado e recriado.

Nesse tipo de investigação, os/as participantes são, portanto, sempre considerados/as como sujeitos possuidores de um conhecimento prático e de representações, relativamente elaborados, que lhes servem de referência e os orientam em suas ações cotidianas. Isso, entretanto, não significa que tais sujeitos reflitam criticamente sobre seus conhecimentos e representações de senso comum, relacionando-os à totalidade do contexto no qual estejam inseridos. Esse é o papel do pesquisador/a que almeja uma compreensão mais sistemática e totalizante de uma questão específica. Entretanto, o pesquisador/a não se apresenta como mero relator passivo dos dados que coleta. Chizzotti (1991, p. 82) explica que, ao contrário, deve “manter conduta participante [...] para reconstruir adequadamente o sentido que os atores sociais dão [às experiências por eles vividas]”.

Diante, portanto, dos dados que reuni com a participação dos sujeitos no grupo focal, envolvi-me com o movimento do “olhar para ver”. Os diálogos que se

estabeleceram durante a realização do grupo, com e entre os/as professores/as, revelaram-se fecundos em informações, constituindo-se em oportunidades reais para os/as professores/as explicitarem seus pontos de vista, suas impressões e opiniões a respeito da Educação Sexual. Uma transcrição completa e total das falas, conforme originalmente se desenrolaram durante a sessão, permitiu que eu fizesse uma primeira organização do material convertido num texto. Logo, iniciei por uma leitura geral, a apreensão de um sentido global, buscando averiguar como poderia proceder para torná-lo inteligível, de acordo com os objetivos da investigação.

O passo seguinte consistiu em releituras atentas e detalhadas do texto, com o objetivo de extrair dele os temas mais recorrentes, ou as temáticas que mais insistentemente ocuparam a preocupação dos/as professores/as durante a conversação. Esse modo de tratar os dados foi importante, pois pude compreender a participação e a contribuição de cada um dos sujeitos, sem perder de vista o contexto geral do diálogo desenvolvido pelo e no grupo. Szymansky (2004) afirma que é importante analisar o discurso docente considerando as condições de sua produção. Além disso, esse modo de proceder com os dados auxiliou-me na superação de impressões precipitadas à primeira vista e, obviamente, na extração de conteúdos que, puderam ser organizados independentemente da ordem de seu aparecimento na conversação entre os sujeitos. Com isso, pude manter juntos os fragmentos das falas que convergiam para um sentido comum ou que compunham um tema específico.

Ao empregar técnicas de tratamento de dados que muito se assemelham às técnicas usuais da análise de conteúdo, procurei nos princípios da reflexão hermenêutica a orientação para construir uma interpretação que servisse ao propósito da pesquisa, sem perder de vista uma preocupação com o rigor, com a validade e fidedignidade dos procedimentos metodológicos. Szymansky (2004, p.64), apoiando-se em Minayo (1996), explica que há diferentes procedimentos para a realização da análise qualitativa de dados.

“a análise de conteúdo e a de discurso desenvolveram técnicas elaboradas de tratamento de dados. Não é o caso da hermenêutica, que, por sua própria definição, indica um ‘caminho de pensamento’ [...] orientador para a compreensão da comunicação contida no texto, que no caso da entrevista [ou do grupo focal] estará expresso na forma de comunicação escrita”.

Por esse caminho identifiquei na fala dos/as professores/as de Biologia algumas questões importantes que eles/elas relacionam ao desenvolvimento da Educação Sexual no contexto de suas aulas.

CAPÍTULO V

Análise de dados

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão.

Paulo Freire

Este capítulo tem como proposta apresentar a análise dos dados coletados nesta pesquisa. Os dados aqui apresentados estão divididos em seis grupos com o objetivo de melhor responder os questionamentos levantados.

A formação inicial: um processo limitado ao domínio da área específica.

A Educação Sexual escolar é entendida, neste trabalho, como prática que considera indispensável os aspectos biológicos, psíquicos e sociais em sua discussão. Louro (2003), Paredes, Oliveira e Coutinho (2004) e Castro, Abramovay e Silva (2004), também afirmam a importância de se considerar esses aspectos ao abordar os conteúdos das temáticas sexuais. Ainda com base nos trabalhos de Freire (2003 e 2006), é possível afirmar que elas devam ser desenvolvidas de modo dialogado para que os saberes dos/as educadores/as e educandos/as ganhem espaço, valorização e trilhem por caminhos que extrapolam as abordagens restritamente biológicas, desembarquem preconceitos, alienações e desinformações.

Entretanto as consequências negativas de um processo formativo restrito ao domínio biológico contribuem para dificultar essa forma de abordagem. As deficiências ou insuficiências na preparação do/a professor/a para o desenvolvimento de temas sexuais são objetos da atenção de López (1990), Silva e Carvalho (2005) e Silva (1998). Esses autores afirmam que o despreparo apresentado pelos/as professores/as diante das questões sexuais na escola pode ter origem na formação acadêmica inicial que recebem, onde a discussão sobre essa temática é restrita. Essa constatação também foi evidenciada nas falas dos professores colaboradores desta pesquisa e apontada como

fator que dificulta o trabalho docente. Os/as professores/as reconhecem as limitações de uma formação para a Educação Sexual sustentada na visão exclusivamente biológica.

Eu não tive formação para a Educação Sexual. (S4).

Na graduação dificilmente recebemos a formação para Educação Sexual (S6).

Em termos de formação inicial, eu não tive nenhuma disciplina ou conteúdo relacionado à Educação Sexual. Fui descobrir as necessidades para o desenvolvimento desse tema, trabalhando com os alunos (S5)

Na minha graduação eu vi muito a parte da sexualidade técnica, fisiológica e anatômica, a Educação Sexual não foi trabalhada sobre outros aspectos. (S3).

Também, porém, observei que pelo menos um participante do grupo percebe uma lacuna importante: “o sistema”, termo que utilizou para referir-se ao Estado com suas políticas públicas, esfera administrativa à qual atribui a tarefa de criação de oportunidades para a formação continuada dos/as professores/as.

O sistema hoje não nos ajuda entender, não nos qualifica para trabalhar a educação Sexual (S2)

Uma formação para a Educação Sexual restrita às dimensões anatômica e fisiológica tem tornado a prática educativa nessa área pouco eficiente para os/as jovens adolescentes. Os/as professores/as sabem disso. Eles/as reconhecem que a formação recebida fora incompleta, comprometendo a sua forma de lidar com as questões sexuais na escola e que precisam buscar alternativas para suprir as lacunas.

Para trabalhar o tema me referencio muito em leitura (S4).

Depois de formado que eu fiz uma pós-graduação e tive uma disciplina específica de sexualidade, aí conheci os demais aspectos dessa discussão (S3).

Então nos resta, com um pouquinho daqui, um pouquinho dali, trocando idéias, construir a Educação Sexual (S6).

Se para alguns o caminho da superação de uma lacuna percebida na graduação é a leitura, a troca de ideias com colegas, para outros é preciso dar sequência aos estudos sistemáticos. Embora sejam inquestionavelmente necessárias e salutares, as soluções encontradas pelos/as professores/as evidenciam, uma situação preocupante: os/as docentes parecem caminhar sozinhos numa busca que se torna possível pelas oportunidades e possibilidades pessoais ou interesses individuais. Esse isolamento é bem percebido pelos/as docentes que participaram do grupo focal. Os diálogos desenvolvidos por eles/as levaram a uma constatação:

Entre nós professores, independente da disciplina, a gente não tem uma interação muito boa na escola, com os outros professores, e a nossa vivência hoje deveria contribuir para uma formação melhor, para que fosse possível dividir um pouco mais das angústias, das experiências. Nós, que estamos mais velhos no magistério, sabemos que não existe isso. Às vezes, o professor tem tanta coisa boa, mas ele não passa, não divide, ele guarda para ele, isso é uma coisa meio complicada pra nós. (S2).

Por outro lado, uma formação continuada, qualificada e comprometida com a discussão crítica e ética nesse campo pode ser observada na fala dos sujeitos. Alguns professores/as puderam testemunhar como a oportunidade de uma formação bem fundamentada favoreceu-lhes o entendimento e contribuiu no desenrolar de suas práticas docentes.

Eu me sinto super confortável para falar sobre esse assunto na sala de aula com os alunos e acredito que minha formação não ficou a desejar em relação à Educação Sexual e tento trabalhá-la da melhor forma com os alunos (S1).

Fiz o curso PEAS⁴. Eu aprendi nesse curso que há interseção entre o social, o psicológico e o biológico. Então, quando estou explicando isso [para os alunos], começo a jogar situações para eles verem a questão biológica, social e psicológica e irem articulando essas três dimensões. Eu fiz esse curso no ano de 2004, na época ministrava aula para 6ª série e segundo ano do Ensino Médio. Quando fazemos um curso desses, vamos com todo gás para a sala de aula (S2).

Os/as professores/as, de modo geral, percebem a necessidade de aprofundamento de estudos e de ampliação da formação inicial e acreditam também que a livre discussão seja uma boa forma de auxílio no entendimento do tema e nas questões e problemas específicos levantados pelos alunos/as. Certamente que as trocas e debates entre os/as professores/as na escola podem auxiliar no melhor ajuste da Educação Sexual para adolescentes, entretanto, os problemas, segundo Castro, Abramovay e Silva (2004), Louro (2003), Paredes, Oliveira e Coutinho (2004) e Altman (2005), são mesmo percebidos desde a formação inicial.

Lopez (1990), e Silva e Carvalho (2005), esforçam-se por mostrar que muitas instituições desenvolvem em seus cursos de formação de professores/as de Biologia, currículos limitados ao domínio da área específica, sem que as dimensões pedagógica, humanista e crítica possam se integrar ao processo de formação. Essa situação contribui para o exercício de um ensino prescritivo e restrito. Este é um tipo de formação

⁴ O PEAS – Programa de Educação Afetivo Sexual é um curso oferecido pelo Governo estadual de Minas Gerais ao servidor público do ensino e da saúde e visa prepará-los para a Educação Sexual com crianças e adolescentes. O Programa, porém, não é oferecido diretamente a todos os/as educadores/as. Nele são formados os multiplicadores, professores/as que se apresentam para fazer o curso e que se incumbem de repeti-lo às demais professores/as e alunos da escola.

ineficiente para a constituição de um ensino crítico e ético, porque embora esteja bem assentada sobre as bases biológicas que explicam as mudanças físicas, hormonais e fisiológicas comum ao corpo adolescente, carece de uma discussão que favoreça a compreensão da complexidade de fenômenos como a sexualidade humana, que alcança a esfera do psicológico, do social, do político, do cultural, além do domínio biológico. O desconhecimento ou a desconsideração de uma dessas dimensões contribuirá, sem dúvida, para que a prática docente seja ineficiente diante do desafio de formação do sujeito púbere. Cançado (2007), fortalece essa reflexão da seguinte forma:

A educação sexual não pode contemplar só anatomia e fisiologia da reprodução, mas deve permitir a construção de um novo modelo de relações humanas. Que busque liberar homens e mulheres dos estereótipos, desde a mais tenra infância, na perspectiva de se transformarem em adultos sem vergonha e medo de seu corpo, que consigam discutir abertamente suas responsabilidades sexuais e suas expectativas (p. 23).

Então, assumir o desenvolvimento das questões sexuais no cotidiano educativo é tarefa que não pode prescindir de uma sólida, completa e permanente formação. Benites (2006), comenta que o educador é chamado no cotidiano escolar, a intervir em questões que envolvem corpo, sexo, sexualidade, prevenção de doenças e relações de gênero. Afirma ainda a autora que sem formação adequada, capaz de fundamentar essa discussão, o trabalho docente, isolado e referenciado em si mesmo, torna-se perigoso. A começar pelo conflito de gerações, mudanças sociais comuns no decorrer das décadas e as influências culturais que cada um recebe e inevitavelmente estarão presentes na conceituação e nos posicionamentos educativos relacionados à sexualidade humana.

Entendo que para transpor essas limitações é necessário propiciar conhecimento e maturidade para o/a docente em toda a sua trajetória de formação, inicial e continuada, de forma a esclarecê-lo no enfrentamento das diversas situações que o/a púbere vivencia no seu corpo e na sociedade e que, inevitavelmente, trás para a sala de aula. As palavras de Nunes e Silva (2000), reforçam a importância dessa reflexão quando afirmam que “tratar de sexualidade na escola requer o alicerce de uma concepção científica humanista desta sexualidade, superando o senso comum, que é o nível primário do conhecimento social (p. 66)”.

Acredito que uma abordagem histórica e cultural da sexualidade humana, fundada numa compreensão científica do desenvolvimento físico e psicológico da criança e do adolescente, e também, no diálogo, seja capaz de contribuir para a constituição de sujeitos que respeitam e convivam bem, na escola, com as diferentes manifestações da sexualidade.

Louro (2003), afirma que não preparar o docente para o enfrentamento das questões sexuais na escola é deixá-lo à deriva, porque para atender as demandas de sala de aula o educador/a precisa estar apto a um diálogo franco e ético. Então, o aprofundamento do debate contemporâneo a respeito da necessidade de superação da perspectiva que reduz as questões da Educação Sexual aos ensinamentos sobre os conceitos de assepsia do corpo, controle e prevenção de doenças é o caminho a ser seriamente considerado. Acredito que, assim, mudanças efetivas possam ocorrer, ou seja, quando a prática educativa atender igualmente os referenciais biológicos, psíquicos e sociais do/a adolescente. Castro, Abramovay e Silva (2004), mostram que:

A escola tem muito a ver com sexualidade/intimidade/afetividade, e esta, assim ampliada, se entrelaça com matérias primas da escola: conhecimento, pensamento crítico, ética, comunicação e linguagem. Portanto, além da prevenção, a escola pode colaborar com o pensar sobre vários constituintes da sexualidade (p. 38).

Enfim, as conversas entre os/as professores/as que participaram do grupo focal nesta pesquisa, reforçam a compreensão de que a adoção de uma prática pedagógica dialogada para a Educação Sexual na escola, capaz de promover a compreensão e o respeito à pessoa humana, na sua diversidade, não pode prescindir de processos de formação, inicial e continuada, sustentados numa visão ampliada da sexualidade humana. Logo, pude perceber que algumas das dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as de Biologia no estabelecimento da Educação Sexual dialogada podem estar relacionadas à ausência de discussão crítica desse tema nos processos de formação inicial e continuada.

A capacidade reflexiva e a experiência profissional: suportes principais no desenvolvimento do diálogo em sala de aula

Se, de modo geral, os/as professores/as não podem buscar todo auxílio na formação que tiveram, onde, então, os/as educadores/as apóiam-se para desenvolverem o trabalho em sala de aula? A capacidade reflexiva ou mesmo a experiência que adquiriram seriam consideradas por eles/elas como importantes para a docência na Educação Sexual do Ensino Médio?

Tardif (2002), considera que os saberes profissionais, sejam eles curriculares, ou oriundos da experiência, são todos importantes para a melhor qualificação da prática

educativa. As falas de alguns dos sujeitos que participaram dessa pesquisa também demonstraram o quanto os saberes adquiridos pela experiência se fazem importantes na promoção de uma pedagogia dialogada para o desenvolvimento de temas relativos à Educação Sexual. Pelo menos dois sujeitos valem-se das habilidades que puderam adquirir com a experiência de condução de grupos em situações diversas e identificam esses conhecimentos como as mais importantes fontes de referência para o trabalho com adolescentes. Eles assim afirmam:

Uso algumas dinâmicas, aprendidas ao trabalhar com catequese. Usava-as também na sala de aula, a partir daí, eu comecei a perceber que os alunos começaram a se soltar. Hoje, em sala de aula, trago para eles uma leitura, uma dinâmica, uma fábula, a gente lê e iniciamos nossos bate papos. (S5)

Eu trabalho com um grupo de casais, fazemos várias reuniões, palestras, reunimo-nos com os grupinhos, com adolescentes, e acho que isso ajuda e me dá muito embasamento. Então, na escola, faço uso de dinâmicas e inicio as conversas sobre muitas coisas (S6).

As experiências adquiridas alhures parecem, pois, ser a referência para alguns professores/as que tentam desenvolver em suas aulas de Biologia, a Educação Sexual exercida com base no diálogo. Mas, de modo geral, todos os professores/as que colaboraram nesta pesquisa reconhecem que o diálogo constitui um canal fecundo de interação e capaz de corresponder às curiosidades dos alunos. Um deles demonstrou isso na seguinte afirmativa:

Nós, professores, precisamos avançar, buscar novas referências com os próprios alunos. Eles estão num mundo onde tudo muda muito mais rápido do que fora um dia. Nós, como professores/as, por os acompanharmos muito mais que o pai e a mãe, se não tivermos uma abertura para dialogar, para trabalhar, conversar, acompanhá-los, para melhor entendê-los e ajudá-los, complicamos ainda mais a cabeça deles. E se aprendemos com eles, fazemos melhor nosso trabalho (S5).

Os/as professor/as reconhecem também que o convívio e a prática permanente do diálogo franco e revelador das inseguranças e preocupações dos/as alunos/as podem auxiliar no melhor entendimento e execução de seu ofício e permitem a percepção e compreensão dos desafios a serem enfrentados e superados. A esse respeito, um dos sujeitos narrou:

É um desafio trabalhar sexualidade com o aluno/a. Essa é uma investigação constante. Embora indaguem e questionem, os alunos têm um conhecimento, muitas vezes, superficial, insuficiente e busca em nós o melhor entendimento. Entendê-los e ajudá-los não é tarefa fácil (S3).

Embora reconhecidamente desafiadores e complexos, os caminhos são buscados para que possam auxiliar os/as professores/as na docência da Educação Sexual. Isso indica que eles/elas refletem sobre sua prática. Tardif (2002), a esse

respeito, também enfatiza a importância de o/a professor/a refletir, pensar, repensar e avaliar permanentemente o seu trabalho. Como o autor, entendo que os saberes da experiência, em específico, são muito bem vindos, independente de serem adquiridos em convívio com grupos ou no cotidiano da escola, porque somados à postura reflexiva, possibilitam uma visão crítica do processo. Tardif (2002), comenta ainda que a experiência mantém uma “relação de interioridade” e que é por meio dos saberes da experiência que os docentes se apropriam dos saberes disciplinares, curriculares e profissionais, conseguindo exercer seu ofício com melhor qualidade. Para o autor, ensinar:

[...] supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas. Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques de ofício, deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos (...). O saber-ensinar refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes. (TARDIF, 2002, p. 178).

Por isso, o que acontece em sala de aula precisa ser valorizado. Nesse espaço são elaborados muitos saberes que revelam opções e caminhos desenvolvidos pelo/a professor/a, frutos da convivência com o aluno/a. São os dilemas e os sucessos vividos que precisam ser discutidos, reconhecidos e até conhecidos por outros sujeitos. Tardif (2000), afirma que esses saberes carecem de valorização na escola pelos demais profissionais; que tais saberes precisam ser compreendidos no campo científico para viabilizar referência e orientação profissional. Certamente que a docência na Educação Sexual pode encontrar aí uma de suas opções de auxílio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: referências ainda tímidas para o trabalho com a Educação Sexual

A necessidade de discutir de forma crítica, ética e estética, a questão sexual não é desafio só da escola, ela está na ordem do dia. Para Altman (2001), esse desafio tem permeado conversas também em diferentes setores da sociedade e despertado interesses políticos. Furlani (2008), Louro (2003) e Weeks (1999), esclarecem, contudo, que no ambiente escolar a discussão não pode prescindir de seu papel formador e que ali os temas devem ser abordados de modo interdisciplinar, viabilizando a ampliação e articulação da informação.

Altman (2005), explica que no campo das políticas públicas educacionais, a reflexão sobre a necessidade de inserção da Educação Sexual no contexto escolar foi suficientemente forte e capaz de desencadear em 1996 e nos anos seguintes, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs. Os PCNs, que passaram a legitimar o estudo dos temas transversais nas escolas brasileiras, são, portanto, documentos essenciais para o/a professor/a.

Eu não poderia, pois, deixar de mencioná-los para os sujeitos que participaram do grupo focal, e sugeri uma discussão sobre o tema. O que ele/as saberiam sobre esses documentos? Percebi que a metade dos sujeitos teve dificuldade para falar, descrever e opinar sobre como estão, nos PCNs, as propostas de orientações para a Educação Sexual no Ensino Médio. Altman (2005 e 2007), Furlani (2008), e Cruz (2008), consideram importante que o/a professor/a conheça as orientações contidas nos documentos oficiais, e salientam o desconhecimento por parte do/a professor/a sobre seus conteúdos. Esse fato foi reconhecido por um dos professores/as quando o grupo foi chamado a opinar sobre o tema:

Nós temos muitos professores que desconhecem os PCNs, que não têm idéia do que sejam os temas transversais e deixam de trabalhar esse conteúdo por desconhecimento. Muitos professores desconhecem a Educação Sexual como tema transversal (S5).

Entretanto, é justo salientar que quando os documentos oficiais, orientadores do currículo, são discutidos no âmbito da formação inicial ou continuada, as indicações ali contidas tornam-se referência para o/a professor/a:

Tive uma experiência de trabalhar com os PCNs na graduação e levei para prática da sala de aula. Hoje, o que faço é trabalhar para que o aluno seja sensibilizado de que a questão sexual é ampla. Trabalho sexualidade, objetivando resgatar alguns valores que estão meio perdidos. Eu tenho visto surgirem bons resultados (S3).

A sexualidade é vista como tema transversal que pode ser abordado a qualquer instante, independente da disciplina, porque os PCNEM, os PCN 10 nos amparam, mas a prática depende muito de onde o profissional está trabalhando, sua escola. (S2).

Precisamos melhorar nossa prática docente e os PCNs nos auxiliam bem nisso. (S5).

Pelo descrito, o valor das orientações contidas nos PCNs e sua possibilidade de auxílio e legitimação da discussão sobre questões sexuais na escola são inegáveis. Entretanto, ali, como em outros espaços, a abordagem das questões sexuais tem sido um desafio para educadores/as e eles/as encontram dificuldades para estabelecê-la, pois tais questões atravessam as fronteiras entre as disciplinas. Estudos de Louro (2003), Weeks

(1999), e Furlani (2003) e (2008), reconhecem esses desafios, reforçam a importância do trabalho interdisciplinar nessa área e comentam o respaldo que os PCNs oferecem para isso. Nesse sentido, Altman (2001, p.4) explica a razão pela qual os temas relacionados à sexualidade foram considerados temas transversais no currículo da Educação Básica:

Presente em diversos espaços escolares ultrapassa fronteiras disciplinares e de gênero, permeia conversas entre meninos e meninas e é assunto a ser abordado na sala de aula pelos diferentes especialistas da escola; é tema de capítulos de livros didáticos, bem como de músicas, danças e brincadeiras que animam recreios e festas. Recentemente, ela, a sexualidade, foi constituída, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, em tema transversal. (ALTMAN, 2001, p 4).

Diante do exposto, é possível perceber que após um século da implantação do programa médico-higienista que inaugurou, nas escolas brasileiras, a Educação Sexual, os temas sexuais abordados por uma visão estritamente descritiva e preventiva e encontram hoje, outras bases que consideram a responsabilidade, a saúde e o bem viver como elementos constituintes de uma formação articulada e crítica.

Nesse sentido, afirmo referenciado no depoimento dos/as educadores/as, que os PCN's apresentam informações importantes capazes de nortear o trabalho educativo na Educação Sexual de nosso tempo. Essas diretrizes reforçam a importância do trabalho reflexivo do/a professor/a e referenciam esses profissionais no exercício de seu ofício de forma ética e efetiva.

Os temas “difíceis” e as restrições morais: obstáculos para o trabalho docente.

Castro, Abramovay e Silva (2004), e Paredes, Oliveira e Coutinho (2004), entendem que ainda é comum o constrangimento dos/as educadores/as quando questionados pelos alunos/as sobre questões sexuais. Para as autoras, as práticas referenciadas em velhos vícios, como prescrições, descrições e uma prática restrita, ainda são recorrentes e contribuem para que as chances de mudança nessa forma de abordar o tema sejam diminuídas. São formas de ensinar em que a liberdade de diálogo tem pouco espaço e restringem as possibilidades de sanar boa parte das dúvidas do/a aluno/a adolescente no campo sexual.

A homossexualidade é um desses temas que tomarei como exemplo. Observei que os professores/as que colaboraram nesse estudo sequer mencionaram essa questão

como assunto difícil de ser discutido, mesmo que estimulados inicialmente pelos trechos do filme “Pro dia nascer feliz”. Penso que essa omissão seja reveladora de uma dificuldade. Castro, Abramovay e Silva (2004), lembram sempre que a questão é envolta por preconceitos e de pouco diálogo nos ambientes escolares. Nesse sentido, apesar do avanço observado no modo como se propõe a abordagem dos temas sexuais, há todo um contexto permeado por tabus, intolerâncias, constrangimentos e que, portanto, silencia. Os sujeitos que participaram deste estudo, sequer mencionaram tais questões “polêmicas”. Não creio, entretanto, que assuntos como homossexualidade, masturbação, desejo e outros, não tenham ainda se manifestado nas aulas desses/as professores/as, mas posso compreender a dificuldade que enfrentam para expressar seus constrangimentos.

Importante frisar que as dificuldades de discussão relativas aos temas da Educação Sexual podem estar relacionadas também a hábitos culturais, estabelecidos em décadas ou até séculos passados. Weeks (1999) reforça a ideia de que credices, preceitos morais ainda encontram espaço no seio da escola, constituindo-se em barreiras para um trabalho em sala. Então, mesmo que o/a professor/a perceba a necessidade de um trabalho dialogado, auxiliador e aberto, ainda assim pode encontrar dificuldades. A esse respeito um dos sujeitos afirma o seguinte:

Às vezes, encontramos algumas barreiras em alguns sistemas de ensino. Eu trabalho em escola católica e percebo a restrição vinda da escola, limitando discussão sobre a temática sexual nas aulas (S3).

Pelo observado, as prescrições religiosas podem ainda, infelizmente, se apresentarem como barreiras ao processo educativo. Como Ariès (1985), e Souza (1997), afirmam ter ocorrido no passado, essa postura perdura na educação e coloca limites ao diálogo livre, franco e aberto e inibe curiosidade do educando. Entendo que, para o sucesso educativo é importante que o/a professor/a atue livre das restrições religiosas, tabus e preconceitos, independentemente da religião que professe ou da natureza confessional da escola em que atue. Isso porque como em qualquer outra temática, a Educação Sexual precisa seguir um processo formal e sistemático, capaz de orientar, formar e viabilizar diálogos éticos e críticos sobre as emoções e valores do/a adolescente. A esse respeito, Paulo Freire ensina que:

*Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador [...]. Como professor, devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. (Freire, 1996, p. 84-85).*

Penso, portanto que ao assumirem a imperiosa necessidade de considerar os sentimentos, as vivências, as curiosidades, os saberes e não-saberes dos/as alunos/as adolescentes, os/as professores/as não precisarão se esquivar das “difíceis” questões sexuais.

O despreparo e a desinformação do aluno: obstáculos a serem vencidos pelo/a professor/a na Educação Sexual dialogada

Questões como reduzir o elevado número de adolescentes grávidas e ou contaminados/as pela AIDS no Brasil são para Castro, Abramovay e Silva (2004), desafios a serem vencidos no nosso tempo. Assuntos ainda mais graves como a depressão e o crescente suicídio entre púberes também vêm sendo tema de estudos e levantamentos. A OMS, desde 1965, periodicamente, alerta a sociedade quanto a essa problemática social.

Essa situação constituiu-se como tema de discussão entre os professores/as que participaram desta pesquisa. Entretanto, mais do que interessados em simplesmente discutir a respeito das medidas tomadas referente à informação e divulgação nacional, os/as professores/as se apresentaram preocupados/as com as dificuldades, o despreparo e a desinformação do/a aluno/a no enfrentamento de suas dificuldades enquanto sujeito em formação. Os/as educadores/as relataram que:

Os alunos têm acesso às nossas informações, mas não conseguem transferir aquela informação em atitudes no momento certo. (S2).

Embora o trabalho de Educação Sexual com eles seja tranquilo, ouvem, mas na hora de colocar em prática, às vezes, ficam com vergonha (S1).

Para os professores/as, colaboradores/as desse trabalho, o despreparo do/a aluno/a no reconhecer e lidar com as questões sexuais contribui para o aumento dos problemas citados. Os/as educadores/as assim descrevem:

Fala-se sobre sexo com eles um ano e quando é no outro ano, você fala: eu não acredito que ela está grávida! Eu não acredito que aconteceu isso de um ano para o outro! Tinha todas as informações necessárias para não deixar isso acontecer (S4).

Tive uma turma com 18 alunas em licença maternidade e mais outras grávidas em turmas diferentes. (S3).

A urgência e a necessidade de a escola discutir temáticas sexuais e os conflitos que tais questões desencadeiam aparecem na fala dos sujeitos que participaram desse trabalho e encontram referência nos dados citados em documentos da OMS. Em 1965, 1975, 2000 e 2006 os relatórios desta entidade divulgaram espantosos índices de suicídio entre menores apontados como consequência de depressão ou dificuldade social de ajuste as questões sexuais. Esses assuntos foram abordados também pelos/as professores/as e permitem reforçar que eles tem se manifestado em sala de aula, no contato educador/a e aluno/a e o diálogo apresenta-se como uma possibilidade de enfrentamento e auxílio à questão. A esse respeito, o educador assim afirmou:

Nós tivemos um caso na escola e numa dessas conversas, que chamo de brincadeiras de bate papo, uma menina foi franca em falar que havia tentado suicídio (S5).

Percebo que os/as professores/as têm refletido sobre o significado da liberdade de diálogo na Educação Sexual como fator indispensável para que consigam nessas conversas atender às necessidades do/a aluno/a de nosso tempo. Mas, os desafios e carência de enfrentamento de tais questões não são restritas ao educador/a. O aluno/a devido à timidez, limitado entendimento e constrangimento, apresenta também dificuldades em expressar suas necessidades e limitações e os professores/as confirmaram tais atitudes em seus discursos.

Calligaris (2000) justifica essa dificuldade do/a púbere ao afirmar que a adolescência, uma sofrida fase de privação ou busca por independência, é período transitório, novo, repleto de mudanças e cuja duração é misteriosa. Então, em meio a tantos conflitos, externar sentimentos, dúvidas, preocupações numa discussão de grupo é desafio complexo. Herculano-Houzel (2005), ainda descreve que o comportamento de dúvida, medo, variações bruscas de humor, ou mesmo de intrepidez do adolescente é fruto de mudanças sofridas no seu aparelho cerebral, ajuste comum a essa fase de vida. Entendo então, que tais transformações justificam a timidez e dificuldade de diálogo do/a adolescente e apresentam-se como mais um desafio a ser enfrentado pelo/a educador/a como auxiliador/a que visa contribuir para um melhor adolecer.

Nesse intuito, a prática educativa crítica e pronta a dialogar e orientar sempre, independente de credo, preceitos morais, política ou espaço em que ela ocorra é um caminho a ser considerado. Freire (2002), afirma que os/as professores/as, nessas condições, devem considerar as dificuldades, tomá-las como um problema e exercer uma “volta crítica” sobre a questão.

Sei, contudo, que o diálogo educativo não é, em si, garantia de redução de índice de DST, gravidez, redução de suicídio, nem superação de dificuldades específicas do adolescente, mas acredito que quando realizado com liberdade, promove conscientização mais eficiente. A questão é que, no diálogo franco e aberto, as informações interessam mais, porque, certamente, dirão respeito a questões do cotidiano, questões que incomodam verdadeiramente.

Sendo assim, o trabalho docente embasado no diálogo educativo ético e estético oferece condições adequadas para que púberes, entre seus pares, expressem-se, lidem com suas diferenças e entendam melhor suas mudanças físicas, emocional e social. Nesse sentido, Freire, (2006), orienta que o ensino atinge essa condição quando é estabelecido de forma dialogada, respeitando o/a aluno/a e seu saber. Os professores/as percebem a necessidade desse processo educativo capaz de contribuir na formação de gerações mais conscientes e um deles assim relatou:

Se a gente for reprimir alguma atitudes na Educação Sexual, eu acho que nunca mais voltam a falar no assunto, então, tem que ter diálogo (S4).

Observei nas falas dos/as educadores/as que participaram desse trabalho, que o diálogo é recurso usado na discussão dos temas sexuais. Mas, Castro, Abramovay e Silva (2004), afirmam que iniciativas destinadas à conscientização sobre cuidados e prevenção dedicada a púberes, têm ainda alcançado resultados limitados. Sayão (1997), ainda acrescenta que de acordo com o caminho traçado para se trabalhar tais questões na escola ou na sociedade, à ação pode viabilizar deturpações e ou resultados nefastos.

Embora as questões sexuais estejam no nosso tempo, segundo Altman (2005), como assunto comumente tratado de forma aberta e direta na mídia, ainda assim o debate apresenta-se insuficiente e a escola vem sendo chamada a discutir e completar esse processo. Nesse sentido, os/as professores/as ao falarem das campanhas de conscientização realizada dentro e fora da escola alegam que:

Em relação aos alunos, por mais que a gente veja nos meios de comunicação as orientações sobre camisinha e doença sexualmente transmissível, enganamo-nos ao achar que a informação alcança o alvo. Na sala de aula comprovamos realmente que os alunos ainda precisam conhecer melhor prevenção de doenças e gravidez precoce (S1).

O que percebo é que não falta informação ao aluno, falta atitude, colocar as informações na prática. (S2).

Penso que a discussão das questões sexuais fora da escola nos nossos dias, tem servido para despertar a curiosidade do/a adolescente sobre o tema e estimulado a entrada dessa discussão na sala de aula, forçando nesse espaço, um debate. Nesse

sentido, os professores/as afirmaram notar a baixa eficiência das campanhas midiáticas referente à conscientização sobre gravidez entre menores de idade, contaminação pela AIDS e suicídios na adolescência. Eles/as sinalizaram a necessidade de se trabalhar o assunto, a urgência de se assumir uma postura comprometida com a amenização de tais questões e que para, isso é preciso, auxiliar o/a aluno/a na superação de suas dificuldades de diálogo e liberdade de expressão e o/a professor/a para isso precisa viabilizar espaços para que tudo ocorra espontaneamente.

A omissão das famílias: sobrecarga do trabalho docente

O compromisso para com a redução de danos à saúde física e emocional entre adolescentes não é somente do processo educativo, mas, de toda a sociedade, assim, afirmam Nunes e Silva (2000), e Paredes, Oliveira e Coutinho (2004). Uma questão que tem agravado esse problema, referenciado em Castro, Abramovay e Silva (2004), é o baixo índice de adolescentes no Brasil que dialogam com liberdade sobre as questões sexuais com suas famílias. A omissão familiar foi também mencionada pelos/as professores/as que participaram deste estudo. Segundo eles/as há uma lacuna na participação dos pais a respeito desses assuntos que dificulta o trabalho e sobrecarrega o docente.

As famílias totalmente ausentes estão transferindo tudo para o professor. O trabalhar os valores humanos é totalmente transferido para a escola, que, normalmente, não teria [sozinha] a responsabilidade por isso. [...] Eu acho que, de certa forma, a culpa é da família, ela acabou. Embora seja de suma importância, o descompromisso familiar é generalizado (S4).

A família, hoje em dia, nega-se a apoiar, ajudar, olhar e trabalhar o lado afetivo. Família e sociedade não têm tido responsabilidade, e sobra o trabalho sobre os ombros do professor. Eu entendo que é preciso trazer a família para a escola e discutir, com ela, os valores perdidos. (S5)

De forma flexível, afetiva, dialogada e ética, a família pode contribuir para o melhor trabalho docente ao se comprometer com a discussão dessas questões desde os primeiros anos de vida da criança. Sayão (1997), explica que a influência familiar:

[...] ocorre, na verdade, desde o nascimento. É predominantemente no território familiar, da intimidade, com que são transmitidas à criança as primeiras noções e valores associados à sexualidade, em geral, não explicitamente. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de recomendações, nas expressões, nos gestos e proibições que estabelecem e tudo isso transmite os valores que a criança incorpora. (p. 112).

A questão levantada pelos/as professores/as, referente à postura familiar em relação a assuntos sexuais, demonstra que eles/as se ressentem da ausência dos pais e entendem que tal distanciamento produz em seu trabalho docente uma sobrecarga. Alguns sujeitos chegaram ainda a expressar um sentimento de impotência diante dessa demanda. A esse respeito, alguns educadores/as assim descreveram:

Na questão das famílias ausentes, a gente nota a diferença pelo que éramos. O aluno vive dizendo: “a escola é minha segunda casa!” Ótimo que seja a segunda casa! Seria interessante se entendêssemos em que contexto a escola vai tornando-se a segunda casa de nossos alunos. Seria no sentido de terem um tempo muito maior de convivência com os próprios colegas do que com a família em casa, e com isso, pensam que a convivência entre eles pode levar à intimidade? Seria a única referência naquele momento, muitas vezes, embasada em um único mês de aula? Muitas famílias já não têm aquele compromisso nem com os próprios filhos e com a família desestruturada, os relacionamentos são muito passageiros (S6).

O adolescente está sem rumo, está perdido, não tendo a quem recorrer, sobra, infelizmente, para os professores. Às vezes, percebemos que temos mais uma missão na questão do educar do que ser propriamente um professor. Percebo essa necessidade de parar, sentar, discutir, porque eles estão sem direção, caminho ou perspectiva. Então, o professor com a facilidade de integrar, o aluno se abre mais, torna-se mais propenso à discussão, aí que entra a nossa responsabilidade enquanto profissional da área de biologia. (S5)

Nunes e Silva, (2000), e Paredes, Oliveira e Coutinho (2004), entendem que a família precisa também envolver-se no processo da Educação Sexual, abrir caminho, discutir com as crianças o tema para que a escola consiga expandir essa discussão nos anos seguintes. O diálogo familiar gera, sem dúvida, a abertura que o educador/a precisa para discutir o assunto com o aluno/a. Mas, a impressão que se tem é que a família acompanha esse processo aguardando passivamente que a escola providencie a discussão e a informação capazes de consolidar conceitos para uma adolescência e juventude mais saudável. Mesmo diante de tamanho desafio, os/as professores/as relataram que quando o trabalho avança para além do simplesmente prescrever e prevenir, a iniciativa é valorizada pelo aluno/a e contribui para a maior mobilização e conscientização.

Eu me preocupo com as aulas de sexualidade, com a forma como muitas informações são dadas sobre métodos contraceptivos, o uso frequente e o manuseio de camisinha. O resultado disso é que falar desse tema faz sucesso. Você vai formando um grupo maior vai trabalhando, a escola vai formando uma cultura de discussão desse tema (S2).

O professor de biologia, no começo, é procurado para tratar disso: “professora eu queria que senhora me ensinasse a usar tabelinha”. Depois isso pode tomar outros rumos positivos e, sendo assim, o trabalho de conscientização depende da nossa disponibilidade, da nossa disposição em olhar o aluno e se interessar por ele e por quem ele é. (S6).

Meyer, Klein e Andrade (2007), afirmam que um dos desafios colocados ao processo educativo é o de contribuir na amenização das múltiplas situações de vulnerabilidade a que estão expostos os/as adolescentes. Nesse sentido, Freire (2002) comenta que a contribuição docente na formação de uma sociedade crítica e consciente só acontece quando o docente se compromete com a promoção de auto-estima, autoconhecimento, respeito ao sujeito, sua história e seu saber, alcançando os objetivos éticos e estéticos. Ao exercer função formadora, o diálogo é uma exigência existencial, sendo o encontro em que se solidarizam o pensar e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser modificado.

Sendo assim, entendo que o educar não pode reduzir-se ao ato de informar comum aos meios midiáticos, precisa ser diferenciado porque a mera informação é educação bancária, só doméstica, desumaniza e o inverso disso é que é libertação. O/a educador/a tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de metodologia.

A busca por um caminho capaz de atender a necessidade da discussão sexual com adolescentes no nosso tempo parece encontrar na docência dialogada, proposta por Freire (2003), a possibilidade de auxílio no desenvolvimento da discussão crítica que a escola vem sendo responsabilizada a efetuar. Acredito ainda, como já citado, que o/a professor/a de Biologia ao assumir uma abordagem biológica, psicológica e social dessa questão auxiliará nesse trabalho. Isso é possível porque o diálogo é cheio de curiosidades e de inquietações, viabiliza respeito entre os sujeitos que dialogam, supõe maturidade, aventura de espírito, firmeza no perguntar e seriedade no responder. E ainda afirmo que há diálogo na exposição crítica, rigorosamente metódica de um professor/a quando ele/a respeita o saber do/a aluno/a.

Pelo percebido na fala dos/as educadores/as, eles/as não se esquivam da discussão aberta e crítica, para além da prescrição e prevenção, mas vêm se sentindo impotentes diante do desafio, especialmente aumentado em decorrência da omissão familiar. O desafio apresentado à escola torna-se, assim, por demais, complexo.

Mas, independente disso, a tarefa de contribuir para a transformação do que socialmente está presente na postura de adolescentes e jovens de nosso tempo é um desafio para a educação e discutir essas questões ética e esteticamente com os/as alunos/as parece ser uma opção já considerada pelos/as professores/as de Biologia.

As discussões relativas às questões sexuais requerem da escola uma compreensão que alcança diversos domínios epistemológicos, como a psicologia, a sociologia, a biologia e fisiologia, a prevenção de drogas, a sexualidade e as discussões de gênero, mas, a responsabilidade de desenvolver um trabalho recai para os/as professores/as e parece que na visão deles/as, tal responsabilidade está acima de suas reais condições e possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo, algumas idéias gerais podem ser recuperadas para comporem uma síntese. Seguramente, que as afirmações e considerações devem ser relativizadas, pois estão referenciadas no contexto de um grupo específico e não há pretensão de que sejam, sem mais, generalizadas para outros contextos. Entretanto, não há dúvida de que algumas idéias e reflexões podem ser tomadas como parâmetro de comparação, e mesmo como ponto de partida para estudos posteriores nesta área em que convergem as idéias sobre Educação Sexual, disciplina de Biologia, Ensino Médio e adolescência.

A escola, enquanto dispositivo social, que atinge um grande contingente de adolescentes constitui-se em contexto de ação privilegiada para o exercício da Educação Sexual. Daí a recorrente evocação do papel que o/a professor/a pode exercer sobre a problemática sexual. A importância do trabalho docente, nessa área, foi reconhecida pelos/as professores que participaram desse trabalho. Eles ressaltaram seu compromisso em atender a necessidade do/a adolescente referente a temas ligados à sexualidade, reprodução, métodos anticoncepcionais, DST/AIDS, suicídio entre púberes, dentre outros.

Conforme demonstrada, a formação inicial frágil, restrita a abordagem biológica, tem sido incapaz de atender as necessidades do/a educador/a quando chamada a discutir questões sexuais com adolescente no nosso tempo. Ficou percebido também que, por falta de apoio institucional, isoladamente, os educadores têm buscado caminhos que os auxiliem no desafio de discutir a temática em sala de aula. Pelo evidenciado, a formação continuada é o que supre melhor algumas deficiências do processo de formação inicial restrito a abordagem fisiológica anatômica e descritiva no que se refere à Educação Sexual.

Importante salientar que o conhecimento sobre os PCN também referencia o trabalho docente livre e crítico e o desconhecimento do mesmo dificultado o trabalho na área. Ficou entendido, então, que assumir o desenvolvimento das questões sexuais no cotidiano educativo é tarefa que exige uma sólida, completa e permanente formação.

Constatai que uma abordagem dialogada da sexualidade humana, fundamentada numa compreensão científica do desenvolvimento físico e psicológico do/a adolescente é considerada pelos/as professores/as de Biologia que participaram

desta pesquisa como capaz de contribuir para a constituição de sujeitos que se respeitam independente das diferentes manifestações e concepções sexuais que apresentem. Mas para isso, o aprofundamento do debate contemporâneo a respeito da necessidade de superação da perspectiva que reduz as questões da Educação Sexual aos ensinamentos sobre os conceitos de assepsia do corpo, controle e prevenção de doenças é o caminho a ser seriamente considerado.

Outra constatação evidenciada foi o fato de os/as educadores/as compreenderem que a adoção de uma prática pedagógica dialogada no encaminhamento das questões sexuais na sala de aula é caminho a ser tomado e capaz de promover a compreensão e o respeito à pessoa humana na sua diversidade. Mas carece de processos de formação, inicial e continuado, sustentados numa visão ampliada da sexualidade humana. Ficou evidente que a formação inicial pouco respalda o/a educador/a para o exercício desse papel. Os/as professores/as demonstraram que aceitam e compreendem a responsabilidade dessa discussão na escola e entendem que ela seja um grande desafio. Eles/as sinalizaram que os caminhos que os tem auxiliado são, principalmente, as experiências reunidas em trabalho de condução de grupos, pois desenvolvem estratégias de promoção do diálogo e outras formas de condução de uma prática pedagógica que viabilizem a livre conversação, ou a desinibição dos/as adolescentes.

Também ficou constatado que caminhos existem no saber do/a próprio/a professor/a, mas devido ao seu isolamento de ofício, esses saberes não têm sido refletidos coletivamente, possibilitando o seu fortalecimento ou servido de orientação para a prática docente de outros/as professores/as. Restritos ao domínio de suas salas de aula, os caminhos ou as alternativas traçadas pelos/as professores/as, se bem ou mal sucedidos, deixam de ser referência para o coletivo. Entendo que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais isolados, mas um trabalho coletivo, um saber social que se exprime nas relações complexas entre educadores/as e educandos/as. Tardif (2002, p. 16), afirma que é importante “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”. Parte das dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as no processo educativo em geral e em particular na Educação Sexual poderia ser superada se os saberes puderem ser refletidos e compartilhados coletivamente. Penso que docentes reflexivos se apropriam dos conhecimentos quando discutem criticamente seus saberes com outros educadores/as.

Retomo aqui, a história de “Joãozinho da Maré”, lembrando que o que mais me surpreendeu positivamente foi o fato de que a professora “pensou com seus botões”. Esse pensar, esse refletir é que motiva a busca por novos conhecimentos e novos modos de exercer a docência na Educação Sexual, e faz com que os/as professores/as avancem para um trabalho ético, com o diálogo franco e aberto com os/as estudantes do Ensino Médio.

Conforme demonstrado nos capítulos anteriores, a escola não é o primeiro e único local onde o/a aluno/a recebe informações sobre assuntos sexuais, isso ocorre por meio das mídias, interfere no comportamento dos sujeitos e força uma discussão do tema na sala de aula. Essas questões exigem do/a professor/a posturas auxiliadoras e esclarecedoras, mas a tarefa tem sido considerada difícil de ser cumprida; um desafio que, para ser levado a termo, demanda tempo, compreensão, tomada de decisão do educador/a e compreensão de referenciais biológicos, psíquicos e sociais. É um desafio que esbarra ainda, nos dias atuais, em fatores como: o despreparo dos/as professores/as e da equipe de apoio pedagógico, a dificuldade de diálogo do/a adolescente, a discussão do tema feita sempre com muitas reservas e envolta em tabus e carência de uma prévia discussão familiar iniciada desde a infância.

Mesmo que percebida como uma prática desafiadora, parece que a busca do diálogo com adolescentes no Ensino Médio é um caminho adotado. Essa prática mútua do diálogo possibilita conceituações úteis a ambos, professor/a e aluno/a, viabiliza novas descobertas e ainda contribui para a melhora da auto-estima do sujeito adolescente. Freire (2006), confirma essas afirmativas ao reforçar que com o auxílio do educador/a o/a adolescente aprende a ética ao exercitar o respeito ao outro e a estética com o respeito a si mesmo. Isso possibilita confiança, liberdade e cumplicidade. O autor ainda comenta que vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender quando “participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”. (p. 26).

Outra constatação importante foi a de que os/as professores/as consideram como obstáculos que se interpõem no processo de discussão sobre os temas sexuais a dificuldade do/a próprio/a aluno/a em dialogar sobre o tema e a restrita discussão que ocorre no âmbito familiar.

Por fim, reafirmo que a articulação entre Educação Sexual e disciplina de Biologia, como já foi visto nos capítulos anteriores, não é nenhuma novidade. Na verdade e diante da presente pesquisa, fica fácil confirmar a estreita vinculação entre as discussões da Educação Sexual e conteúdos biológicos. Afinal, como já foram discutidas, as questões sexuais, as delimitações e práticas nessa área estão fortemente embasadas no conhecimento científico. Entretanto, a preocupação que resulta dessas discussões teóricas e da própria análise dos dados empíricos, é como viabilizar subsídios para que a ação docente cotidiana aconteça de forma dialogada. Acredito nesse caminho e, segundo a narrativa dos/as educadores/as que dialogaram sobre a questão aqui, ele se mostra eficiente.

Entendo que dentro daquilo que ensinamos, cabe a nós trabalharmos a Educação Sexual. Nosso conteúdo é o que melhor atende esse aspecto de necessidade do adolescente. (S4).

Ao ponderar sobre a declaração do professor acima, aproveito ainda para reforçar a importância e necessidade de valorização da educação como processo de humanização do indivíduo, a educação estética, aquela que tem como referência a construção dos sentidos humanos, de valorização do sujeito de forma a contribuir para sua melhor auto-estima (FREIRE, 2006). Um processo que precisa estimular uma rede de percepções presentes em diversas práticas e conhecimentos humanos e que possibilite o desenvolvimento da sensibilidade. Uma sensibilidade que pode liberar o aprender a ver, sentir, ouvir e a refletir sobre o mundo a partir da valorização do próprio sujeito.

Concluo esse trabalho, certo de que não basta somente atuar na formação de futuros docentes, mas é preciso contribuir também para a melhora do grupo de profissionais que já trabalha Biologia no Ensino Médio. É preciso possibilitar uma formação continuada capaz de discutir caminhos e estratégias para o melhor exercício da profissão nessa área. Para isto, é preciso estabelecer e fortalecer constantemente o diálogo entre a academia, as comunidades escolares, principalmente, professores/as, através de projetos de pesquisa e extensão que contribuam com a formação docente, que tragam para as pesquisas acadêmicas questões extraídas das vivências cotidianas dos/as professores/as. Resulte, pois, em perspectivas efetivas para essa prática de ensino hoje e dos/as futuros/as educadores/as do amanhã.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. *Adolescência Normal*, Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1981.

ALTMANN, Helena. **Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. In: *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 2, n. 9, jul./dez. 2001.

_____. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. **A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social**, In: *Revista On-line Educ. edição. N° 46, 2007*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000200012&script=sci_arttext

ARIÈS, Philippe.; BÉJIN, André. **Sexualidades ocidentais**, São Paulo: Brasiliense, 1985.

AZULAY, Rubem David; AZULAY, David Rubem. **Dermatologia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 LDA, 1977.

BECKER, Daniel. **O que é adolescência**, 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BOEMER, Magali Roseira. **A condução de estudos segundo a metodologia de investigação fenomenológica**. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* vol.2 n°1 Ribeirão Preto Jan. 1994.

BENITES, Maria. José Oliveira **Educação sexual e formação docente: Um estudo a partir de concepções discentes**. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2006.

BRANDO, Maria Fourpome. **Impedimentos subjetivos na atividade do professor em aulas de orientação sexual**. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**, Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**, Brasília: MEC; SEB, 2004.

_____. Ministério da Educação, **Políticas de Ensino Médio**, Portal MEC / Sítio SEB, 2006/2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**, Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Pluralidade cultural: orientação sexual**. 3. ed. Brasília: MEC, (Parâmetros Curriculares Nacionais; 10). 2001.

_____. Ministério da Educação Secretaria da Educação Fundamental. **Temas transversais: ética**. 3. ed. Brasília: MEC, (Parâmetros Curriculares Nacionais; 8). 2001.

_____. Ministério da Educação Secretaria da Educação Fundamental. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 4v. 1999.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde Departamento de Atenção Básica: HIV/AIDS, hepatites e outras DST. Cadernos de Atenção Básica nº 08, Brasília, 2006.

BRITZMAN, Deborah P. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CANÇADO, Alberto Elias Lopes. **Avaliação dos conhecimentos e conteúdos curriculares sobre sexo e sexualidade de adolescentes nas escolas públicas de Pitangui-MG**, Dissertação. (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CANO, Maria Aparecida Tedeschi.; FERRIANI, Maria Graças Carvalho.; GOMES, Romeu. **Sexualidade na adolescência: um estudo bibliográfico**. Rev. Latino-am Enfermagem abril, 2000. Disponível em: URL: http://www.fen.ufg.br/revista/revista2_2/ado_hosp.htm.

CASTRO, Mary Garcia.; ABRAMOVAY, Miriam.; SILVA, Lorena Bernardes. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em <www.unesco.org.br/publicacoes/livros/juvsexualidade/mostra_documento>.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez. 1991.

COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos culturais em educação: mídia arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**, Porto Alegre: Ed. Universidade /UFRGS, 2000.

COUTO, Vânia Aparecida Silva Figueiredo. **Sexualidade e DST/AIDS: Conhecimento e práticas de proteção com escolares**. Dissertação (Mestrado) - faculdade de educação da Universidade metodista, São Bernardo do Campo, 2004.

CRUZ, Izaura Santiago. **Educação Sexual e Ensino de Ciências: dilemas enfrentados por docentes do ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Física da Universidade federal da Bahia, Feira de Santana, 2008.

DAMATTA, Roberto. Tem pente aí? Reflexões sobre a identidade masculina, In: Dário aldas, (org.). **Homens**. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

DINIS, Nilson.; LUZ, Araci Asinelli. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. Curitiba, Editora UFPR, 2007.

FERNANDES, Daniela Mota. **Investigando a sexualidade de professoras:** suas histórias, saberes e práticas. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite. (org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLORES, Aida Mair Prado. **Sexualidade:** Representações de professores de ensino médio. Dissertação (Mestrado) - Centro de educação da Universidade federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade.** São Paulo: GRAAL, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido,** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos,** 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos, São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade,** 27ª. Ed. São Paulo. Ed. Paz e Terra; 2003.

_____. **Educação e mudança,** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **À sombra desta mangueira,** 4ª. edição. São Paulo: Olho D'Água, 2004.

_____. **Pedagogia da autonomia,** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia,** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual - quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular,** Florianópolis, v. 26, n. 1, jan./jun. 2008. disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas,** Brasília: Liber Livro, 2005.

GAUDERER, Christian. **A vida sem receitas,** 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1994.

GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios, 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. **Questão de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os filmes da Disney são bons para seus filhos?** In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (orgs.), **Cultura Infantil:** a construção corporativa da infância, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes.; NECKEL, Jane Felipe. (orgs.). **Corpo, Gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GÓES, Ângela Cristina Fagundes. **Adolescência:** olhares sobre teorias, dados empíricos e políticas públicas. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de educação da PUC, Salvador, 2006.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer uma pesquisa qualitativa em Ciências Sociais, Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar:** medicina, higiene e educação escolar na corte imperial. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **O Cérebro em Transformação,** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LAGES, Mariana Nunes. **Sexualidade na adolescência:** intervenção, em contexto educativo, para a promoção do autocuidado. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre, 2009.

LÓPEZ, Miguel Melero. La integración escolar, outra cultura. In: TORRES

GONZÁLEZ, José Antonio. (Org.). **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÁNCHEZ, Félix López. Educacion sexual. Madrid: Fundacion Universidad. (1990).

LOURO, Guacira Lopes. Currículo gênero e sexualidade: O “normal”, o “o diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: Louro, Guacira lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Sexualidade: lições de casa. In: MEYER, Dagmar Elizabeth. Estermann. (org.) **Saúde e sexualidade na escola**, 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MARTINS, Joel.; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**, São Paulo: Moraes/Educ. 1989.

MATURANA, Humberto.; VARELA, Fernando. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**, 5. ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**, Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

_____. **Uma nova concepção de aprendizagem**, Dois Pontos, v. 2, n. 15, 1993.

MEYER, Dagmar Elizabeth Estermann.; KLEIN, Carin.; Andrade, SANDRA dos Santos **Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas**, Educação em revista, Barbacena: n. 46, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A estrutura do comportamento**, Belo Horizonte: Interlivros. 1978.

MINAYO, Maria Cecília de Souza.; SANCHE, Odésio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, Nº 09, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**, 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORGAN, David L. **Focus group as qualitative research: Qualitative Research Methods Series**, London: Sage Publications, 1997.

MÜLLER, Giane Carla Kopper. **Alcances e agilidades: Os temas de vida e morte nos livros didáticos**. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2004.

NUNES, César Aparecido. **Sexualidade e educação: Elementos Teóricos e Marcos historiográficos da Educação Sexual no Brasil**. In: LOMBARDI, José Claudinei. (org.). **Pesquisa em Educação: História, Filosofia e Temas Transversais**, 2ª ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

NUNES, César Aparecido.; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Dora L. **Sexo e saúde na escola: isto não é coisa de médico?** In: MEYER, Dagmar Elizabeth Estermann (Org.) **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Problemas de salud de la adolescencia:** informe de um Comitê de Expertos de la OMS, Genebra, 1965.

_____. **Reunión sobre el embarazo y el aborto em la adolescencia,** Genebra, 1975.

_____. **Prevenção do suicídio:** Manual para Professores e educadores, Genebra, 2000.

_____. **Prevenção do Suicídio:** um recurso para conselheiros, Genebra, 2006.

PEDRO, Joana. Maria. **A experiência com contraceptivos no Brasil:** Uma questão de geração. Revista Brasileira de História, São Paulo, 2003.

PAREDES, Eugênia Coelho.; OLIVERIA, Rita Aparecida.; COUTINHO, Marta Maria Telles. **Sexualidade:** o que têm a dizer alunos e professores da rede pública de ensino cuiabana. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2006. (Educação e Psicologia).

PEREIRA, Heloísa Helena Daldin. **Programa saúde e prevenção nas escolas:** Políticas e gestão da educação sexual. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti de Letras e artes do Paraná, Curitiba, 2006.

PINTO, Heloysa Dante Souza. A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.) **Sexualidade na escola:** alternativas teóricas e práticas, 3a ed. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

ROSEMBERG, Fulvia. **A educação sexual na escola.** Cadernos de Pesquisa. N. 53, mai. 1985.

_____. **Um discurso sobre as ciências,** São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo.; GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAYÃO, Rosely. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Sexualidade na escola:** alternativas teóricas e práticas, São Paulo: Summus, 1997

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Sexualidade na escola:** alternativas teóricas e práticas, São Paulo: Summus, 1997.

SILVA, Carla Regina. **Experiências Puberais e Sexualidade Feminina:** subsídios para a educação sexual. Dissertação (Mestrado) - PUCRS, Porto Alegre, 1998.

SILVA, Mirian Pacheco.; CARVALHO, Washington Luiz Pacheco. **O desenvolvimento do conhecimento Pedagógico do conteúdo de sexualidade na vivência das professoras,** Ciência & Educação, v. 11, n. 1, 2005.

SILVA, Regina Célia Pinheiro. **Pesquisas sobre formação de professores / educadores para abordagem da educação sexual na escola.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

- SOARES, José Soares. **Programa de Saúde**, São Paulo: Ed Scipione. 1994.
- SOUZA, Heloysa Dantas Pinto. A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar. In: AQUINO Julio Groppa. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e prática**, São Paulo: Summus Ed. 1997.
- SOUSA, Alberto B. **Educação pela Arte e Artes na Educação**, Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- SPRINTHALL, Norman A.; COLLINS, Andrew. **Psicologia do Adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista**, 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- SUPLICY, Marta. O trabalho de orientação sexual: objetivos e valores. In: SUPLICY, Marta. (Org.). **Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia**, 6 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- SZYMANSKI, Heloisa.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho.; BRANDINI Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista da pesquisa em educação: a prática reflexiva**, Brasília: Liber Livro. 2004.
- TARDIF, Maurício. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. In: Revista brasileira de educação. ANPED, n. 13, 2000.
- TARDIF, Maurício. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VARELA, Domingos Alberto Sousa. **Programa de educação sexual em IST/HIV/SIDA com adolescente de uma escola secundária de cabo verde: percepção dos atores envolvidos no programa**. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Saúde da Universidade federal da Bahia, Salvador, 2008.
- VARELA, Francisco.; THOMPSON, Evan.; ROSCH, Eleonor. **The embodied mind: cognitive science and human experience**, Cambridge, Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology Press, 1997.
- VASCONCELOS, Naumi. **Os Dogmatismos Sexuais**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- VIDAL, Marciano. **Moral de atitudes: II - Ética da pessoa**. Aparecida-SP: Editora Santuário, 3ª Ed., 1998.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- ZITKOSKI, Jaime José. **O Método Fenomenológico de Husserl**, Porto Alegre: EdPUCRS, 1994.

ANEXO I

ROTEIRO PARA CONDUÇÃO DO GRUPO FOCAL

1. Quanto à fundamentação teórica recebida na graduação para a abordagem da Educação Sexual no contexto do conteúdo de Biologia.
2. Fontes de informações para planejamento da discussão sobre temas da Educação Sexual.
3. O modo como a Educação Sexual é desenvolvido na aula
4. Percepção do professor sobre a importância da educação sexual para o/a aluno/a.
5. Como são desenvolvidos os temas sexuais nas aulas.
6. Percepções sobre as possibilidades de desenvolvimento de trabalho pedagógico fundado no diálogo franco, aberto, ético e estético
7. Conhecimento sobre Orientação Sexual presente nos documentos oficiais (PCN +/PCNEM, PCN 10, OCEM).
8. Utilização dos PCNs no planejamento do trabalho com os alunos.

Anexo II

Um episódio na vida de Joãozinho da Maré

Por: Rodolfo Caniato

O Joãozinho de nossa história é um moleque muito pobre que mora numa favela sobre palafitas espetadas em um vasto mangue. Nosso Joãozinho só vai à escola quando sabe que vai ser distribuída merenda, uma das poucas razões que ele sente para ir à escola. Do fundo da miséria em que vive, Joãozinho pode ver bem próximo algumas das grandes conquistas de nossa civilização em vias de desenvolvimento (para alguns). Dali de sua favela ele pode ver de perto uma das grandes universidades onde se cultiva a inteligência e se conquista o conhecimento. Naturalmente esse conhecimento e a ciência ali cultivados nada têm a ver com o Joãozinho e outros tantos milhões de Joãozinhos pelo Brasil afora.

Além de perambular por toda a cidade, Joãozinho, de sua favela, pode ver o aeroporto internacional do Rio de Janeiro. Isso certamente é o que mais fascina os olhos de Joãozinho. Aqueles grandes pássaros de metal sobem imponentes com um ruído de rachar os céus. Joãozinho, com o seu olhar curioso, acompanha aqueles pássaros de metal até que, diminuindo de tamanho, eles desapareçam no céu.

Talvez por freqüentar pouco a escola, por gostar de observar os aviões e o mundo que o rodeia, Joãozinho seja um sobrevivente de nosso sistema educacional. Joãozinho ainda não perdeu aquela curiosidade de todas as crianças: aquela vontade de saber os "como" e os "por que", especialmente em relação às coisas da natureza; a curiosidade e o gosto de saber que em geral vão se extinguindo com a freqüência à escola. Não há curiosidade que agüente aquela "decoreba" sobre o corpo humano, por exemplo.

Sabendo por seus colegas que nesse dia haveria merenda, Joãozinho resolve ir à escola. Nesse dia, sua professora se dispunha a dar uma aula de Ciências, coisa de que Joãozinho ainda gostava. A professora havia dito que nesse dia iria falar sobre coisas como o Sol, a Terra e seus movimentos, verão, inverno etc. A professora começa por explicar que:

- o verão é o tempo do calor,
- o inverno é o tempo do frio,

- a primavera é tempo das flores e
- o outono é o tempo em que as folhas ficam amarelas e caem.

Em sua favela da Maré, no Rio de Janeiro, Joãozinho conhece tempo de calor e o tempo de mais calor ainda; um verdadeiro sufoco, às vezes. As flores da primavera e as folhas amarelas que caem ficam por conta de acreditar. Num clima tropical e quente como o do Rio de Janeiro, Joãozinho não viu nenhum tempo de flores. As flores por aqui existem, ou não, quase independentemente da época do ano, em enterros e casamentos, que passam pela Avenida Brasil, próxima à sua favela. Joãozinho, observador e curioso, resolve perguntar por que acontecem ou devem acontecer coisas. A professora se dispõe a dar a explicação.

Eu já disse a vocês numa aula anterior que a Terra é uma grande bola que essa bola está rodando sobre si mesma. É sua rotação que provoca os dias e as noites. Acontece que, enquanto a Terra está girando, ela também está fazendo um grande volta ao redor do Sol. Essa volta se faz em um ano.

O caminho é uma órbita alongada chamada elipse. Além de essa curva ser assim achatada ou alongada, o Sol não está no centro. Isso quer dizer que em seu movimento a Terra às vezes passa perto, às vezes passa longe do Sol.

Quando passa mais perto do sol é mais quente: É VERÃO.

Quando passa mais longe do sol recebe menos calor: É INVERNO.

Os olhos de Joãozinho brilhavam de curiosidade diante de um assunto novo e tão Interessante.

- Professora, a senhora não disse antes que a Terra é uma bola e que está girando enquanto faz a volta ao redor do Sol?

- Sim, eu disse - responde a professora com segurança.

- Mas, se a Terra é uma bola e está girando todo dia perto do Sol, não deve ser verão em toda a Terra?

- É, Joãozinho, é isso mesmo.

- Então é mesmo verão em todo lugar e Inverno em todo lugar, ao mesmo tempo, professora?

- Acho que é, Joãozinho, mas vamos mudar de assunto.

A essa altura a professora já não se sentia tão segura do que havia dito. A insistência, natural para o Joãozinho, já começava a provocar uma certa insegurança na professora.

- Mas professora, insiste o garoto, enquanto a gente está ensaiando a escola de samba, na época do Natal, a gente sente o maior calor, não é mesmo?

- É mesmo, Joãozinho.

- Então nesse tempo é verão aqui?

- É, Joãozinho.

- E o Papai Noel no meio da neve com roupas de frio e botas. A gente vê nas vitrinas até as árvores de Natal com algodão. Não é para imitar neve? (a 40°C no Rio).

- É Joãozinho. Na terra do Papai Noel faz frio.

- Então na Terra do Papai Noel, no Natal, faz frio?

- Faz Joãozinho.

- Mas então tem frio e calor ao mesmo tempo? Quer dizer que existe verão e inverno ao mesmo tempo?

- É, Joãozinho, mas vamos mudar de assunto. Você já está atrapalhando a aula e eu tenho um programa a cumprir.

Mas Joãozinho ainda não havia sido "domado" pela escola.

Ele ainda não havia perdido o hábito e a iniciativa de fazer perguntas e querer entender as coisas. Por isso, apesar do jeito visivelmente contrariado da professora, ele insiste.

- Professora, como é que pode ser verão e inverno ao mesmo tempo em lugares diferentes, se a Terra que é uma bola, deve estar perto ou longe do Sol? Uma das duas coisas não está errada?

- Como você se atreve, Joãozinho, a dizer que a professora está errada? Quem andou pondo essas idéias na sua cabeça?

- Ninguém não, professora. Eu só estava pensando. Se tem verão e inverno ao mesmo tempo, então isso não pode acontecer porque a Terra está perto ou está longe do Sol. Não é mesmo, professora?

A professora já irritada com a insistência atrevida do menino assume uma postura de autoridade científica e pontifica:

- Está nos livros que a Terra descreve uma curva que se chama elipse ao redor do Sol, que este ocupa um dos focos e, portanto, ela se aproxima e se afasta do Sol. Logo, deve ser por isso que existe verão e inverno.

Sem se dar conta da irritação da professora, nosso Joãozinho lembra-se da sua experiência diária e acrescenta:

- Professora, a melhor coisa que agente tem aqui na favela é poder ver avião o dia inteiro.
- E daí, Joãozinho. O que isso tem a ver com verão e o inverno?
- Sabe professora, eu achei que tem.
- A gente sabe que um avião está chegando perto quando ele vai ficando maior. Quando ele vai ficando pequeno é porque ele está ficando mais longe.
- E o que isso tem a ver com a órbita da Terra, Joãozinho?
- É que eu achei que se Terra chegasse mais perto do sol, a gente devia ver ele maior. Quando a Terra estivesse mais longe do Sol, ele deveria aparecer menor. Não é professora?
- E daí, menino?
- A gente vê o Sol sempre do mesmo tamanho. Isso não quer dizer que ele tá sempre na mesma distância? Então verão e inverno não acontecem por causa da distância.
- Como você se atreve a contradizer sua professora? Quem andou pondo essas "minhocas" na sua cabeça? Faz quinze anos que eu sou professora. É a primeira vez que alguém quer mostrar que a professora está errada.

A essa altura, a classe já se havia tumultuado. Um grupo de outros garotos já havia percebido a lógica arrasadora do que o Joãozinho dissera. Alguns continuaram indiferentes. A maioria achou mais prudente ficar do lado da "autoridade". Outros aproveitaram a confusão para aumentá-la. A professora havia perdido o controle da classe e já não conseguia reprimir a bagunça nem com ameaças de castigo e de dar "zero" para os mais rebeldes.

Em meio àquela confusão tocou o sinal para fim da aula, "salvando" a professora de um caos maior. Não houve aparentemente nenhuma definição de vencedores e vencidos nesse confronto.

Indo para casa, a professora ainda agitada e contrariada se lembrava do Joãozinho que lhe estragara a aula e também o dia. Além de pôr em dúvida o que ela afirmara, Joãozinho dera um "mau exemplo". Joãozinho, com os seus argumentos ingênuos, mas lógicos, despertara muitos para o seu lado.

"Imagine se a moda pega", pensa a professora. O pior é que não me ocorreu qualquer argumento que pudesse "enfrentar" o questionamento do garoto. Mas foi assim que me ensinaram. É assim mesmo que eu também ensino, pensa a professora. "Faz tantos anos que dou essa aula, sobre esse mesmo assunto".

À noite, já mais calma, a professora pensa com seus botões: *"Os argumentos de Joãozinho foram tão claros e ingênuos. Se o inverno e o verão fossem provocados pelo o maior ou menor afastamento da Terra em relação ao Sol deveria ser Inverno ou verão em toda a terra. Eu sempre soube que enquanto é inverno em um hemisfério é verão no outro. Então o Joãozinho tem mesmo razão. Não pode ser essa a causa de calor ou frio na Terra. Também é absolutamente claro e lógico que se a Terra se aproxima e se afasta do Sol, este deveria mudar de tamanho aparente. Deveria ser maior quando mais próximo e menor quando mais distante. Como eu não havia pensado nisso antes? Como posso eu ter "aprendido" coisas tão evidentemente erradas? Como nunca me ocorreu sequer alguma dúvida sobre isso? Como posso eu estar durante tantos anos "ensinando" uma coisa que eu julgava Ciência, e que de repente pôde ser totalmente demolida pelo raciocínio ingênuo de um garoto, sem nenhum outro conhecimento científico?"*.

Remoendo essas idéias, a professora se põe a pensar em outras tantas coisas que poderiam ser tão falsas e inconsistentes como as "causas" para o verão e o inverno. Por que tantas outras crianças aceitaram sem resistência o que eu disse? Por que apenas o Joãozinho resistiu e não "engoliu" o que eu disse? No caso do verão e do Inverno a inconsistência foi facilmente verificada. Era só pensar. Se "engolimos" certas coisas tão evidentemente erradas, como devemos estar "engolindo" coisas mais erradas, mais sérias e menos evidentes? Podemos estar tão habituados a repetir as mesmas coisas que já nem nos damos conta de que muitas dessas coisas podem ter sido simplesmente acreditadas. Muitas dessas coisas podem ser simples "atos de fé" ou credices que nós passamos adiante como verdades científicas ou históricas: "ATOS DE FÉ EM NOME DA CIÊNCIA".

É evidente que não pretendemos nem podemos provar tudo que dizemos ou que nos dizem. No entanto, o episódio do Joãozinho levantara um problema sério para a professora.

Que bom que houve um Joãozinho.

"Haverá sempre um Joãozinho para levantar dúvidas? Talvez alguns outros também tenham percebido e tenham se calado sabendo da reprovação ou da repressão que poderiam sofrer com uma posição de contestação ao que a professora havia dito. E eu que ia me ofendendo com a atitude lógica e ingenuamente destemida do Joãozinho", pensa a professora.

Talvez a maioria dos alunos já esteja "domada" pela escola. Sem perceber, a professora pode estar fazendo exatamente o contrário do que ela pensa ou deseja fazer. Talvez o papel da escola tenha muito a ver com a nossa passividade e com os problemas do mundo que nos rodeia. Não terá isso a ver também com outros problemas do nosso dia-a-dia?

Todas as crianças têm uma inata curiosidade para saber os "como" e os "porquês" das coisas, especialmente da natureza.

À medida que a escola vai "ensinando", o gosto e a curiosidade vão se extinguindo, chegando freqüentemente à aversão.

Quantas vezes nossas escolas, não só a do Joãozinho, pensam estar tratando da Ciência por falar em coisas como átomos, órbitas, núcleos, elétrons, etc. Não são palavras difíceis que conferem à nossa fala o caráter ou o status de coisa científica. Podemos falar das coisas mais rebuscadas e complicadas e, sem querer, estamos Impingindo a nossos alunos grosseiros "atos de fé" que não são mais que uma credence, como tantas outras. Não é à-toa que se diz da escola: um lugar onde as cabecinhas entram "redondinhas" e saem quase todas "quadradinhas".

Um pouco mais sobre o "Joãozinho" da Maré

O episódio do Joãozinho não é ficção. Ele reflete em quase todos os detalhes os lances vividos numa Interação de fato entre o autor e um grupo representativo de professores da Baixada Fluminense, nos arredores do Rio de Janeiro, em agosto de 1978. Só o personagem, o Joãozinho, é ficção. Todos os elementos desse episódio são verdadeiros. Os argumentos do garoto favelado foram por mim apresentados às professoras no intuito de fazê-las perceber aspectos importantes na postura tanto da professora como do aluno frente a ela e ao que ela representa. Muitos outros detalhes não foram inventados, foram realmente vividos, com professores bem conhecidos e de escolas bem determinadas. A surpresa dos professores, sua profunda decepção e frustração foram conosco partilhadas. Ao perceberem que durante tantos anos estavam "ensinando" algo que não resistia a argumentos tão ingênuos, que bem poderiam ter sido os argumentos de uma criança, elas se assustaram. Esses argumentos não pressupunham nenhum conhecimento de nada especial, nem de matemática nem de ciências. Os argumentos que eu lhes contrapunha só dependiam de um mínimo de espírito

observador: alguma capacidade de se interessar, de olhar e de pensar, ainda que de maneira ingênua e simples.

É também importante lembrar que tivemos o cuidado de conduzir a discussão de tal maneira que todas as professoras fossem envolvidas e tivessem que externar o que faziam e como viam o assunto. Todas, sem exceção, se pronunciaram e da mesma maneira. Também é verdadeira a informação de que muitas repetiam o assunto para os seus alunos já havia muitos anos. Uma delas manifestou que o fazia há quinze anos. Essa constatação produziu nas professoras frustração acompanhada de outra grande dúvida: a dúvida de que com muitos outros assuntos poderia estar ocorrendo o que elas acabavam de constatar sobre o assunto do verão e do inverno. Quantas outras coisas poderiam estar sendo "ensinadas" como no episódio do Joãozinho da Maré.

A reação da maioria das professoras foi a de nos cobrar uma explicação "certa" par o problema das estações do ano. Nesse momento, procuramos explicar que o importante, a nosso ver, não era o fato de se ter a explicação "certa". A simples informação, ainda que certa, é o que menos importa em casos com este. Essa informação, isolada, poderia ser, como tantas outras, que a escola nos impinge, uma verdadeira "jóia" de cultura inútil. O mais importante, ao nível da educação fundamental, é o processo ou a postura em que o educando pratica o ato da conquista do conhecimento.

Se, por um lado, nos negávamos a dar a resposta "certa" para as professoras nos ajudáramos a frustrar, por outro lado, não poderíamos frustrar-lhes a expectativa par uma saída diante do problema que havíamos levantado. Nesse instante, naquela sala nascia nosso Projeto de Ciência par o 1º Grau. Ele nascia como resposta necessária a uma solicitação concreta para resolver uma situação também concreta de pessoas que tínhamos diante de nós. Passamos imediatamente a elaborar textos e material experimental para atender à solicitação daquele grupo inicial, para um curso em que se abordasse, entre outros, o assunto do "Joãozinho".

Essa mesma questão das estações, entre muitas outras, fazia parte de um rol de questões que vínhamos, há muitos anos, apresentando em seminários e discussões sobre o ensino da física. Depois do episódio do Joãozinho, vivido com as professoras do ensino do 1º Grau, nossa atenção sobre esse problema e particularmente sobre essa questão, aumentou. Nos últimos anos temos verificado, em diferentes níveis e em diferentes ambientes socioculturais que a questão é a mesma: todas as pessoas repetem a

mesma explicação que receberam na escola e que continua a ser transmitida. Não ocorre às pessoas a verificação da consistência da informação, aceita como "ato de fé", por mais simples que isso nos possa parecer.

Muito se tem dito e escrito sobre o papel da educação e da escola como meios de perpetuar valores, conceitos e toda uma ideologia da classe dominante. Certamente esses conceitos são passados através dos valores que são veiculados por meio de programas, currículos e de um modelo de sociedade voltado para um individualismo que serve aos interesses de uma sociedade consumista, controlada por grupos econômicos. Há, no entanto, um outro aspecto que está além ou de permeio aos valores: a castração da iniciativa. Sem dúvida, mais grave que os valores veiculados ou que nos conceitos equivocados está o "treinamento" à passividade e ausência de espírito (crítico) de indagação. Poderíamos dizer, e o temos dito através do Brasil e em quase todos os países da América Latina: nossas escolas treinam muito mais o material sentante que o material pensante de nossos alunos.

É evidente que se queremos nos tornar nadadores, devemos treinar natação. Se queremos nos tornar corredores, devemos treinar corrida, e assim por diante. O que podemos esperar de quem passou toda a vida escolar sentado, apenas, ou quase só, ouvindo o que e como as coisas deve ser "sabidas"? É óbvio que, se durante os anos em que se formam os traços fundamentais do comportamento "treinamos" principalmente uma atitude de permanecer sentados ouvindo passivamente, nosso principal traço deixado pela "educação" será a passividade. Não nos deveríamos então surpreender com o fato de que o traço mais característico em nós impresso pelos anos de escola seja a passividade diante, não só do conhecimento a ser conquistado, como também diante de todos os fatos que se desenrolam à nossa frente. Não teria isso a ver com os problemas em que estamos metidos no Brasil? Continuamos deitados, ou sentados, num berço que já tem pouco de esplêndido. Nós temos mantido quase indiferentes, esperando que as autoridades resolvam "melhorar as coisas". Para nosso consolo, ou desconsolo, temos constatado esse papel castrador da escola em que todos os países da América Latina. Esse parece ser um dos mais característicos traços da escola nos países subdesenvolvidos. Será por acaso? É óbvio que não.

Se todas as ações do homem em sua interação com a sociedade são políticas, nenhuma pode ser mais política que a relacionada com a escola e com a educação. Também sobre isso se tem dito e escrito muito. A escola guarda uma relação estreita

com a sociedade em que está inserida. Seu papel na sociedade em que vivemos parece ser principalmente o de "domar" o indivíduo para que ele aceite sem "pinotear" os "arreios" que o atrelam ao sistema. Por outro lado, a escola desempenha um papel como instituição, que lhe é designado pelo sistema e que não pode ser mudado facilmente. Por outro lado, há um importante componente que é o trabalho do professor. Não é possível mudar o papel da escola como instituição sem mudar o sistema. Há, no entanto, um espaço a ser preenchido pelo papel do professor com sua ação. Esta ação pode corroborar o papel alienado e alienador da escola. Essa mesma ação pode, no entanto, mesmo sem mudar o sistema, ocupar um certo espaço, pelo menos de maneira a não contribuir com o papel institucionalmente alienador da escola tradicional, como está evidenciado no episódio do Joãozinho. Não se trata, portanto de renunciar à possibilidade de mudar a escola com a mudança do sistema. Trata-se de, na medida do possível e enquanto não se consegue mudar toda a estrutura da sociedade, ocupar os espaços possíveis que existem e que podem ser ocupados. É perfeitamente possível - e nisto temos dedicado anos de nosso trabalho - oferecer, com os mesmos recursos modestos e mesmo pobres, um ensino muito melhor e menos alienado. É preciso, no entanto, ter claro que simplesmente com um ensino ou uma educação que pode ser muito melhor não iremos fazer a grande transformação da sociedade. Parece hoje claro que para uma grande transformação da sociedade a educação é uma condição necessária, mas nunca suficiente. Pensar que se vai mudar a sociedade por causa da educação é, no mínimo uma ingenuidade. No entanto, renunciar à possibilidade de contribuir para a mudança usando a escola e a educação é um desperdício.

O quadro de referência em que se tem situado nosso trabalho, especialmente nestes últimos dez anos, pelo Brasil e em muitos países da América Latina, é o de oferecer uma alternativa para ocupação de espaços da escola, com uma experiência arduamente acumulada nas condições brasileiras e com os nossos recursos modestos ou mesmos pobres. Temos que assumir nossa pobreza, ou nosso empobrecimento e agir com o que temos à mão.

Fonte

Disponibilizado na Biblioteca do SIAPE - Sistema de Ação Pedagógica.

Autor: Rodolfo Caniato – Universidade Rural do Rio de Janeiro

Observação: A versão aqui anexada foi disponibilizada pelo próprio autor, via e-mail, no mês de setembro de 2009.

ANEXO III - DADOS EMPÍRICOS ORGANIZADOS EM CATEGORIAS

Quanto ao fato de ter recebido fundamentação teórica na graduação para a abordagem da Educação Sexual no contexto do conteúdo de Biologia.

Sujeito	Sim/não	Fundamentação teórica recebida na graduação para a Ed. Sexual
S1	Sim	Eu me sinto super confortável para falar sobre esse assunto na sala de aula com os alunos e acredito que minha formação não ficou a desejar em relação à educação sexual e tento trabalhá-la da melhor forma com os alunos.
S5	Não	Em termo de formação inicial, eu não tive nenhuma disciplina ou conteúdo relacionado à Educação Sexual. Fui descobrir as necessidades para o desenvolvimento desse tema, trabalhando com os alunos/as.
S3	Não	Na minha graduação eu vi muito a parte da sexualidade técnica, fisiológica e anatômica, a Educação Sexual não foi trabalhada sobre outros aspectos.
S6	Não	Na graduação dificilmente recebemos a formação para Educação Sexual.
S4	Não	Eu não tive formação para a Educação Sexual e me referencio muito em leitura.
S2	Não	Não tive.

Quanto às fontes de informações para planejamento da discussão sobre temas da Educação Sexual.

Sujeito	Tipo de formação recebida
S3	Depois da graduação eu fiz na UFU uma pós - graduação e tive uma disciplina específica de sexualidade / conversei com outros profissionais da área e tenho isso como fundamental. Tudo que pego sobre o tema da Educação Sexual acrescenta, acompanho até o jornal da manhã, a parte que fala de Educação Sexual (jornal da manhã é um jornal de circulação diária na cidade de Uberaba) Os livros que conheço, referente à Educação Sexual, são muito técnicos e não nos prepara para a prática.
S4	Para trabalhar o tema me referencio muito em leitura.
S6	Eu queria fazer isso, mas, na graduação dificilmente recebemos essa formação, então nos resta, com um pouquinho daqui, um pouquinho dali, trocando idéias, agente constrói a educação sexual.
S2	<p>Fiz o curso PEAS – que é oferecido a alguns servidores públicos em educação do estado de Minas Gerais. Eu aprendi nesse curso que há interseção entre o social, o psicológico e o biológico. Então, quando estou explicando isso [para os alunos], começo a jogar situações para eles verem a questão biológica, social e psicológica e irem articulando essas três dimensões. Eu fiz esse curso no ano de 2004, na época ministrava aula para 6ª série e segundo ano do Ensino Médio. Quando fazemos um curso desses, vamos com todo gás para a sala de aula mas, o sistema não nos ajudar entender, nos qualificar para o trabalhar Educação Sexual bem, principalmente na escola.</p> <p>Entre nós professores, independente da disciplina, a gente não tem uma interação muito boa na escola, com os outros professores, e a nossa vivência hoje deveria contribuir para uma formação melhor, para que fosse possível dividir um pouco mais das angústias, das experiências. Nós, que estamos mais velhos no magistério, sabemos que não existe isso. Às vezes, o professor tem tanta coisa boa, mas ele não passa, não divide, ele guarda para ele, isso é uma coisa meio complicada pra nós.</p>
S1	Existem livros voltados para isso, mas são poucos e muito teóricos.
S5	O sistema hoje não nos ajuda / Uso fábulas como base para iniciar conversas sobre Educação Sexual / construo minha experiência baseada na experiência do outro, onde a vivência de vida passa alguma coisa. Relatos, eu acho que é por aí que agente cresce. Os livros voltados para isso são poucos, mais existem.

--	--

Influência sobre o trabalho docente

sujeito	Forma como interferem	Que tipo de interferência
S5	Recursos didáticos aprendidos em encontros fora da sala de aula	Uso algumas dinâmicas, aprendidas ao trabalhar com catequese. As usava também na sala de aula, a partir daí eu comecei a perceber que os alunos começaram a se soltar. Hoje, em sala de aula, trago para eles uma leitura, uma dinâmica, uma fábula, agente lê e iniciamos nossos bate papos.
S4	Recursos didáticos aprendidos em encontros fora da sala de aula	Eu trabalho com um grupo de casais, fazemos várias reuniões, palestras, reunimo-nos com os grupinhos, com adolescentes, e acho que isso ajuda e me dá muito embasamento. Então, na escola, faço uso de dinâmicas e inicio as conversas sobre muitas coisas.
S4	Recursos didáticos aprendidos em encontros fora da sala de aula	Falo abertamente que sou a favor da vida, contra o aborto e, embora eu seja católica e a igreja seja contra a camisinha, eu sou a favor do uso.
S3	Interferência religiosa limitadora por parte da instituição	Às vezes, encontramos algumas barreiras em alguns sistemas de ensino. Eu trabalho em escola católica e percebo a restrição vinda da escola, limitando discussão sobre a temática sexual nas aulas.
S1	-----	- Não discutiram o tema.
S2	-----	- Não discutiram o tema.

O modo como desenvolve Educação Sexual na aula

Sujeito	Tipo de educação	O modo como desenvolve Educação Sexual na aula
S4	Preventiva e Descritiva	<p>Eles não sabiam nem o que era camisinha, em 1988, com um cabo de vassoura, como se fosse um pênis, mostrei para os alunos como usá-la.</p> <p>“Obedeci tudo que a senhora falou e estou grávida!” Só que ela não tava tomando a pílula anticoncepcional, ela tava colocando, então, hoje, quando oriento afirmo: beber! Tomar.</p> <p>Eu coloco nas minhas provas, texto, coisa para gerar incômodo. Fiz um hormograma e perguntei sobre ele.</p>
S1	Preventiva	<p>Em relação aos alunos, por mais que a gente veja nos meios de comunicação as orientações sobre camisinha e doença sexualmente transmissível, enganamo-nos ao achar que a informação alcança o alvo. Na sala de aula comprovamos realmente que os alunos ainda precisam conhecer melhor prevenção de doenças e gravidez precoce.</p> <p>Embora, com o aluno, o trabalho seja tranqüilo, ele ouve, mas na hora de colocar em prática, às vezes ele fica com vergonha.</p>
S2	Preventiva	<p>Eu me preocupo com as aulas de sexualidade, com as informações sobre métodos contraceptivos, como o ensinar colocar camisinha, se não tiver prótese se pega uma cenoura ou coisa parecida.</p> <p>Eles têm tido acesso às ferramentas de internet, as nossas informações, propagandas na televisão do ministério da saúde, mas não conseguem transferir aquela informação em atitudes no momento certo.</p> <p>Fala-se sobre sexo com eles um ano e quando é no outro ano, você fala: eu não acredito que aquela pessoa esta grávida! Eu não acredito que aconteceu isso de um ano para o outro! Ela tinha todas as informações necessárias para não deixar esse tipo de coisa acontecer.</p>
S3	Dialogal	<p>Eu tive problema quando cheguei à escola pública. Tinha uma turma lá com 18 alunas com licença maternidade e mais outras grávidas em turmas diferentes. Pensei, tenho que parar e fazer um trabalho. Onde que a Biologia pode interagir? Ela pode talvez ajudar na resolução desse problema! Hoje, praticamente não tenho casos de alunas grávidas. Se tiver, é uma ou outra, diminuiu muito, então, acho que talvez eu esteja conseguindo, nesses anos, colaborar na resolução desse problema de alguma forma.</p>
		Entendo que de vez em quando, dentro daquilo que ensinamos,

S5	Dialogal	cabe a nos trabalhar a educação sexual. Nosso conteúdo é o que melhor atende esse aspecto de necessidade do adolescente. Eu trabalho dessa forma: ouvimos uma música e depois começamos a discutir e trocar algumas idéias. Nós tivemos um caso na escola onde trabalho, onde numa dessas conversas, que chamo de brincadeiras de bate papo, uma menina foi franca em falar que havia tentado suicídio.
S6	Dialogal	Eu digo: tabelinha não funciona! O aluno questiona: “Não funciona?”. Respondo que não funciona e começo a conversar a respeito explicando em discussão que esse método contraceptivo não funciona.

Percepções sobre as possibilidades de desenvolvimento de trabalho pedagógico fundado no diálogo franco, aberto, ético e estético

Sujeito	Eficiência	Tipo de abordagem	Descrição
S1	Sim	Presc./ Prevent.	Na sala de aula agente comprova realmente que o aluno precisa de conhecimento para prevenir-se em relação às doenças e evitar também uma gravidez precoce.
S2	Sim	Presc./ Prevent.	Observei que justifica me preocupar sobre as aulas de sexualidade, com muitas informações sobre métodos contraceptivos, mas eu vi um caso de uma garota que foi minha aluna, participava ativamente de todo o processo, um ano depois ela estava grávida. Os alunos têm acesso as nossas informações, mas não conseguem transferir aquela informação em atitudes no momento certo. O que percebo é que não falta informação, falta atitude, colocar as informações na prática.
S3	Sim	Dialogada	Sobre gravidez, penso que tenho que parar e fazer um trabalho onde a Biologia possa interagir e talvez ajudar na resolução desse problema. Hoje, praticamente não tenho casos de alunas grávidas. Se tiver é uma ou outra. É um desafio trabalhar sexualidade com o aluno. Essa é uma investigação constante. Embora indaguem e questionem, os alunos têm um conhecimento, muitas

			vezes, superficial, insuficiente e busca em nós o melhor entendimento. Entendê-los e ajudá-los não é tarefa fácil.
S4	----	Preventiva	<p>Sou a favor do método anticoncepcional e da camisinha. Já tenho isso na cabeça e eu sou a favor, e reforço que pode usar camisinha.</p> <p>Se a gente for reprimir algumas atitudes na Educação Sexual, eu acho que nunca mais voltam a falar no assunto, então, tem que ter diálogo.</p>
S5	Sim	Dialogada	<p>O adolescente está sem rumo, está perdido, não tendo a quem recorrer, tem sobrado, infelizmente para os professores. Às vezes, percebemos que temos mais uma missão na questão do educar do que ser propriamente um professor.</p> <p>Eu trabalho dessa forma: ouvimos uma música e depois começamos a discutir, começamos a trocar algumas idéias. Percebo essa necessidade de parar, sentar, discutir, porque eles estão sem direção, caminho ou perspectiva. Então, o professor que tem facilidade de integrar, o aluno se abre mais, torna-se mais propensos a discussão, aí que entra a nossa responsabilidade enquanto profissional da área de Biologia.</p> <p>Nós, professores, precisamos avançar, buscar novas referências com os próprios alunos. Eles estão num mundo onde tudo muda muito mais rápido do que fora um dia. Nós, como professores/as, por acompanharmos muito mais que o pai e a mãe, se não tivermos uma abertura para dialogar, para trabalhar, conversar, acompanharmos, para melhor entendê-lo e ajudá-los, complicamos ainda mais a cabeça deles. E se aprendemos com eles, fazemos melhor nosso trabalho.</p>
S6	sim	Dialogada	<p>O professor de biologia, no começo, é procurado para tratar disso: “professora eu queria que senhora me ensinasse a usar tabelinha”. Depois isso pode tomar outros rumos positivos e sendo assim, o trabalho de conscientização depende da nossa disponibilidade, da nossa disposição em olhar o aluno e se interessar por ele.</p>

**Conhecimento sobre Orientação Sexual presente nos documentos oficiais (PCN
+/PCNEM, PCN 10, OCEM).**

Sujeito	Conhece Sim/não	Descrição
S2	Sim	A sexualidade hoje é vista como tema transversal, pode ser abordado a qualquer instante, independente do conteúdo programado, porque o PCNEM, o PCN 10 nos ampara em relação à sexualidade. Por ser um tema transversal, a referência nacional nos ampara, mas a prática depende muito de onde o profissional está encaixado, sua escola.
S5	Sim	Nós temos muitos professores que desconhecem os PCNs, não tem idéia do que são os temas transversais e deixam de trabalhar esse conteúdo por desconhecimento. Eu tenho certo conhecimento. As escolas públicas dão muita base nesse sentido, embora muitos professores desconheçam a Educação Sexual como tema transversal. Precisamos melhorar nossa prática docente e os PCNs nos auxiliam bem nisso.
S3	Sim	Tive uma experiência de trabalhar com os PCNs na graduação e levei para prática da sala de aula. Hoje, o que faço é trabalhar para que o aluno seja sensibilizado de que a questão sexual é ampla. Trabalho sexualidade, objetivando resgatar alguns valores que estão meio perdidos. Eu tenho visto surgirem bons resultados.
S4	-----	Não falou sobre o tema.
S6	-----	Confirmou somente falas ditas pelos colegas
S1	-----	Não comentou sobre o tema.

Percepção do professor sobre o papel da família na formação das questões sexuais dos filhos e alicerce para o trabalho na escola

Sujeito	Omissão / Envolvimento familiar	Consequência no trabalho educativo	Como o educador percebe seu papel no desafio da educação sexual
S4	Ausentes	Sobrecarga no trabalho educativo/ perda de valores humanos do aluno	As famílias totalmente ausentes estão transferindo tudo para o professor. O trabalhar os valores humanos, são totalmente transferidos para a escola, que normalmente, não teria responsabilidade disso. Seu compromisso somente seria ministrar os conteúdos básicos de formação. Eu acho que, de certa forma, a culpa é da família, ela acabou. Embora seja de suma importância, o descompromisso familiar hoje é generalizado.
S6	Ausente	Perda da família como referência de afetividade/ vulnerabilidade afetivo sexual do aluno	Na questão das famílias ausentes, a gente nota a diferença pelo que éramos. O aluno vive dizendo: “a escola é minha segunda casa!” Ótimo que seja a segunda casa! Seria interessante se entendêssemos em que contexto a escola vai tornando-se a segunda casa de nossos alunos. Seria no sentido de terem um tempo muito maior de convivência com os próprios colegas do que com a família em casa, e com isso, pensam que a convivência entre eles pode levar à intimidade? Seria a única referência naquele momento, muitas vezes, embasada em um único mês de aula? Muitas famílias já não têm aquele compromisso nem com os próprios filhos e com a família desestruturada, os relacionamentos são muito passageiros. O professor de biologia, no começo, é procurado para tratar disso: “professora eu queria que senhora me ensinasse a usar tabelinha”. Depois isso pode tomar outros rumos positivos e, sendo assim, o trabalho de conscientização depende da nossa disponibilidade, da nossa disposição em olhar o aluno e se interessar por ele e por quem ele é.
		Sobrecarga no trabalho docente	A família, hoje em dia, nega-se a apoiar, ajudar, olhar e trabalhar o lado afetivo. Família e sociedade não têm tido responsabilidade, e sobra o trabalho sobre os ombros do professor. Eu entendo que é preciso trazer a família para a escola e discutir, com ela, os valores perdidos. O adolescente está sem rumo, está perdido, não tendo a

S5	Ausente		quem recorrer, sobra, infelizmente, para os professores. Às vezes, percebemos que temos mais uma missão na questão do educar do que ser propriamente um professor. Percebo essa necessidade de parar, sentar, discutir, porque eles estão sem direção, caminho ou perspectiva. Então, o professor com a facilidade de integrar, o aluno se abre mais, torna-se mais propenso à discussão, aí que entra a nossa responsabilidade enquanto profissional da área de biologia.
S3	Ausente	Vê que a solução / opção é trabalhar sexualidade e afetividade	Diante do desafio colocado a nós, em sala de aula, a minha preocupação foi em como trabalhar a sexualidade, a afetividade.
S 2	Ausente	Acredita na possibilidade de ter a família como aliada	É preciso criar estratégias para trazer a família pra escola e unir força. Chamar a família a se posicionar quanto seu papel e responsabilidades. Eu me preocupo com as aulas de sexualidade, com a forma como muitas informações são dadas sobre métodos contraceptivos, o uso frequente e o manuseio de camisinha. O resultado disso é que falar desse tema faz sucesso. Você vai formando um grupo maior vai trabalhando, a escola vai formando uma cultura de discussão desse tema.
S 1	-----	-----	Não deu sua opinião sobre o assunto.