

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

SANDRA APARECIDA DE ALMEIDA

**ORIENTAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS:
seria possível se não incomodasse?**

JOÃO PESSOA

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SANDRA APARECIDA DE ALMEIDA

Orientação Sexual nas escolas: seria possível se não incomodasse?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem - Nível Mestrado do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – Campus I, vinculada à área de concentração Enfermagem na Atenção à Saúde, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

Linha de Pesquisa: Epidemiologia e Saúde.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jordana de Almeida Nogueira

JOÃO PESSOA – PB

2009

A447o Almeida, Sandra Aparecida de.
Orientação sexual nas escolas: seria possível se não incomodasse?/ Sandra Aparecida de Almeida. – João Pessoa, 2009.
103f.
Orientadora: Jordana de Almeida Nogueira.
Dissertação (Mestrado) – UFPb - CCS

1.Educação sexual . 2. Sexualidade. 3.
Comportamento Sexual.

SANDRA APARECIDA DE ALMEIDA

Orientação Sexual nas escolas: seria possível se não incomodasse?

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Jordana de Almeida Nogueira - Orientadora
(Universidade Federal da Paraíba)

Prof^a. Dr^a. Cristina Albuquerque Possas - Examinadora
(Coordenadora do Programa Nacional de DST/Aids)

Prof. Dr. Artur Fragoso de Albuquerque Perrusi - Examinador
(Universidade Federal da Paraíba)

Prof. Dr. Osvaldo Francisco Ribas Lobos Fernandez - Examinador
(Universidade Estadual da Bahia)

Prof^a. Dr^a. Antonia Oliveira Silva - Suplente
(Universidade Federal da Paraíba)

*Dedico este trabalho a
Deus que me deu a Vida e o Amor.
A Vida que me deu Amor,
Ao Amor que me devolveu a Vida
Ao Amor da Minha Vida!*

Agradecimentos especiais

À Prof^ª. Dr^ª. Jordana de Almeida Nogueira (Jô), minha orientadora por todo apoio e incentivo nessa minha caminhada. Agradeço ainda todas as oportunidades que me possibilitou. As Grandes Pessoas não precisam fazer-se presentes, apenas estão... no coração daqueles que tiverem disponibilidade para com a humildade e humanidade demonstradas, tornarem-se melhores!

Ao Programa Nacional de DST/AIDS, pelo apoio e incentivo oferecidos no transcorrer desse projeto.

Agradecimentos

Como agradecer a tantas pessoas que fizeram parte desse percurso, de maneira que ninguém seja esquecido...

Professora Jordana, nossos momentos de orientação foram sempre permeados por discussões conceituais, envolvendo aspectos existenciais do ser humano e como dizer de algum ser humano sem falar primeiramente de você... A quem eu devo a conclusão desse trabalho, a quem dedico minha mais profunda admiração e respeito, a quem em momentos de aflição e insegurança me levantava e conduzia ao melhor caminho a ser tomado com tamanha gentileza que me faziam acreditar que tudo seria possível, você me ensinou a bondade, o perdão, o otimismo e principalmente me ensinou **que posso**. Quando queremos algo do fundo do coração o Universo todo conspira a nosso favor, obrigada por acreditar em mim...

À **banca examinadora: Dr^a. Cristina Possas, Dr. Artur, Dr. Osvaldo, Dr^a. Antonia**, a verdadeira maestria consiste em possibilitar ao outro o crescimento com conhecimento.

Minha Família, a distância física nos aproxima na medida em que enxergamos que o outro possui asas, sonhos, desejos, Amor e aspirações que são decorrentes do que nos foi ensinado e vivenciado... Obrigada por estarem presentes em minha vida, obrigada por serem a família que tanto amo, obrigada por aceitarem as escolhas que me fizeram ser a pessoa que sou hoje... Feliz;

Minha mãe Norma, obrigada pelos seus ensinamentos de vida e principalmente por apoiar-me quando mais precisei!

Meu Pai Agostinho, ser sua filha é uma honra que carrego por toda vida... seu maior ensinamento foi “seja feliz” e estou sendo, obrigada Pai!

Meu irmão César – Tatão, obrigada meu irmão, nossas diferenças ficam pequenas quando crescemos... Desejo do fundo do coração que seja feliz! Obrigada pelas sobrinhas lindas que nos deu de presente, Carol e Livinha.

Minha Irmã Camila - Tatinha, depois de tantos anos tive um enorme presente em minha vida... **Você!** A emoção de tê-la em minha vida supera toda a distância, te amo minha irmã!

Teresinha, Marcelo e Liliam, agregados queridos que fazem parte de minha família. Teresinha, minha “Boadrasta”; Marcelo e Liliam cunhados queridos!

Naty – A Estrela, você sabe que eu não estaria aqui se não tivesse me apoiado... Você é parte integrante de minha vida e de meu futuro... Conte comigo. *Sempre* estarei ao seu lado... Obrigada.

Tio Jarbas... Mesmo sem ter noção, você é a minha inspiração e graça... Agradeço por todos os livros que me incentivou a ler e pelas escolhas que me ajudou a fazer, pelo sorriso aberto que cultiva o coração de quem é privilegiado em conhecê-lo... tê-lo por perto em minha vida faz a grande diferença.

D. Irani... Que mulher!!!! Sua praticidade me encanta, seu coração é alegre e admiro a disposição que tem para a vida, obrigada por tudo.

Guzão, Eliana, Túlio e Catarina, não tenho palavras para agradecer o que fizeram, amo vocês!

Meus queridos amigos e colegas do mestrado... Tê-los conhecido foi um grande presente... Quanto sofremos para estar aqui hoje! Geração “Gero”, vocês (nós) somos especiais... Amadurecer também é bom, temos dificuldades, mas, sobretudo temos coragem, Obrigada. Permitam-me agradecer algumas pessoas que se tornaram mais próximas durante esse percurso: *Nogueira*, você é o sucesso de *Hollywood, não to mentindo!* *Lina*, as grandes pessoas se conhecem pela humildade e pela grandeza do coração, gostei de você de graça, sucesso minha amiga; **a dupla Jana e Gisele Góis**, impossível falar separadamente! Como a vida dá voltas... Da relação professora/alunas, passamos a ser amigas de trabalho e de mestrado, *Matheuseths* vocês são de mais! *Edija* é sempre muito bom trabalhar com você, sua calma é contagiante. *Fábia* continue preservando sua memória, foi assim que nos conhecemos melhor, não é *Number four*?

Lenilde, vizinha, amiga, grande incentivadora de meus devaneios, obrigada.

Meus queridos colegas de trabalho da FACENE permitam que comece por Ela, a mulher que ninguém diz não - *Nereide*, como começar agradecendo a tudo o que você fez por mim nesses anos em que trabalhamos juntas? Quanto aprendi com você... Obrigada!

Claudinha, Márcia, Jacy, Sônia, Weiwel, Luis, Adalberto, Vitor e Bruno e todos que sei torceram por mim. Obrigada pela atenção e gentileza durante todos esses anos na FACENE.

Minhas colegas/amigas FACENE: Ana Cristina, querida, você foi a que primeiro entrou em meu coração, é um imenso prazer conhece-la e tê-la como amiga, seja feliz e muito! *Anne Jaqueline*, as aparências enganam e você me enganou. Obrigada por tudo o que tem feito por mim! *Suely*, sua crítica me desafia constantemente, é um prazer conhece-la, obrigada.

Outras colegas que foram importantes em minha estadia na FACENE, e que não poderiam ser esquecidos: *Gisetti, Gigliola, Patrícia*, grandes mulheres, grandes professoras, grandes amigas, jamais serão esquecidas!

Meus queridos amigos do Village: Lyzandre; Vânia e Phydias; Maria e João; Zorineide e Ronaldo; e aos que conheci por intermédio de vocês: Baby Neves e Sidarta; Leila e Baco; Péricles e Ana Raquel; Ferdinando e Goreti; Beto e Paula, Jefferson e Eliane... quanto tenho que agradecer pela acolhida e pela amizade de vocês, cada um ao seu modo e todos se complementam, obrigada pelo carinho!

Têca (in memoriam) quem dera eu possa agradecer todo carinho que você dispensou! Que Deus a acolha em seu coração, como você me acolheu. Fique em paz!

Andréia e Vanderlúcia, pessoas disponíveis para todo momento em que havia uma “solicitação urgente” no e-mail, sem a colaboração de vocês esse trabalho não seria possível, obrigada!

Programa Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids – PN DST/AIDS, obrigada pela oportunidade e apoio financeiro e incentivo à realização dessa pesquisa e especialmente a *Renata, Andresa e a todos* que fazem com excelência parte desse programa.

Faculdade Santa Maria, por ter sido a instituição proponente desse projeto e ter acreditado nele. Agradecimento especial à todos os que se movimentaram para o cumprimento de todos os prazos exigidos na condução desse projeto e aos alunos que fizeram parte deste estudo.

Meus colegas da FSM, Gutemberg e Luis William, sabemos o que passamos para estarmos onde estamos. Obrigada por todo incentivo e força durante o percurso!

Professores do Curso de Pós-Graduação, obrigada pelos ensinamentos, cada um ao seu modo... Mas é assim que aprendemos!

D. Luzinete, Raquel, Sr. Ivan, obrigada pela atenção e disponibilidade.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desse sonho, o meu mais profundo respeito e gratidão!

Agradeço do fundo do coração!

***"Educar é crescer. E crescer é viver.
Educação é, assim, vida no sentido mais
autêntico da palavra" (Anísio Teixeira).***

RESUMO

As discussões relativas à educação sexual nos espaços escolares, surgiram no início do século XX e somente na década de 80 tornou-se urgente, tendo em vista as altas taxas de gravidez na adolescência e aumento do número de casos de contaminação pelo HIV no país. Diante desse quadro, o Ministério da Educação e Cultura reafirma a estreita relação de causas e efeitos nas políticas públicas na área da sexualidade, educação e saúde e, considera imprescindível o retorno da Educação Sexual nas escolas. Inicia-se em 1995/96 o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, voltados para os ciclos básico, fundamental e médio o qual propõe a inclusão transversal da temática orientação sexual em todas as disciplinas. Objetivou-se analisar sob a ótica dos educadores/gestores de escolas públicas do ensino fundamental do município de Cajazeiras - PB, como o tema “orientação sexual” vem sendo incorporado nas práticas pedagógicas. Estudo de natureza qualitativa que utilizou o Grupo Focal e a entrevista semi-estruturada com vinte e três (23) educadores e oito (8) gestores respectivamente. O material empírico obtido foi analisado segundo a Técnica de Análise de Conteúdo, modalidade temática, que culminou nos seguintes temas: “*O olhar dos gestores: o discurso oficial versus cotidiano pedagógico*”; “*A dialogicidade entre valores e práticas profissionais*”; “*A (dis) função escola/família no fazer pedagógico*”. O estudo evidenciou que há um comprometimento por parte dos gestores no que tange a inserção da orientação sexual no contexto escolar, porém as ações ainda são implementadas de maneira incipiente; os educadores assinalam despreparo quando se deparam com situações que exijam um pronunciamento frente às manifestações dos alunos sobre sexualidade; predomina a cultura da sexualidade, como fator de reprodução humana e risco social; a escola tem papel secundário na abordagem das questões que envolvem a sexualidade, adotando postura de omissão e/ou não responsabilização pelas demandas que se apresentem no ambiente escolar; a insuficiente participação da família e inexistência de prática dialógica entre instituições escolares/familiares favorece um olhar unilateral da problemática da sexualidade, gerando conflito de valores. Sugere-se investimento em estratégias que possibilitem um entrosamento entre família/ aluno/escola/educador, fortalecendo o potencial gerador de formação/informação, consolidando-se de fato em uma proposta operacional. Recomenda-se formação continuada dos educadores objetivando mudanças paradigmáticas relativas à sexualidade, envolvendo outros campos do saber como a saúde, sociologia, antropologia e história; que a mesma seja percebida de maneira extensiva/inclusiva e que propicie o desenvolvimento de cidadãos éticos e conscientes de seus direitos humanos.

Palavras-chave: Comportamento Sexual, Educação Sexual, Sexualidade.

ABSTRACT

The discussions related to sexual education in the scholar spaces, came out in the beginning of the century XX and only in the decade of 80 became urgent, having observed the high pregnancy rates in the adolescence and increase in the number of cases of contamination by the HIV in the country. Facing this chart, the Education and Culture Ministry reassures the short relation of causes and effects in the public policies in the sexuality, education and health area, and considers vital the return of the Sexual Education in the schools. The process of elaboration of the National Curriculum parameters was begun in 1995/96, focused to the basic, fundamental and secondary cycles which propose the transversal inclusion in the thematic sexual orientation in all the subjects. It was aimed to analyze under the view of the educators/managers of the public primary schools of the city of Cajazeiras – PB, as the theme “sexual orientation” has been incorporated in the pedagogical practices. It is a qualitative nature study which used the Focal Group and the semi-structured interview with twenty-three 23 educators and eight 8 managers respectively. The empiric material obtained was analyzed according to the Technique of analysis of content, thematic modality, which culminated in the following themes: “*the look of the managers: the official speech versus pedagogic quotidian*”; “*The dialogicity between values and professional practices*”; “*The (dis)function school/family in the pedagogic making*”. The study highlighted that there is a commitment of the managers towards the insertion of the sexual orientation in the school context, though the actions are still implemented in a insufficient manner; the educators sign lack of preparation when they face situations which demands a proclamation about the manifestations of the students about sexuality; The culture of the sexuality predominates, as factor of human reproduction and social risk; the school has a secondary role in the approach of questions which involve the sexuality, adopting postures of omission and/or not responsibility by the demandings which are presented in the school environment; the insufficient participation of the family and inexistence of dialogical practice between school/family institutions favors a unilateral look of the problematic of the sexuality, generating conflicts of values. It is suggested an investment in strategies which possibility an approximation between family/student/school/educator, strengthening the potential generator of formation/information, consolidating in fact in an operational proposal. It is recommended continuous formation of the educators aiming paradigmatic changes related to sexuality, involving other fields of knowledge such as health, sociology, anthropology and history; that the same be realized in an extensive/inclusive manner and that favor the development of ethic citizens and aware of their human rights.

Key-words: Sexual Behavior, Sex Education, Sexuality.

SUMÁRIO

1.1 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA	17
1.2 DEFININDO O OBJETO DE ESTUDO	18
1.3 OBJETIVOS	21
2. QUADRO TEÓRICO	22
2.1 A EDUCAÇÃO/ORIENTAÇÃO SEXUAL NO AMBIENTE ESCOLAR	23
2.1.2 A Inserção da Orientação Sexual enquanto Tema Transversal, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S): O Educador e a sexualidade.	27
2.2 A SEXUALIDADE HUMANA E SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL	32
3. PERCURSO METODOLÓGICO	41
3.1 NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO	42
3.2 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DO ESTUDO	43
3.3 CENÁRIO DO ESTUDO	43
3.4 UNIVERSO EMPÍRICO DO ESTUDO	44
3.4.1 Grupo Focal	44
3.4.2 Entrevista semi-estruturada	49
3.5 ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO	51
3.6 ASPECTOS ÉTICOS	53
4. ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO	54
<i>O OLHAR DOS GESTORES: o discurso oficial versus cotidiano pedagógico</i>	55
<i>A DIALOGICIDADE ENTRE VALORES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS</i>	61
<i>A (DIS) FUNÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA NO FAZER PEDAGÓGICO</i>	71
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICES	93

APÊNDICE A – ESTÓRIA	94
APÊNDICE B – CONVITE	96
APÊNDICE C – CONVITE	97
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Professores	98
APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista com Gestores Cajazeiras	99
APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Gestores	100
ANEXO - Certidão do Comitê Ética	101

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Distribuição dos profissionais segundo participação dos grupos focais	47
QUADRO 2: Caracterização dos sujeitos participantes do estudo segundo as variáveis idades, disciplina ministrada e tempo de atuação	48
QUADRO 3: Caracterização dos gestores participantes do estudo segundo as variáveis, função, idade e tempo de atuação	50

LISTA DE ABREVIATURAS

AIDS – *Acquired Immunological Deficiency Syndrome*

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DST – Doença Sexualmente Transmissível

HIV – *Human Immunodeficiency Virus*

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

TT – Temas Transversais



“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

(Paulo Freire) _____

CAPÍTULO I
CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA

Nas últimas décadas a adolescência e a juventude vêm ocupando um lugar relevante no contexto das políticas públicas, especialmente com problemas que vêm atingindo os jovens de todo o planeta, como as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)/Aids, a gravidez precoce, aborto inseguro, e mais recentemente à violência frente à diversidade sexual.

A preocupação com a ocorrência desses fatores fez com que organismos oficiais, tais como Ministério da Educação e Cultura (MEC) passassem a estimular projetos de orientação sexual nas escolas culminando no ano de 1996, na inclusão da temática como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Concebe-se que os órgãos formadores, seja no ensino fundamental e médio, como as instituições de terceiro grau, caracterizam-se como espaços privilegiados nos quais é possível inserir por meio de processo educacional, a educação preventiva e efetiva, contribuindo positivamente no campo da saúde.

Foi proposto que a orientação sexual deveria ser articulada com diversas disciplinas e outros temas, tais como, ética, saúde, gênero, meio ambiente e pluralidade cultural. A tentativa de descentralizar o tema em diversos campos disciplinares se apresenta como uma forma de favorecer abordagens pluralistas e interdisciplinares, possibilitando coerência entre a sexualidade e ciências, humanidade, história, valorações estéticas e éticas. Nesta perspectiva, haveria um envolvimento e comprometimento dos professores de todas as disciplinas, frente às manifestações expressas nas falas e nos comportamentos dos alunos. O enfoque pedagógico da orientação sexual nas escolas privilegiaria questões relacionadas a gênero, sexualidade e afetividade.

Há de se considerar que no cenário brasileiro a inserção desta temática nos conteúdos curriculares ainda não se apresenta de forma legitimada. Se por um lado alguns grupos defendem a união “educação/sexualidade”, outros mantêm reservas quanto ao papel da escola na orientação sexual dos alunos.

Acredita-se que essa divergência traz a tona, implicações subjetivas da construção da sexualidade dos educadores: disponibilidade interna em abordar temas polêmicos permeados de valorações pessoais, temporais e culturais, em ampliar os espaços de vivências,

estabelecendo relações extra-muros e ainda, em resgatar e discutir o papel da escola e sua concepção pedagógica.

Por esse motivo, a temática proposta relaciona-se a investigar a percepção dos educadores/gestores na inserção da orientação sexual enquanto tema transversal.

Esta pesquisa insere-se em um projeto mais amplo intitulado “**(Re) Pensando a Sexualidade: desafios e possibilidades no contexto escolar de Cajazeiras – PB**”, realizado pela Faculdade Santa Maria - FSM, com o apoio técnico e financeiro do Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Programa Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids (MS/SVS/PN-DST/AIDS), por meio do Projeto de Cooperação Técnica Internacional AD/BRA/03/H34 firmado entre o Governo brasileiro e o Escritório das Nações Unidas contra Drogas e Crime - UNODC.

1.2 DEFININDO O OBJETO DE ESTUDO

A educação no Brasil vem requerendo discussões nos meios acadêmicos, políticos e sociais, na busca de respostas às necessidades educativas e formativas procedentes das transformações sócio-culturais vivenciadas pela sociedade. Reformas, inovações, tendências, produção acadêmica, formação docente, escolarização, entre outros, têm sido objeto de reflexão entre os estudiosos, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Associado a essas questões relevantes, emerge na atualidade uma preocupação em se discutir a sexualidade dos jovens nas instituições escolares, buscando não somente explicar os aspectos biológicos concernentes ao tema, mas, sobretudo, aspectos de saúde e de caráter mais complexo como os ligados ao afeto e ao social. Ao tomar consciência de que a sexualidade está presente em todas as etapas do desenvolvimento e à medida que há uma aproximação com o tema, há a possibilidade de refletir sobre autoconfiança, autoestima, e conseqüentemente pode acarretar melhoria na qualidade de vida e das relações interpessoais.

Porém, quando se trata do tema sexualidade, encontram-se ainda tabus, preconceitos e negativas em discuti-lo. Este comportamento é admissível, natural, pois conversar sobre sexualidade é um acontecimento recente. O legado cultural pautou-se predominantemente em uma postura de negação da sexualidade, cuja educação a associava a vergonha, a culpa e a ignorância.

Na iminência em formar cidadãos conscientes de seu papel social, pressupõe-se que a escola seja a principal fonte de aprendizado de convivência em sociedade e possui condições para transmitir e confirmar valores e condutas que podem contribuir para a melhoria da saúde e da qualidade de vida dos alunos (VILELA, 2008). Reafirmando seu papel formador/transformador instituiu-se a “orientação sexual” como tema transversal nos currículos escolares, na perspectiva de informar e esclarecer questões relacionadas ao sexo livre de preconceito e tabus, propiciando uma visão mais ampliada dos conceitos que envolvem a sexualidade.

Nesta direção espera-se que as escolas juntamente com seu corpo docente dêem maior atenção ao tema, e estabeleçam estratégias que promovam e legitimem sua inclusão curricular. No entanto este processo tem aflorado a discussão sobre o que se espera deste educador, quais ferramentas pedagógicas dispõem para propiciar a auto-reflexão e desempenhar com segurança ontológica a sua prática.

Há de se considerar que os educadores também sofreram com os tabus, sem contar a solidão e a culpa das descobertas sexuais. Sexo era uma conversa proibida e por esse motivo, muitos educadores ainda encontram dificuldades em abordar o assunto (VILELA, 2008). Entendemos que não basta o professor falar sobre sexualidade, mas sim, se faz necessário modificar a sua cultura sexual e prepará-lo para, identificar as necessidades dos alunos, fazer o diagnóstico da situação, definir os objetivos, identificar os resultados esperados e traçar uma estratégia de intervenção.

O educador ao tratar da orientação sexual, deve esclarecer-se e adquirir conhecimento de modo que possa exercitar o questionamento e proporcionar a interação de opiniões que possibilite às decisões individuais. Neste processo deve considerar as “aprendizagens que as crianças/ adolescentes trazem das suas experiências cotidianas – dos programas de televisão, das brincadeiras, do convívio com a família e os amigos –, em que são inscritos determinados atributos sociais” – maneiras de agir, vestir, brincar, ter prazer e desejos – em seus corpos, configurando as suas sexualidades (RIBEIRO *et al*, 2004, p.126).

Logo, as *pedagogias enquanto processos sociais*¹ que ensinam não devem se limitar ao espaço escolar - ao contrário-, estendem-se a todos aqueles espaços sociais implicados na

¹ “As pedagogias enquanto processos sociais diferem das pedagogias tradicionais que visam apenas um conjunto de estratégias e habilidade para ensinar conteúdos pré-especificados” Henry GIROUX, 1998, p. 138

produção e no intercâmbio de *significados*² que configuram a maneira de agir e pensar. Portanto, é indispensável que se estabeleça uma aliança comunicativa entre escola e família.

Dias; Gomes (1999) ressaltam que a formação sexual é produto das ideologias do contexto no qual se inserem, incluindo as percepções dos pais sobre suas condições concretas de existência (renda familiar, bairro onde moram, valores comuns) e as percepções sobre o comportamento habitual dos jovens. Essas percepções defrontam-se com contrastes e diferenças geracionais na linguagem e no modo de ver as situações. Conversar sobre sexualidade com os jovens, é entender o momento o qual estão vivendo e isso requer das famílias a transposição de barreiras em favor da proximidade.

Assim, o modo como se processa a comunicação familiar sobre sexualidade e suas possíveis relações diacrônicas (determinantes históricos) e sincrônicas (determinantes contextuais), apontam para a necessidade de uma proposta integradora entre família/escola (DIAS; GOMES, 1999).

Diante do exposto, o recorte de interesse a ser estudado, se volta para a “orientação sexual” como tema transversal nos PCN’s. A construção do objetivo do estudo precedeu um conjunto de indagações, cuja reflexão culminou preliminarmente nas seguintes questões:

- ✍ Como vem se consolidando o projeto de orientação sexual nas escolas, na percepção dos profissionais envolvidos com essa prática?
- ✍ As escolas estão trabalhando de forma sistematizada a questão da orientação sexual com seus alunos, proporcionando debates acerca da própria sexualidade e seus aspectos preventivos?
- ✍ Os educadores/gestores entendem-se como co-responsáveis na construção de uma nova forma de re-pensar a sexualidade?
- ✍ Os educadores sentem-se preparados para estabelecer canais de comunicação que possibilite falar sobre sexualidade de maneira prazerosa, gostosa, com clima de confiança e liberdade?
- ✍ Quais as dificuldades e potencialidades identificadas para a inserção da temática nos conteúdos pedagógicos?
- ✍ Como vem acontecendo a participação da família diante dessa proposta?

² “As práticas de significação processadas nas culturas produzem, expressam, comunicam e ensinam determinados significados”. Stuart HALL, 1997.

1.3 OBJETIVOS

Geral

- ✍ Analisar sob a ótica dos educadores/gestores de escolas públicas do ensino fundamental do município de Cajazeiras - PB, como o tema “orientação sexual” vem sendo incorporado nas práticas pedagógicas.

Específicos

- ✍ Conhecer como os educadores/gestores entendem ou vem trabalhando essa questão em seu cotidiano;
- ✍ Investigar os aspectos que determinam ou influenciam a prática do trabalho docente.



“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”(Foucault)

CAPÍTULO II
QUADRO TEÓRICO

2.1 A EDUCAÇÃO/ORIENTAÇÃO SEXUAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Desde o início do século XX, a necessidade de se pensar a Educação Sexual no âmbito escolar já é reconhecida ainda que seus objetivos e perspectivas na forma de abordar a sexualidade tenham se modificado com o passar do tempo. Observa-se no cenário das políticas públicas brasileiras sucessivas tentativas de inclusão da temática “educação sexual” no contexto escolar. Na década de 1920, a “educação sexual” voltava-se principalmente para o controle e cura das doenças sexualmente transmissíveis, em especial a sífilis que se disseminava por todas as camadas sociais. Em 1928, foi aprovada no Congresso Nacional a proposta de educação sexual nas escolas e em 1930 é criado o Departamento Nacional da Criança, visando proteger a maternidade, a infância e a adolescência. Tais iniciativas não se concretizaram, devido às posições mais conservadoras da sociedade, especialmente da Igreja. (ABIA, 2001, p.17).

Na segunda metade do século XX, especialmente na década de 60, o Brasil e o mundo vivenciam modificações culturais e comportamentais que impulsionam reflexões e questionamentos quanto aos valores sociais, sexuais e morais. Vale citar superficialmente (*e não exclusivamente*), que neste período ocorre expansão da participação feminina no mercado de trabalho o que lhe confere maior autonomia e independência. Oportunamente, a introdução de anticoncepcionais femininos, lhe permite expressão livre de sua sexualidade, desvinculando-a da possibilidade de engravidar (TEIXEIRA FILHO, 2002). Identifica-se nesta ocasião uma inquietação com a educação dos jovens e adolescentes da rede pública de ensino. No entanto, o golpe militar de 1964 cerceia a liberdade de expressão; os movimentos sociais e os comportamentos sexuais também receberam essa carga de censura. (VALLADARES, 2002).

No dia 28 de janeiro de 1965, o Diário Oficial de São Paulo publicou um ato intitulado nº 9, de autoria do então secretário de educação José Carlos Ataliba Nogueira, com a seguinte nota: “É vedado aos professores do ensino de grau médio, especialmente os de biologia e sociologia, explorar na escola pública, e menos ainda, defenderem a limitação de filhos ou qualquer meio anticoncepcional. A violação desse preceito acarretará suspensão do professor, apurada a sindicância” (NOGUEIRA *apud* GUIMARÃES, 1995, p. 65).

Mesmo sofrendo forte oposição social, política e religiosa, experiências isoladas são registradas no país. O Grupo Escolar Barão do Rio Branco, em Minas Gerais, introduz no currículo um programa de Educação Sexual para alunos do então quarto ginásial (hoje 8ª série). Esse programa teve duração de três anos apenas (GUIMARÃES, 1995).

Em São Paulo, programas experimentais e igualmente significativos foram iniciados em alguns estabelecimentos escolares da rede pública. Essas escolas tinham uma orientação mais progressista cuja metodologia, trouxe vários reflexos para a implantação de futuras abordagens sobre Educação Sexual no contexto escolar brasileiro. Foi nessa mesma década, mais precisamente entre 1963 e 1968, que o Colégio de Aplicação Fidelino Figueirêdo, vinculado à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, desenvolveu trabalhos na área da sexualidade com seus alunos. Essas aulas eram registradas por monitoras e a coordenação ficava a cargo de orientadores educacionais, com a colaboração dos professores de Ciências. Contudo, muitos desses registros foram destruídos pelos próprios educadores, temerosos com o vasculhamento dos seus pertences, quando do fechamento desse colégio pela repressão oficial em 1970 (SAYÃO, 1997, p. 109).

Foi em 1968, também, que a deputada Júlia Steimbruck, do Rio de Janeiro, apresentou um projeto de lei à Câmara dos Deputados propondo a implantação obrigatória da Educação Sexual em todas as escolas do País e em todos os níveis (SAYÃO, 1997).

Ribeiro (1993) aponta que em novembro de 1970, esse projeto ainda se encontrava em tramitação. Apesar de ter recebido apoio de grande parte dos deputados, intelectuais e educadores, a Comissão Nacional de Moral e Civismo do Ministério da Educação pronunciou-se radicalmente contra a introdução da Educação Sexual nas escolas, com argumentos teológicos, moralistas e sentimentais, conseguindo, com isso, impedir tal iniciativa. Nesse mesmo ano, editou-se o Ato Institucional nº. 5 (AI5), marcando, entre outras coisas, um forte poder à censura, afetando dentre tantas instituições, as educativas. Tanto as Universidades quanto as escolas chamadas renovadoras tiveram seus trabalhos interrompidos e o projeto da referida deputada foi arquivado.

Os debates e projetos legislativos voltados à educação sexual ressurgem mais intensamente em meados de 1970, ocasião em que José Maria de Toledo Camargo, comandante da Escola Preparatória de Cadetes do Exército (em Campinas, SP), organizou uma série de conferências sobre Orientação Sexual para alunos do 2º Grau, pertencentes à escola militar (RIBEIRO, 1993).

Em 1978, início da abertura política foi realizado em São Paulo, o I Congresso Nacional sobre Educação Sexual que teve como objetivo debater a dimensão pública da Educação Sexual. Este encontro reuniu cerca de 2000 mil pessoas (GUIMARÃES, 1995).

Nesta época, o Conselho Federal de Educação aprova a implantação da Educação Sexual como conteúdo curricular das escolas de 1º e 2º graus, na disciplina denominada “Programa de Saúde”. O enfoque educativo privilegiava o formato anatomicista, dando ao aluno, noções geográficas da distribuição dos órgãos de seu corpo e do corpo do outro. O discurso volta-se para a aquisição de conhecimentos (categorias e descrições) das estruturas dos sistemas reprodutores, a abordagem centra-se em questões biológicas e médicas, descartando comportamentos e valores sexuais.

No final desta década o “governo deixa de se responsabilizar pela Educação Sexual, dando maior ênfase a temas sociais e econômicos. A Educação Sexual volta, portanto, a ser uma responsabilidade exclusiva da família” (TEIXEIRA FILHO; SANTIS; SILVA, 2003, p. 142).

Em meados da década de 80 a demanda pela inclusão da temática como conteúdo pedagógico, adquiriu um status e grau de urgência. Por um lado reforçado pelas mudanças políticas do setor saúde, cujo modelo centralizador e seletivo volta-se para uma proposta descentralizada e universal. Por outro, merecem destaque: o aumento da expectativa de vida da população; aumento do volume das faixas etárias de 10 a 24 anos em decorrência da queda da mortalidade infantil e das taxas de fecundidade; altas taxas de gravidez na adolescência e o incremento no número de casos de Aids no país.

Consustanciados pelos fatores elencados, e indubitavelmente pela primazia da transmissão e disseminação do vírus HIV, reafirma-se claramente a estreita relação de causas e efeitos nas políticas públicas na área da sexualidade, educação e saúde (VALLADARES, 2002). Torna-se imprescindível o retorno da Educação Sexual na escola, porém não mais de cunho biológico e assistencialista, e sim sustentada por uma abordagem “preventista” (ARILHA E CALAZANS, 1998 *apud* ABIA, 2001, P.23).

A formalização da Educação Sexual no espaço escolar surge então, como estratégia de prevenção para esses riscos, garantida por meio do tópico *de Educação para a Saúde* exclusivamente nas áreas de Ciências e Biologia. Neste período a temática alcança maior relevância e reconhecimento político. No âmbito nacional, a idéia da “sexualidade” ser uma questão de saúde e de cidadania começa a tomar consistência jurídica e de direitos humanos.

A promulgação de uma nova Constituição no Brasil (1988) determina em seu Artigo 227 que: cabe ao Estado, família e sociedade o dever de proteger integralmente a criança e o adolescente. Em 1990 a criação e promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (E.C.A.) por força da Lei 8.069/90, legislam com fins de assegurar à criança e ao adolescente os direitos à sobrevivência, ao desenvolvimento, à proteção e à participação social (BRASIL, 2009).

No âmbito internacional, a Conferência sobre População e Desenvolvimento ocorrida no Cairo, em 1994, solicitou que os governos tomassem providências para a promoção da saúde sexual e reprodutiva, com ênfase nas questões da Educação Sexual. A IV Conferência Mundial sobre a Mulher, promovida pelas Nações Unidas em Beijing (1995), para revisar e avaliar os resultados da década no tocante às conquistas das mulheres, amplia as discussões no âmbito dos direitos sexuais e reprodutivos e define uma agenda com prioridade nos investimentos para este setor com enfoque para a educação sexual. O Fórum dos parlamentares europeus sobre Sobrevivência Infantil, Mulheres e População, realizado em 1996, e a Conferência Internacional sobre melhor saúde para mulheres e crianças, também enfatizaram a necessidade de uma política educativa na área da sexualidade (ONU, 1995).

Em 1997, elaborou-se e homologaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), voltados para os ciclos básico, fundamental e médio contendo nele um tópico denominado *orientação sexual*.

Observando as distintas configurações de tentativas de inserção da temática *educação sexual* desde o início do século, nota-se que é utilizada pelos PCN's, a terminologia de orientação sexual. Para Teixeira Filho; Santis; Silva (2003) nos PCN's, a palavra *orientação sexual* é utilizada como correlato de Educação Sexual para explicitar as ações desenvolvidas pela escola, família e/ou serviços de saúde visando à preparação de crianças e jovens para uma vida sexual prazerosa, sadia, segura e responsável.

Na concepção de Valladares (2000) o termo *Orientação Sexual* se diferencia de *Educação Sexual*, uma vez que esta última diz respeito à experiência pessoal, ao conjunto de valores assimilados pela pessoa, através da família, do ambiente social, dos meios de comunicação e de tantos outros canais de informação. Quando se menciona *Orientação Sexual* refere-se ao processo formal e sistematizado que pode e deve ocorrer dentro da instituição escolar. Constitui-se de uma proposta objetiva de intervenção por parte dos educadores “O trabalho *sistemático e sistematizado* de Orientação Sexual dentro da escola

articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes” (BRASIL, 1997, p. 78).

Embora não haja um consenso ao uso e emprego das expressões “educação sexual” ou “orientação sexual”, observa-se que ao longo do século XX as propostas e iniciativas adotadas utilizaram-se da terminologia “educação sexual” de maneira bastante reducionista cuja lógica de atuação, ora centraram-se em aspectos biologicistas, ora em ações preventivistas. Por outro lado, o uso da terminologia “orientação sexual” representa **possivelmente um marco de ruptura paradigmática, cujo desenho deixa explícito sua conformação estruturada/sistematizada** (grifo autor).

Ressalta-se que não é objeto deste estudo um aprofundamento quanto às concepções teóricas que sustentam tais terminologias e sim apresentá-las considerando a historicidade das políticas educacionais.

2.1.2 A Inserção da Orientação Sexual enquanto Tema Transversal, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S): O Educador e a sexualidade.

Em dezembro de 1996, o Conselho Nacional de Educação, referendado pela Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), lançou como proposta oficial as Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentando os Parâmetros Curriculares Nacionais aos sistemas de ensino. Estes parâmetros tinham por objetivo nortear as organizações curriculares das escolas em nível nacional, ampliar e aprofundar o debate educacional, dando origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro (BRASIL, 1996a).

Por meio da Resolução 2/98, propõe-se o envolvimento e participação da escola, família e sociedade na construção de um projeto pedagógico o qual deveria inserir a transversalidade como estratégia para inclusão de alguns temas, visando à formação do aluno como um cidadão de direitos e de deveres.

Para que isso ocorra, prevê que os conteúdos a serem ensinados estejam dispostos em dois eixos: áreas de conhecimento e temas transversais. Para tal foram elaborados e organizados em dez volumes: um volume introdutório, seis referentes às diversas Áreas de

Conhecimento do terceiro e do quarto ciclos do ensino fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira), e três volumes tratam dos Temas Transversais, que envolvem questões sociais relativas à Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997). Concebe-se que este último elenco de temas, deve perpassar de forma transversal as diversas áreas do conhecimento e as diferentes disciplinas básicas e tradicionais, fundamentando assim outra lógica organizacional curricular.

Particularmente, a inclusão da “Orientação Sexual”, como tema transversal demonstra um reconhecimento oficial quanto à importância da temática sexualidade nos espaços da educação formal. Tendo como eixo norteador, a ética, a cidadania e os direitos humanos, as propostas de trabalho elaboradas pelos PCN’s baseiam-se no pressuposto que, sendo a sexualidade complexa e multidimensional, não poderia ficar circunscrita aos conteúdos formais e às discussões das ciências relacionadas à reprodução, reduzindo-a a uma parte do corpo biológico (SAMPAIO, 2005).

Logo, espera-se que cada uma das áreas aborde a temática da sexualidade por meio de sua própria proposta de trabalho, devendo ser valorizadas as dimensões culturais, afetivas e sociais (BRASIL, 2000). Para facilitar a introdução do tema alguns conteúdos foram criteriosamente selecionados, levando-se em consideração a relevância sociocultural; o atendimento às dimensões biológica, psíquica e sociocultural da sexualidade, considerando uma visão ampla e não reducionista das questões que abordem a sexualidade e o seu desenvolvimento na esfera pessoal e a possibilidade de idealizá-la de maneira agradável e responsável (BRASIL, 1997).

Definem-se os eixos temáticos de atuação: “Corpo: matriz da sexualidade; Relações de Gênero e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids”. É sugerido por alguns autores que esses três eixos devam ser integrados e que ao abordar o conteúdo corpo, sejam discutidas questões como a noção do prazer e do erótico, abrangendo aspectos emocionais e afetivos assim como os aspectos anatômicos funcionais do sistema de reprodução humana; para as questões de gênero ressalta-se a importância de serem abordados temas como tabus, preconceitos e mitos associados ao masculino e feminino e para as DST’s/Aids, abordadas questões relacionadas ao direcionamento dos adolescentes para o cuidado com o próprio corpo, o respeito ao outro e a forma de exercer, responsabilmente sua sexualidade (BRASIL, 1997, p. 95; SAYÃO e SILVA, 1992; SAYÃO 1997).

Objetiva-se deste modo que ao final do ensino fundamental os alunos sejam capazes de:

Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano; Compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana; Conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual; Reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas; Identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro; Proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores; Reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois; Agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/ Aids; Conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids; evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos; consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade (BRASIL, 1997, p. 91).

Não obstante, conceber o trabalho de Orientação Sexual como uma de suas responsabilidades, vai exigir uma definição explícita dos princípios e estratégias que nortearão esta tarefa e sua clara apresentação para toda a comunidade escolar (SAMPAIO, 2005); implicam em assumir a responsabilidade de mediar às repercussões geradas pelas mensagens transmitidas na mídia, na família e demais instituições da sociedade, e no acolhimento de questões que nem sempre estarão pronunciadas com as áreas do currículo.

Educar para a democracia, vale-se da discussão da necessidade de modificação das relações sociais nas suas dimensões culturais, políticas e econômicas apontando para a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos para todos os gêneros sexuais, a participação e a (co) responsabilidade pela vida social. Nessa direção, a orientação sexual

[...] não restringe-se a apenas informar os envolvidos sobre os processos de reprodução humana ou sobre as diferenças sexuais entre homens e mulheres, mas ao mesmo tempo propor reflexões que transformem as hierarquias sociais, responsáveis por estigmas e, conseqüentemente, desigualdades, violências e desrespeito aos Direitos Universais dos Seres Humanos (TEIXEIRA FILHO, SANTIS; SILVA 2003, p. 143).

Destaca-se que os PCN's não se configuram como um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se "sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas". Deve-se adequar o programa de orientação sexual à realidade social, econômica, religiosa e histórica daqueles indivíduos que serão orientados, porém sem esquecer daqueles que serão os orientadores de tal processo (BRASIL, 1997, p. 13).

Trabalhar com a orientação sexual requer apropriação de questões teóricas, leituras e discussões alusivas à sexualidade e suas distintas abordagens. Os educadores devem estar preparados para a intervenção prática junto aos alunos com acesso a um espaço coletivo de produção de conhecimento a partir dessa prática; ter reconhecimento de valores que regulam suas próprias condutas e orientam sua visão de mundo; que reconheçam a existência valorativo-comportamental distinta da sua; que reflitam sobre os valores democráticos e pluralistas propostos e os objetivos gerais a serem alcançados (BRASIL, 1997).

Para Carradore; Ribeiro (2002), a orientação sexual pressupõe uma intervenção institucionalizada, sistematizada por profissionais especialmente preparados para exercer essa função. Os PCN's esperam que o educador tenha uma relação de confiança com os seus alunos, disponibilidade para conversar quando do surgimento do tema, que ampliem espaços para debates científicos livres de tabus e preconceitos. Porém, não prevêem que alguns educadores apresentam dificuldades pessoais e em determinadas ocasiões não se encontram preparados para lidar com a emergência do tema no ambiente escolar.

Nesse percurso, a orientação sexual de acordo com Vittello (1992) se ampara na experiência e no discernimento do educador como elementos fundamentais para o bom desenvolvimento desse processo, auxiliando o aluno a considerar diferentes opções e dessa maneira tornando-o apto a descobrir novos caminhos.

Uma reflexão, portanto se faz necessária diante desse processo, no que concerne às questões relativas ao profissional que exercerá tal tarefa, corroborando com Carradore; Ribeiro (2002), quando apontam que o profissional mais adequado para se trabalhar essa temática é o educador, porém indagamos qual educador? E mais ainda quem é o educador?

Hall (2000) atesta que não existe uma identidade única, prescrita e permanente. O tempo todo o *professor* é convocado a assumir distintas posições específicas que o constituem como um ser *educador*. O ser/tornar-se educador é muito mais do que o desempenho de um papel, é acima de tudo uma em meio as diferentes identidades que os constituem.

Nesse caminho, o sujeito traz consigo os discursos, as práticas e o aprendizado que o construíram até o presente momento. Acredita-se que o “tornar-se educador” é um processo dinâmico, que passa pelas experiências que estes vivenciam e vão constituindo os sentidos e as possibilidades desse “estar educador”.

Além de identificar o envolvimento desse educador na orientação sexual, Werebe (1998) e Desaulniers (1990) ressaltam as qualidades e a formação especial que determinado *professor* deva ter para se tornar um educador e definem a autenticidade como uma dessas qualidades, quando referem que deva haver um acordo consigo mesmo, uma segurança emocional e moral que transpareça em sua comunicação ao serem tratadas as questões sobre orientação sexual; afirmando ainda que a fidedignidade do *educador* dependa de suas atitudes frente à própria identidade sexual, à sua vida sexual e a sexualidade dos outros, sendo considerada como conseqüência de uma maturidade psicológica conquistada e reconhecida e supostamente legitimada.

Para Carradore; Ribeiro (2002) há uma propensão em considerar que o educador mais adequado seria o de Biologia ou Ciências, por exatamente as escolas tratarem a sexualidade em seus aspectos biológicos, como corpo e aparelho reprodutor, possivelmente por ser mais fácil abordar as questões biologicistas do que as mais íntimas. Porém outros autores apontam que os educadores devam ter algumas características essenciais como: “interesse na temática e sentir-se à vontade para falar de sexo” (RIBEIRO, 1990, p. 33); “tenha uma atitude positiva frente à sexualidade e seja capaz de tratar com naturalidade as questões levantadas” (SUPLICY, *et al.*, 1998, p. 16); “disponibilidade para refletir os temas ligados à sexualidade” (SAYÃO; SILVA 1992, p. 134); “postura que evidencie sua capacidade de reconhecer como legítimas as questões dos alunos, acolhendo-os com respeito” (SAYÃO, 1997, p. 115); “é sensível, escuta os problemas, inspira confiança e deixa o aluno à vontade” (SUPLICY, 1993a, p.32).

Conforme sinaliza Santos; Bruns (2000), é presumível entender que o educador em seu cotidiano, muitas vezes prefira ignorar quaisquer manifestações da sexualidade que venha a atrapalhar o curso de suas aulas e conteúdos impostos pelas escolas. Para Bernardi (1985), essa postura incide em razão da repressão sexual a que todos estão ou foram subjugados pelos meios sociais nos quais estão inseridos e/ou foram também educados. Ademais, os profissionais que estão diretamente envolvidos no processo educacional são mulheres e homens criados pelo contexto social e cultural em que estão inseridos e foram marcados e

possuem, portanto, seus próprios valores, normas e visões de mundo diversas sobre sexualidade.

Valladares (2002) refere ser necessário que o educador possa reconhecer os valores que conduzam seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos distintos dos seus. Sua postura deve ser pluralista e democrática, para criar condições mais favoráveis ao esclarecimento e a informação sem a imposição de valores particulares.

Nesta direção Castro (2002), aponta que deva haver uma formação que conduza a reflexões sobre a relação entre a sexualidade e a escola, numa intersecção de percursos entre a viagem da sexualidade e a viagem do tornar-se educador.

Apesar de todas as controvérsias, alega-se que a escola educa sexualmente, independentemente de ser de maneira clara e sistematizada, sem intencionalidade e verdadeiramente assumida. Suas normas, currículos, conhecimentos e posturas dos sujeitos que convivem em seu interior, podem ser encarados como metodologias dessa educação/controle.

A orientação sexual deveria objetivar a desvinculação da sexualidade ao que é proibido e preconceituoso, afirmando-a como diretamente associado ao prazer e à vida, mas, sobretudo embutida de um caráter mais amplo em sua significação. Porém para que haja de fato a orientação sexual nas escolas, é preciso que os educadores tenham um reconhecimento do que seja denominado lícito ou ilícito na sexualidade, dependerá da maneira como ele – o educador - estará com suas próprias concepções internalizadas e cristalizadas do que seja efetivamente a sexualidade, em sua época e cultura.

2.2 A SEXUALIDADE HUMANA E SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL

A sexualidade pode ser abordada por diversos aspectos, dada sua complexidade e importância em todas as dimensões da vida humana. Ao longo dos últimos séculos, os códigos e valores ligados ao sexo, ao comportamento sexual coincidem com as transformações econômico-sociais e políticas em que o mundo vem passando.

É observado que a sexualidade humana e mesmo a anatomia sexual fazem parte da herança biológica do homem, nesse sentido o sexo é anterior ao aparecimento do homem e, portanto, não foi por ele inventado (TREVISAN, 2008).

O ato físico ou ato sexual ao longo dos anos transformou-se numa área básica para a moralidade e até mesmo para a forma de organização das sociedades. Como pontua Gregersen (1983, p. 3): “Numa distância ainda maior da biologia, ele gerou temas que passam através da religião e da arte e assim participa de sistemas simbólicos excessivamente complexos.” De uma maneira de adaptação biológica em todas as culturas humanas, o sexo evoluiu para se tornar um referencial de códigos sociais e até mesmo morais.

Em sua complexidade, articula dois eixos totalmente diferentes da vida humana: um individual e outro coletivo. De um lado, é o componente onde libido, pulsões, desejos, prazeres e desprazeres interatuam, num contexto de profunda intimidade. De outro lado, é elemento regulador da economia e da política, uma vez que está inscrito na dimensão da sexualidade o aspecto da reprodução e do crescimento da população, cujos efeitos atingem a sociedade de modo significativo (MURARO, 1983, p. 21).

É precisamente em sua dimensão social que a sexualidade adquire seu caráter de maior impacto. Frequentemente está associada aos valores morais que, por sua vez, determinam comportamentos, usos e costumes sociais que dizem respeito a mais de uma pessoa. “As relações sexuais são relações sociais, construídas historicamente em determinadas estruturas, modelos e valores que dizem respeito a determinados interesses de épocas diferentes” (NUNES, 1987, p. 15).

Para Foucault (1985, p. 98), compreender a sexualidade, em sua complexidade, presume enxergá-la também como “um produto das densas relações de poder: entre homens e mulheres, pais e filhos, educadores e alunos, padres e leigos e assim por diante”. Nas relações de poder, a sexualidade é, segundo o autor, um elemento dotado de instrumentalidade. Pode ser usado em inúmeras manobras, nas relações sociais, bem como pode tornar-se útil na articulação das mais variadas estratégias.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da 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 de poder. (FOUCAULT, 1985, p.100)

No ocidente, datam do período paleolítico as primeiras manifestações artísticas que refletem a exaltação dos povos antigos à condição sagrada do corpo da mulher, do homem e, mais exatamente, ao encontro sexual como dispositivo capaz de gerar vida. Junto aos primeiros utensílios feitos em osso e pedra, foram encontrados várias produções de pinturas e esculturas que mostravam o corpo estilizado da mulher e mais especificamente, a vagina, os seios e o útero. Da mesma forma, apareciam nos registros pré-históricos, simbolismos que remetiam ao falo ou ao pênis ereto. Nossos ancestrais mostravam-se impressionados com a existência dos dois sexos e realizava ritos eróticos sagrados em ocasiões religiosas importantes, como o retorno anual da primavera (TREVISAN, 2008).

Conforme pontua Eisler (1996, p. 78): “... a união da fêmea com o macho, ou da mulher com o homem, era celebrada como uma epifania ou manifestação sagrada dos poderes misteriosos que concedem e mantêm a vida”. Esses rituais, assim como as imagens sexuais da arte paleolítica ou mesmo do período neolítico, refletiam uma visão da vida e da religião na qual a celebração do prazer era primordial.

[...] nossos ancestrais exaltavam o sexo não apenas em relação ao nascimento e procriação, mas como a fonte misteriosa – e, neste sentido, mágica – tanto do prazer quanto da vida. (...) Os mitos e ritos eróticos pré-históricos não eram apenas expressões de alegria e gratidão pela dádiva da vida (...) mas também expressões de alegria e gratidão pelas dádivas do amor e do prazer – particularmente pelo mais intenso dos prazeres físicos, o prazer do sexo (EISLER, 1996, p. 81).

As noções mais primitivas ligadas à sexualidade foram incorporadas e mantidas por civilizações do Oriente como a China, Índia e Japão que se distinguiram pelo desenvolvimento de uma *ars erótica*. Essa “arte erótica” busca o prazer pelo prazer, visto como prática e símbolo de experiência, sem nenhuma referência ao seu caráter lícito ou mesmo de utilidade, prevendo domínio total do corpo, gozo excepcional, esquecimento do tempo e dos limites, entre outros elementos de caracterização (FOUCAULT, 1985, p. 56).

A história da sexualidade ocidental vem sendo redescoberta como um instigante campo de investigação a retratar as concepções hegemônicas sobre sexo calcadas em tratados de proibições, códigos de consumo, sob estigmas de sofrimento e culpa.

A cultura sexual ocidental, não é detentora de uma *ars erotica*, mas sim, de uma *scientia sexualis* (FOUCAULT, 1985, p. 56). Essas maneiras de perceber o sexo e as práticas

sexuais orientaram-se muito mais no sentido de organizar procedimentos e estabelecer critérios para separar o lícito do ilícito, o socialmente ou não aceito, assim como, do que é visto com reservas pela sociedade, o que está de acordo com as normas médicas do que se caracteriza como anomalia.

No ocidente, muitos dos ritos antigos foram modificados e implantados em uma nova lógica, preocupada em atender as reivindicações da ordem social dominada pelo homem, altamente hierárquica. As imagens características da nossa cultura passaram a ser as que exaltam a dor, o sofrimento e a morte (EISLER, 1996, p. 96). A institucionalização desses conceitos – da violência e da dominação nas relações entre pais e filhos, senhores e escravos, nações, homens e mulheres foi, em diversos sentidos, o espólio cultural deixado às nações ocidentais.

De 1914 até 1945, o mundo capitalista atravessa uma série de crises, que culminam com a supremacia norte-americana e a imposição do modelo “*The American Way of Life*”. No meio de várias características, destaca-se a importância dos movimentos de contestação, surgidos em consequência dessa nova realidade. Com o aparecimento de uma contracultura, nas décadas de 50 e 60, novas concepções ideológicas de sexualidade foram trazidas à tona, orientando para o sexo livre com suas distintas nuances: o movimento *hippie*; o movimento contra a guerra do Vietnã; luta pelos direitos civis e, em particular, a cultura das drogas. O movimento *hippie*, aceitava a sexualidade fora do casamento, a nudez em público, o aborto e a homossexualidade. A libertação sexual era, em muitos casos, o símbolo e o matiz de outras liberdades exigidas (NUNES, 1987, p. 73).

Esses movimentos possibilitaram abertura para novas percepções sobre a sexualidade, entre elas o afastamento gradativo da convicção de que o sexo por prazer é sujo e pecaminoso, o interesse pela conquista da independência sexual e o esforço de um número cada vez maior de mulheres que exigiam o direito ao prazer sexual e que lutavam pela dissociação entre mulheres sexualmente ativas e prostitutas, estando presente também nessa época, assim como a popularização dos métodos anticoncepcionais (EISLER, 1996, p. 252).

Segundo Gregersen (1983), em 1960, somente os dois governos orientais, o da Índia e do Paquistão mantinham programas de planejamento familiar. Dez anos depois, outros 60 países concordaram com esse tipo de projeto. Atualmente, estima-se que, nos países industrializados do Ocidente, oitenta por cento da população total utiliza algum método de contracepção artificial. Este artifício proporcionou maior liberdade aos casais em conceber uma família sem filhos e maior autonomia da mulher, que pôde se valer de métodos

contraceptivos para evitar a gravidez mesmo sem o consentimento ou a cooperação do companheiro.

Em contrapartida, se o que se esperava era um momento de minimizar a pressão sexual, o que se viu foi uma nova apropriação dos conceitos ligados à sexualidade os quais passaram a ser manipulados de maneira a integrarem-se à máquina de consumo capitalista, ou seja, toda propaganda passa a falar de sexo, a luta da mulher é estigmatizada, torna-se, “ela própria” e seu “próprio corpo”, um símbolo do consumo (TREVISAN, 2008).

No entanto, esse movimento histórico tem suas contradições, “houve também maior liberdade sexual, espaços conquistados pelas mulheres, pelos homossexuais e outros grupos” (NUNES, 1997, p.74). Podemos destacar que desde o início do século XX, o que se viu foi o arrefecimento dos mecanismos de repressão clássica, com certa indulgência às relações sexuais pré-nupciais e extra-matrimoniais, a certos tipos de perversão e diminuição dos tabus relacionados à sexualidade das crianças.

No entanto, numa perspectiva mais ampla, nenhum desses fatos ecoa como extraordinário, conforme pontua Gregersen (1983, p. 179)

A relação da sexualidade com a cultura é complexa. Certamente que os aspectos culturais podem modificar-se dramaticamente, porém, talvez a cultura da sexualidade seja mais estável do que se supunha. As mudanças recentes, tão discutidas, talvez não sejam uma ‘revolução’, como se tem proclamado.

Segundo Foucault (1985, p. 81), o poder sobre o sexo, no Ocidente, se estabeleceu por meio do impositivo da negação, o “não pode”, contra o “pode”. Trevisan (2008) refere que a censura, nesse contexto, se constitui de três formas, garantindo o que é proibido e permitido, impedindo que se diga e negando simplesmente a existência dessa realidade. Sendo assim entendemos que o principal instrumento deste poder é o castigo, que nada mais é do que a supressão das sensações, das emoções, dos desejos e também da sexualidade. Todos os modos de dominação, submissão, sujeição, se reduzem a finalidade da obediência imposta.

Para Marcuse (1978, p.82-83), “vivemos numa sociedade deserotizada”. Alguns tabus tornaram-se flexíveis, “o sistema permite o sexo quantitativo e compensador, porém, não prevê a humanização e o sentimento do afeto, que são os aspectos qualitativos relacionados à atividade. Trata-se de um prazer mecanizado, compulsivo”.

No Brasil, é necessário compreender a cultura da sexualidade que enfatiza a natureza sensual das pessoas, fato esse marcado desde a colonização, quando os exploradores fizeram suas primeiras representações dos trópicos. Importante notar, no entanto, que aquilo que ficou marcado pelas descrições dos estrangeiros e dos exploradores passou a ser refletido, de modos diversos e em circunstâncias distintas, pelos próprios brasileiros, pelo menos nos dois últimos séculos de sua história (PARKER, 1991).

Essa exacerbação da sexualidade, depois da chegada dos europeus está relacionada, para Parker (1991, p. 48) “... ao meio social e econômico da época, às relações de poder e dominação que trataram de separar conquistadores de conquistados, senhores de escravos e à própria escravidão, em sua forma de instituição social, que ajudou a afrouxar códigos morais e a favorecer os excessos sexuais”.

O autor enfatiza a herança patriarcal marcando as relações de gênero. Embora o clássico modelo patriarcal venha diminuindo nas famílias brasileiras, sua compreensão ainda continua a afetar o pensamento social, assim como o modo do brasileiro ver sua própria história e atuação social. Ressalta que este contexto, aponta para uma moralidade sexual que oferece ao homem uma quase completa liberdade sexual ao mesmo tempo em que limita a vida sexual da mulher;

Esses mesmos entendimentos tanto postulam as forças potencialmente perigosas que poderiam interpelar a estrutura hierárquica, como fornecem um conjunto de canais altamente específicos (e muitas vezes bem concretos) para o controle de, virtualmente, qualquer coisa que ameace a aceitação inconsciente da ordem estabelecida. (PARKER, 1991, p. 104)

O entendimento da realidade sexual brasileira não se faz possível à margem de conceitos impostos pelas religiões formais, mais especificamente o catolicismo. A divisão dos sexos, a estrutura da dominação masculina e até mesmo a importância da virgindade são legitimados pela Igreja Católica. O sexo em si mesmo, adquire contornos mais complexos.

As noções de legitimidade e ilegitimidade da prática são organizadas em torno de três noções básicas: o casamento, a monogamia e a procriação. Apenas as condutas sexuais adequadas a esses conceitos são legítimas. O que está fora disso é classificado como “pecaminoso” e liga-se à noção de culpa (PARKER, 1991, p. 116).

A única prática sexual socialmente reconhecida é a adotada pelo casal oficialmente unido perante a sociedade, incumbido da função de reproduzir-se. Este é o modelo imposto e

o que ocorre fora dessa realidade passa a ser visto com desconfiança. “Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá esse *status* e deverá pagar as sanções” (FOUCAULT, 1985, p. 10).

Porém, observa-se que não somente as religiões e especialmente a católica tiveram papel decisivo na organização e regulação das práticas sexuais, nota-se ainda que elas conviveram com outros discursos tão socialmente legitimados, como na comunidade científica. Em meados do século XIX, a população urbana no Brasil começou a crescer significativamente e emergiu preocupação enfática com as questões de saúde, higiene e reprodução. A Medicina passou, então, a ter papel de regulamentação na atividade sexual, classificando práticas sexuais e até desejos sexuais “em termos de uma nova economia simbólica de doença e saúde” (PARKER, 1991, p. 124).

Inicia-se, portanto, um discurso sobre sexualidade que objetiva analisar e categorizar a prática sexual, incluindo-a em uma ordem não apenas moral, mas, sobretudo racional. Segundo Foucault (1985, p. 27), “é o momento de se falar sobre sexo publicamente não apenas para distinguir o lícito do ilícito, mas para inserí-lo em sistemas de utilidade, regulando o bem de todos e fazendo-o funcionar num padrão”.

O sexo passou a ser visto, mais do que nunca, em seu ponto de vista “utilitário”, expressão elucidada por Parker (1991, p. 16):

[...] houve uma nova ênfase cultural na reprodução como finalidade apropriada dos encontros sexuais (...) A energia sexual canalizada nessa direção legítima era assim contrastada com a energia sexual gasta apenas na procura do prazer (...) Sexo tornou-se sexualidade – um objeto de estudo”.

Assim como o desenvolvimento dos conceitos ligados à sexualidade no século XIX estiveram apoiados nos fundamentos da doutrina religiosa – embora tenham ultrapassado esses limites ao incorporar também os discursos médicos e higiênicos – o século XX foi marcado por um processo de modernização, assinalado por diversos elementos, descritos por Parker (1991, p. 134-136), sendo o primeiro deles o crescente ritmo da urbanização, que consentiu a formação de centros onde a vida intelectual agitava-se, com a apropriação de idéias e valores vindos da Europa e dos Estados Unidos e marcados por um caráter liberal que contrastava com as tendências restritivas do século XIX; novas disciplinas, como a Psicologia, a Sociologia e a Sexologia, começam abordar os problemas sexuais.

Na prática, essa nova realidade, em que o sexo foi inclinado a reflexões, permitiu o estabelecimento de critérios, construídos de acordo com a terminologia da ciência, para classificar a normalidade e a anormalidade. A partir daí, a sexualidade tornou-se um tema de debate na sociedade, especialmente quando questões sobre o aborto, o direito das minorias sexuais e a propagação de doenças sexualmente transmissíveis começaram a chamar a atenção da opinião pública (TREVISAN, 2008).

Ao mesmo tempo, há uma reversão do significado da família, da moralidade tradicional e da autoridade religiosa. Os movimentos feministas e homossexuais, embora não tenham adquirido a amplitude de um movimento social sólido, ajudaram a questionar as noções tradicionais de gênero e de sexualidade. Todas essas situações ajudaram a conformar as transformações ocorridas na sexualidade dos brasileiros nas últimas décadas.

Nesse processo, vale ressaltar, ainda, o espaço que o assunto “sexo” difundiu-se no discurso público. “Em filmes, rádio e televisão, tanto nas revistas e jornais da elite como nas populares, nos livros mais vendidos, na verdade, em quase todas as áreas da moderna indústria da comunicação, o sexo tornou-se um dos tópicos favoritos de discussão” (PARKER, 1991, p. 137).

No Brasil contemporâneo, torna-se imprescindível confrontar ausência de conhecimento com conhecimento e informação. Novos modos de educação sexual passam a ser considerados e colocados em prática, antigos conceitos, como o onanismo, são reinterpretados, a própria noção de doença sofreu um grande impacto não estando mais situada nos corpos ou nas pessoas.

Ganham espaço, o sexo fora do casamento, o controle voluntário da reprodução e a procriação; no entanto, embora tenha havido um (re) pensar dos valores sexuais, o que os estudiosos do assunto têm deixado claro é que “o processo de racionalização que marcou profundamente a forma de entender e orientar a vida sexual no Brasil continua praticamente inalterado” (PARKER, 1991, p. 17). A norma reprodutiva continua sendo o código principal e a maioria dos brasileiros ainda vê sua sexualidade de forma fragmentada e imperfeita, levando em conta os conceitos de gênero arraigados à cultura, a idéia de renúncia à carne e as normas científicas, que determinam o que é permitido e o que é proibido, definindo alguns desejos como perigosos.

A sexualidade é um universo que precisa ser entendido como um conjunto de atividades, posturas, opções, modos de vida, subjetividade e alteridade, resultantes das

relações sociais. É preciso que se busque uma compreensão processual da sexualidade, não se pode falar de sexualidade de modo fragmentado, apartado e estanque, abordar a sexualidade implica retomar alguns recursos metodológicos, a exemplo a história, a antropologia, o moral e a evolução social.

Compreendendo a sexualidade como construção histórico-social e cultural, caberia trazer aqui uma reflexão sobre a identidade desses sujeitos sexuais. Trabalhar com a orientação sexual por parte dos educadores talvez tenha alguns percalços da ordem identitária que foram denominadas por Perrusi (2003, p. 93) como eixos centrais da identidade,

[...] ligados aos aspectos psicológicos e psicossociais (...) em que a “construção do eu” é entendida como uma interiorização e uma internalização do social para o indivíduo... a identidade, assim, seria fruto da socialização experimentada pelo indivíduo no meio social... e o eixo que enfatiza os aspectos coletivos... A identidade é vista como “coletiva”, “social”, “cultural”, de “classe”, sendo formada por um processo de incorporação... geralmente de valores funcional, de integração social ou de resistência coletiva ao sistema social”.

Diante dessa premissa, pode-se inferir que a construção de uma moderna identidade, teria uma associação direta com as formas em que os educadores construíram seus referenciais de vida, incluindo aqui os conceitos sobre sexualidade.

Para a abordagem da orientação sexual nas escolas pelos educadores talvez deva haver uma desconstrução de suas identidades previamente auto-referidas, uma passeio pela sua subjetividade, uma viagem dentro do que se é.



"Não se pode falar de educação sem amor."

(Paulo Freire)

CAPÍTULO III
PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para Minayo (1994, p. 23) este tipo de estudo é apropriado para as questões que indagam sobre uma realidade específica, “que tem carga histórica e refletem posições frente à realidade, momento do desenvolvimento e da dinâmica social, preocupações de classes e de grupos determinados”.

A natureza qualitativa do estudo torna-se pertinente uma vez que se deseja avançar na compreensão da complexa rede de variáveis relacionadas a orientação sexual no contexto escolar. Requer um mergulho no campo da subjetividade, privilegiando os significados que traduzem as visões de mundo que os sujeitos sociais introjetam sobre determinados aspectos da realidade, considerando suas aspirações, crenças e significados das ações e das relações humanas (MINAYO, 2004, p. 21).

Ao incorporar a “questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e as estruturas sociais”, permite-se compreender o imaginário dos sujeitos em estudo quanto às práticas, a influência das dimensões subjetivas, simbólicas e contraditórias, próprias do ser humano, que na verdade reflete a singularidade desses indivíduos frente à experiência, o vivido, as concepções, as emoções e sentimentos inerentes aos processos e relações que permeiam a inserção da orientação sexual como tema transversal em seu cotidiano pedagógico (MINAYO, 2004 p.10),

Bosi; Uchimura (2006) consideram a subjetividade nas percepções dos sujeitos como a sinalização das experiências materializadas nas relações estabelecidas no interior de determinados programas ou processos.

Frente à natureza e complexidade do objeto de estudo, a opção por essa abordagem ganha especial pertinência e coerência, uma vez que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada. Cabe destacar que seus resultados não são generalizáveis, sendo que sua utilidade consiste em termos de produção de conhecimentos originais que permitem a compreensão de situações específicas em novos contextos (TURATO, 2005).

3.2 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

A abordagem qualitativa busca aprofundamento e compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição ou de uma representação. Para tanto, sugere-se que os sujeitos envolvidos com a pesquisa possuam os atributos que se deseja conhecer e que contenham o conjunto de experiências que se pretende captar (OLIVEIRA, 2006).

A população integrante do estudo foi composta por dois seguimentos representativos do universo escolar. O primeiro grupo contemplou os gestores: Secretário Municipal de Ensino e Diretores das Unidades Escolares e o segundo grupo, educadores de ensino fundamental de escolas municipais de Cajazeiras - PB.

3.3 CENÁRIO DO ESTUDO

Na pesquisa qualitativa, campo de estudo refere-se ao “recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação” (MINAYO, 2004, p.105).

Elegemos como cenário de estudo o município de Cajazeiras - PB, localizado no oeste paraibano e considerado a 6ª maior cidade do estado da Paraíba. Distante 477 km da Capital João Pessoa, considerada um dos principais pólos da região sertaneja. Segundo dados do IBGE (2007) o município foi o que mais cresceu no estado nos últimos quatro anos, apresentando também um extraordinário crescimento econômico e de infra-estrutura. Em um raio de 50 km ao redor de Cajazeiras, residem aproximadamente 160.000 habitantes abrangendo 15 municípios. Cajazeiras apresenta população estimada de 56.110 habitantes, sendo que 31,6% correspondem à faixa etária de 5 a 19 anos.

A seleção dos estabelecimentos escolares precedeu de diagnóstico e avaliação dos gestores locais. Foi indicada inicialmente a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cristiano Cartaxo, situada no bairro Jardim Oásis (região central) e Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Galdino Pires Ferreira, situado no bairro Capoeira (região periférica).

Por ocasião da apresentação do projeto, houve concordância das Instituições citadas, entretanto não obtivemos anuência da 9ª Gerência Regional de Ensino de Cajazeiras para o procedimento de coleta de dados. Em face desta dificuldade foi sugerida pela Secretaria Municipal de Educação de Cajazeiras, a inclusão da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Guimarães Coelho, situada no bairro da Asa Sul - sugestão prontamente acatada por situar-se em região com elevado índice de prostituição infantil, violência e uso de drogas.

3.4 UNIVERSO EMPÍRICO DO ESTUDO

Para o alcance dos objetivos deste estudo, elegeu-se duas técnicas de investigação: Grupo Focal e Entrevista semi-estruturada. A primeira empregada junto aos professores e a segunda aos gestores. Para facilitar o entendimento, a conceituação das técnicas empregadas e a condução do trabalho de campo, serão apresentados separadamente.

3.4.1 Grupo Focal

A técnica do grupo focal consiste em um grupo de discussão informal com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. Distingue-se por suas características próprias principalmente pelo processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados (KITZINGER; BARBOUR, 1999). Em uma vivência de aproximação, permite que o processo de interação grupal se desenvolva, favorecendo trocas, descobertas e participações comprometidas. Proporciona também descontração para os participantes responderem as questões em grupo, e não de maneira individual. Acresce-se que facilita a formação de idéias novas e originais. Gera possibilidades contextualizadas pelo próprio grupo de estudo (DEBUS, 1997). Oportuniza a interpretação de crenças, valores, conceitos, conflitos, confrontos e pontos de vista, possibilitando entender o estreitamento em relação ao tema no cotidiano (RESSEL, 2003).

Segundo Cruz Neto *et al.* (2001) esta proposta contém especificidades que complexificam o trabalho a ser realizado, exigindo a presença de um moderador que tem como papel promover a participação de todos, evitarem a dispersão dos objetivos da discussão

e a monopolização de alguns participantes sobre outros. Nesse enfoque, além da presença do moderador, é indispensável à presença de um assistente - relator-observador - ao qual caberá observar a conduta do grupo, registrar as informações não verbais dos participantes, além de auxiliar o moderador a analisar os possíveis problemas durante as discussões.

Cruz Neto *et al* (2001) acrescentam que a técnica de grupo focal permite a obtenção de um material de natureza qualitativa a partir de sessões grupais, nas quais quatro a doze participantes da pesquisa que compartilham um traço comum discutem vários aspectos de um tema específico. Assim, o grupo deverá ser pequeno o suficiente para que todos tenham a oportunidade de expor suas idéias e grande o bastante para que os participantes possam vir a fornecer consistente diversidade de opiniões.

Cabe enfatizar que o Grupo Focal permite ao pesquisador não só examinar as diferentes análises das pessoas em relação a um tema, mas também proporciona explorar como os fatos são articulados, censurados, confrontados e alterados por meio da interação grupal e ainda, como isto se relaciona à comunicação dos pares e às normas grupais (KITZINGER; BARBOUR, 1999).

Por se tratar de uma proposta para desenvolvimento de uma discussão centrada em um assunto específico, Rubio Tyrrel; Rocha; Siqueira (2001) recomendam a utilização de um roteiro com as questões de investigação que a pesquisa procura responder. Os temas devem ser expressos na forma de sugestões e não em forma de questionamentos, como meio de estimular a introdução do assunto que será abordado.

Nesses termos, elaborou-se uma “estória” que apresenta personagens do cotidiano escolar (alunos, pais e professores) que foi utilizada como tema disparador para iniciar as discussões em grupo (APÊNDICE A). Cabe ressaltar que este instrumento foi utilizado no Projeto-Chave 250/07 - MS/SVS/PN-DST/AIDS, sendo que neste estudo foram extraídos para análise apenas os conteúdos que contemplassem o objeto proposto.

✍ **Preparação para o trabalho de campo**

Visando melhor apropriação das etapas a serem desenvolvidas optamos por apresentar o projeto aos gestores envolvidos. Foi elaborado e enviado um convite às Instituições (APÊNDICE B), solicitando o comparecimento em encontro que ocorreu no dia 04 de outubro de 2007, no anfiteatro da Faculdade Santa Maria (Instituição proponente do Projeto-

Chave). Este momento contou com a presença de representantes das instituições parceiras - Secretaria Estadual e Municipal da Educação - Secretaria da Saúde - Universidade Federal da Paraíba - representações docente e discente.

Após o primeiro contato com as instituições parceiras, houve a preocupação em selecionar e capacitar uma equipe para o trabalho de campo. Foi realizado recrutamento de pesquisadores por meio de processo seletivo, que culminou na seleção de dez alunos de graduação. Iniciou-se o levantamento de referências bibliográficas e aprofundamento teórico da temática a ser abordada. Foram disponibilizados textos sobre a técnica de grupo focal e oferecido treinamento para a realização da mesma. Este momento foi fundamental para apropriação da técnica de investigação. Posteriormente foi elaborada uma agenda com roteiro de atividades que envolveram:

- ✍ Identificação e seleção do local adequado para realização dos Grupos Focais;
- ✍ Levantamento e aquisição dos insumos necessários;
- ✍ Reprodução dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido;
- ✍ Confeção de Crachás e impressos necessários;
- ✍ Elaboração de convite individual para os participantes dos grupos focais,
- ✍ Definição entre os pesquisadores das funções de relator, observador e moderador dos grupos focais;
- ✍ Treinamento direcionado para o cumprimento destas funções (relator, observador, moderador).

✍ **Trabalho de Campo**

Para a execução do trabalho de campo, efetuaram-se alguns contatos prévios com a direção das instituições envolvidas. Definiu-se uma agenda que melhor se adequasse ao calendário escolar e por solicitação dos gestores foi estabelecido que os grupos focais devessem ser iniciados na primeira quinzena de fevereiro, o que foi acatado tendo em vista maior participação dos atores.

Logo, foi solicitado à direção dos estabelecimentos de ensino, uma lista nominal dos professores, respectivo contato (fone/e-mail) e turno de trabalho. De posse desta listagem definiu-se que todos os professores efetivos seriam convidados a participarem do grupo,

excetuando aqueles que se encontravam afastados de suas atividades (licença saúde, licença maternidade, exercendo função administrativa).

A Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIEF) Galdino Pires Ferreira contava com quinze (15) professores. Portanto, ciente que o recomendável para cada GF seria de 4 a 12 participantes, definiu-se que neste estabelecimento seriam realizados dois encontros. A Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIEF) Maria Guimarães Coelho contava com dezesseis (16) professores efetivos, tendo participado apenas oito, pois os demais manifestaram não ter disponibilidade de horário em virtude de outros vínculos empregatícios (QUADRO 1).

As reuniões contaram como uma preparação especial. Foram necessários alguns cuidados que permearam todos os encontros, como agendamento prévio do local, envio de convite nominal aos participantes (APÊNDICE C) preparação da sala (iluminação, ventilação, cadeiras móveis /confortáveis) manutenção do gravador, seleção e preparo antecipado do material específico para cada encontro. Esses preparativos são previstos nos estudos que se utilizam essa técnica (DALL' AGNOL; TRENCH, 1999).

Os Grupos foram distribuídos segundo demonstrado quadro abaixo:

Instituição	Grupo	Participantes
EMEIEF Galdino Pires Ferreira	Grupo A	08
	Grupo B	07
EMEIEF Maria Guimarães Coelho	Grupo C	08

QUADRO 1: Distribuição dos profissionais segundo participação dos grupos focais

O tempo de duração dos grupos focais foi de 2 horas e 30 minutos no primeiro, 2 horas no segundo e terceiro grupos. A formação em círculo permitiu a interação face a face, o bom contato visual e ainda, a manutenção de distâncias iguais entre todos os participantes, estabelecendo o mesmo campo de visão para todos os presentes. O moderador e observador se sentavam em lugares que possibilitavam a comunicação não-verbal, por meio do olhar. Para não centralizarem a atenção dos participantes evitaram se posicionarem um ao lado do outro.

Cada encontro foi caracterizado em cinco momentos interdependentes, mas complementares. Inicialmente, foram realizados os agradecimentos aos presentes, ressaltando a importância da presença dos mesmos para a realização do encontro e do trabalho. Para

melhor caracterização dos sujeitos, foram levantadas informações referentes ao: sexo, idade, disciplina ministrada e/ou função, tempo de atuação (QUADRO 2).

Unidade	Sujeitos	Função/ disciplina	Idade	Tempo/ atuação
Grupo Focal A	PA-1	1º SEF	39	5 anos
	PA-2	2º SEF - Língua Portuguesa	35	5 anos
	PA-3	2º SEF - Inglês	25	5 anos
	PA-4	2º SEF - Geografia	36	5 anos
	PA-5	2º SEF - Ciências	55	28 anos
	PA-6	1º SEF	45	20 anos
	PA-7	1º SEF	52	21 anos
	PA-8	2º SEF - História	40	10 anos
Grupo Focal B	PB-1	2º SEF - Educação Física	40	N/I
	PB-2	1º SEF	33	11 anos
	PB-3	1º SEF	N/I	N/I
	PB-4	2º SEF - História	N/I	N/I
	PB-5	2º SEF - Ciências	45	5 anos
	PB-6	2º SEF - Língua Portuguesa	53	22 anos
	PB-7	1º SEF	N/I	N/I
Grupo Focal C	PC-1	2º SEF - História	29	12 anos
	PC-2	1º SEF	33	14 anos
	PC-3	1º SEF	N/I	3 anos
	PC-4	2º SEF - Geografia	49	20 anos
	PC-5	2º SEF - Ciências	25	1 ano
	PC-7	1º SEF	N/I	3 anos
	PC-6	1º SEF	48	17 anos
	PC-8	1º SEF	32	10 anos

1º SEF= Primeiro Segmento do Ensino Fundamental

P= Professor

2º SEF= Segundo Segmento do Ensino Fundamental

N/I= Não Informado

QUADRO 2: Caracterização dos educadores participantes do estudo segundo as variáveis, idade, disciplina ministrada e tempo de atuação.

No segundo momento, foram apresentados os objetivos da pesquisa e da formação do grupo focal e explicado o funcionamento do grupo, quanto ao horário de início e término dos encontros, aparelhos celulares desligados, permanência nas salas e incentivo à participação de todos. Em seguida, foi feita a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D) e solicitado permissão para efetuar a gravação, dando garantia do total sigilo do material obtido.

O terceiro momento foi marcado pela apresentação dos integrantes do grupo, distribuição e leitura da “estória”. O início das discussões demarcou o quarto momento, quando foi iniciada a gravação e o registro escrito pelos observadores. Naquele momento, o

moderador convidou alguém do grupo para iniciar a discussão, incentivando a participação de outros integrantes, encorajando-os a apresentar suas considerações e sentimentos.

É válido acrescentar que os integrantes manifestaram a importância daquele momento de discussão como forma de aprendizagem e interação grupal e o quanto as questões levantadas estavam presentes em sua rotina diária.

O quinto momento foi assinalado pela finalização do grupo, ocasião na qual o relator realizou a leitura da síntese do ocorrido na reunião, segundo suas observações e anotações, retomando as questões debatidas para que todos estivessem cientes do conteúdo produzido naquele encontro e reiterasse algumas considerações se desejado. Ao término, foi servido um lanche para os participantes e realizado o sorteio de um brinde.

Para facilitar a apresentação dos resultados e manter o sigilo quanto a identidade dos professores participantes, foi atribuído um número seqüencial a cada participante, diferenciando-os quanto ao grupo (A,B,C). Ressalta-se que a variável sexo não foi incluída no quadro, uma vez que a totalidade dos participantes foi identificada como sendo do sexo feminino.

3.4.1.2 Entrevista semi-estruturada

A entrevista consiste em fonte de informações capaz de fornecer dados primários e secundários e ser estruturada de formas diversas e variada, tais como a sondagem de opinião com questionário fechado, a entrevista semi-estruturada, a entrevista aberta, a entrevista não diretiva, a entrevista centrada (MINAYO, 1994). Nesse estudo foi utilizada a técnica de entrevista semi-estruturada individual, com o objetivo de possibilitar ao entrevistado a oportunidade de se pronunciar sobre a temática em questão.

Minayo (1994, p.109) aponta que o que torna a entrevista um instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade da fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos e ao mesmo tempo causa o efeito de “transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas”.

Na pesquisa qualitativa a entrevista caracteriza-se como um instrumento importante por possibilitar a produção de conteúdos fornecidos diretamente pelos sujeitos envolvidos no

processo. Como pontos positivos da entrevista, pode-se destacar que permite ao entrevistador ter uma boa percepção das diferenças individuais e as questões podem ser individualizadas para melhor compreensão.

Nesses termos, foi elaborado um roteiro norteador como dispositivo disparador das entrevistas. Ressalta-se novamente que este instrumento foi utilizado no Projeto-Chave 250/07 - MS/SVS/PN-DST/AIDS, sendo que neste estudo foram extraídos para análise apenas os conteúdos que contemplassem o objeto proposto (APÊNDICE E).

O agendamento das entrevistas foi feito com antecedência e em consonância com a disponibilidade apontada pela direção das instituições de ensino envolvidas, evitando-se deste modo qualquer prejuízo nas atividades dos gestores.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Galdino Pires Ferreira, estabeleceu que as entrevistas devessem ocorrer no horário de trabalho dos gestores. A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Guimarães Coelho, solicitou que as entrevistas fossem efetuadas em dois turnos, ou seja, manhã e tarde, para não haver comprometimento da função do gestor durante as atividades diárias dos mesmos, o que foi acatado pelos pesquisadores.

Além dos gestores pedagógicos das escolas citadas, foram incluídos no estudo a atual Secretária Municipal da Educação (cargo ocupado recentemente), e o antigo gestor. Esta opção deve-se ao fato deste último ter sido co-participante do processo de discussão e inserção dos temas transversais na rede municipal de ensino do município.

Deste modo, foram entrevistados oito (8) gestores (QUADRO 3).

	Sujeitos	Função	Idade	Tempo/ atuação
Gestores	G1	Secretaria Municipal de Educação	43	4 anos
	G2	Assessora SME	38	4 anos
	G3	Vice Diretora	38	11 anos
	G4	Diretora	40	4 anos
	G5	Diretora	51	11 anos
	G6	Diretora	35	11 anos
	G7	Vice Diretora	35	11 anos
	G8	Apoio Pedagógico	54	29 anos

QUADRO 3: Caracterização dos gestores participantes do estudo segundo as variáveis, função, idade e tempo de atuação.

O tempo de duração das entrevistas foi em torno de 40 minutos, sendo que estes encontros transcorreram em dois momentos complementares. Inicialmente era feita a

apresentação do pesquisador, dos objetivos da pesquisa e preenchimento do TCLE (APÊNDICE F). Posteriormente, era iniciada a entrevista sendo a mesma gravada após aquiescência dos entrevistados.

3.5 ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

Para a análise dos dados empíricos, obtidos por meio dos Grupos Focais e entrevistas, optou-se pela utilização da Técnica de Análise de Conteúdo, modalidade temática, proposta por Bardin (2004), pois permite explorar o campo das comunicações e suas significações, ou seja, descobrir elementos que estão por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências daquilo que está sendo comunicado (GOMES, 2001).

Por meio do emprego da Análise de Conteúdo é possível extrapolar a abrangência descritiva do conteúdo das mensagens no campo das comunicações e se atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda dos significados manifestos (MINAYO, 2004).

Conforme aponta Bardin (2004), a Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens e indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Uma das técnicas de Análise de Conteúdo que melhor se adapta à investigação qualitativa refere-se à Análise Temática, baseada na noção de tema (MINAYO, 2004). Tema é a “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Realizar análise temática “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido” (BARDIN, 2004, p. 99).

Pode-se dizer que a análise temática (Bardin, 2004) compreende três etapas básicas que permitem melhor explorar e organizar os dados, composta por pré-análise; descrição analítica e interpretação referencial.

A primeira etapa designada “**Pré-análise**” consiste na organização e desenvolvimento de um plano de análise que permita a organização sistemática dos documentos selecionados para o estudo, no caso material obtido com as entrevistas e Grupos Focais.

Mediante *leitura flutuante* do material empírico, houve um contato exaustivo com todo conteúdo coletado, o que permitiu maior aproximação e compreensão da realidade vivenciada pelos sujeitos em estudo. Em linhas gerais, essa etapa foi determinante para a escolha dos documentos a serem analisados e na formulação de hipóteses e objetivos frente ao contato com o material coletado. Possibilitou também, a preparação do material a ser explorado mediante a identificação e seleção das unidades de registro presentes nos discursos. Para Gomes (2001), unidade de registro se refere aos elementos obtidos por meio da decomposição do conjunto de uma mensagem, podendo ser uma palavra, uma frase ou oração, dependendo da finalidade do estudo.

A segunda etapa designada “**Exploração do Material**”, que intenciona transformar os dados brutos em conteúdos temáticos de compreensão do texto, consistiu no agrupamento e categorização dos fragmentos das falas dos sujeitos. Este processo foi longo e complexo, tendo como alicerce a fundamentação teórica do estudo e as discussões/reflexões resultando na configuração dos núcleos de sentido cuja conformação resultou nas seguintes unidades temáticas:

Unidade Temática I - O olhar dos gestores: o discurso oficial versus cotidiano pedagógico.

Unidade Temática II - A dialogicidade entre valores e práticas profissionais.

Unidade Temática III - A (dis) função escola/família no fazer pedagógico.

Finalmente na terceira etapa, designada **Tratamento e Interpretação dos Resultados**, ocorreram a análise dos dados propriamente dita, mediante a inferência, interpretação e articulação dos conteúdos temáticos obtidos com o referencial teórico utilizado, no intuito de responder às questões da pesquisa e aos objetivos propostos.

Segundo Gomes (2001, p. 76), essa etapa corresponde à tentativa de “desvendar o conteúdo subjacente ao que está manifesto”, buscando a captação das ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos estudados, no caso, o envolvimento dos atores na inserção da orientação sexual enquanto tema transversal nas escolas.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa a qual se vincula esse projeto foi submetida à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, atendendo às orientações inerentes ao protocolo de pesquisa contido na Resolução 196/96 CNS e aprovada em 30/05/07 registrado sob o protocolo nº. 1075 (ANEXO I) (BRASIL, 1996b).



“Aqueles que reprimem o desejo assim o fazem porque o seu desejo é fraco o suficiente para ser reprimido” (William Blake)

CAPÍTULO IV
ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

O OLHAR DOS GESTORES: o discurso oficial versus cotidiano pedagógico

A discussão nesta unidade temática aborda aspectos relacionados ao compromisso e envolvimento dos gestores municipais de educação na inclusão da orientação sexual enquanto tema transversal, identificando quais dispositivos organizacionais e operacionais incentivam a discussão pedagógica interna.

Evidencia-se nos discursos dos gestores entrevistados que tem sido feito um investimento na tentativa de capacitar os professores para a abordagem do conteúdo “orientação sexual” no âmbito escolar:

“... temos uma formação continuada desses parâmetros desde 2000... 2001 até hoje com os professores todos, todos eles, de todos os segmentos do ensino fundamental... todos os professores tiveram a oportunidade de estudar, de compreender melhor essa história de sexualidade e todos os temas relacionados a saúde, até porque entra como tema transversal (G2 – Assessora SME, 38 anos)”.

Nota-se que há um comprometimento/envolvimento por parte de alguns gestores no que tange à busca da transformação por meio do conhecimento. Segundo Sena (2009), capacitar é tornar habilitado para o desempenho de uma função, é qualificar a pessoa para determinado trabalho. A importância da capacitação encontra-se na possibilidade de acesso a informações e conhecimentos, dando condições plenas para o exercício de determinada função. Nesse processo, o mesmo autor destaca a importância que se trabalhem as habilidades básicas e específicas, ou seja, além de apreender conhecimentos, a pessoa deverá ser estimulada a exercitar suas competências básicas, que trata de sua comunicação, relacionamentos interpessoais e sua capacidade de participar do trabalho em equipe. Freire (1996) aponta que para ocorrer essa transformação os professores devem ser estimulados a se prepararem científica e tecnicamente para as questões que estão sendo levantadas pelos alunos e pela sociedade real na qual eles se inserem.

“... trabalhamos com um projeto chamado Escola Promotora de Saúde, desde 2001, que subdividia-se em sete sub-projetos dentre

eles os mistérios do seu corpo... (G1- Secretária de Educação, 43 anos)”.

“... a partir do projeto escola promotora de saúde e dos encontros departamentais... que trabalham a formação continuada dos professores nos temas transversais... temos encontros com os professores de educação infantil, ensino fundamental 1º segmento, ensino fundamental 2º segmento, educação de jovens e adultos, professores que trabalham com a educação especial e os profissionais não docentes...” (G 1-Secretária de Educação, 43 anos).

“... nessa escola a gente trabalha dentro do plano pedagógico, a gente elabora mesmo porque nós somos de uma área de risco...” (G6 – Diretora, 35 anos).

Nos depoimentos em análise, observamos disposição em desenhar localmente o plano pedagógico. Os PCN's reforçam que a orientação sexual, constitui um processo formal e sistematizado, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação. Cada escola deve formular seu projeto educacional, compartilhado por toda equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade de todos os educadores. Portanto reconhecemos que esses princípios determinarão desde a posição da escola frente às questões relacionadas à sexualidade e até a escolha de conteúdos e metodologias trabalhados com os alunos. A coerência entre os princípios adotados e a prática cotidiana da escola deverá pautar todo o trabalho.

Não obstante, embora tenham sido mencionados “... planejamento pedagógico local...” e “... formação continuada dos professores nos temas transversais...” ao serem indagados quanto ao modo como os conteúdos relativos a orientação sexual vêm sendo abordados, observamos que a transversalidade não permeia unanimemente entre o posicionamento dos gestores. Se por um lado evidenciamos nos discursos que a “orientação sexual” encontra-se contemplada nas diversas áreas do conhecimento, por outro, ainda preserva-se um direcionamento quanto ao campo disciplinar de inserção.

“... nas diversas áreas do conhecimento...” (G8 – Apoio pedagógico, 29 anos).

...de início com os professores de ciências, ele trabalha com a questão das doenças, quando há algum projeto da secretaria de educação... (G7 - Vice Diretora, 35 anos).

Pode-se destacar que a área de ciências naturais ainda é privilegiada. Garcia (2003) aponta que a competência científica não é a qualidade essencial para os que vão trabalhar com a orientação sexual; a temática também não deve obrigatoriamente ficar sob a responsabilidade dos educadores de ciências ou biologia, pois outras disciplinas são indispensáveis para o estudo da sexualidade.

Chama atenção no discurso, o enfoque preventivista das ações educativas, que reforçam medidas de controle das doenças. Sem deslegitimar a pertinência de ações de prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, caberia nesta direção uma reflexão quanto a organização dos conteúdos previstos pelo PCN: *“Corpo matriz da sexualidade, Relações de Gênero e a Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS”* que destacam em seus blocos, as questões biológicas e sociais na prevenção de agravos à sexualidade.

Em outras palavras, as recomendações, contidas nos PCN's poderão assumir diferentes amplitudes e contornos a partir da interpretação dada a elas.

Para um bom trabalho de Orientação Sexual, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professores. Os professores precisam se mostrar disponíveis para conversar a respeito dos temas propostos e abordar as questões de forma direta e esclarecedora, exceção feita às informações que se refiram à intimidade do educador. Informações corretas do ponto de vista científico ou esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos alunos são fundamentais para seu bem-estar e tranquilidade, para uma maior consciência de seu próprio corpo, elevação de sua auto-estima e, portanto, melhores condições de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual (BRASIL, 2000, p. 123-124).

Segundo Braga (2006) a orientação sexual nas escolas é mais um preceito da pedagogia de prevenção, objetivando que os/as alunos/as aprendam a se proteger do sexo, da própria sexualidade, de doenças sexualmente transmissíveis e de uma possível gravidez na adolescência. Quando ocorre a disseminação desse discurso de proteção sexual nas salas de

aulas, todo o saber sobre sexo que vier a existir, oferecerá possibilidades de argumentação para a concretização de um modelo de educação sexual que visa à prevenção assim como a normatizar e higienizar a sexualidade. Para a autora, a orientação sexual deve ultrapassar o limite da informação preventiva e caracterizar a produção de um saber sobre a sexualidade, contando com a participação de todos os segmentos da sociedade.

Nesse sentido, é necessário que se tenha um envolvimento recíproco dos gestores, de outros organismos de controle e orientação, assim como dos atores que conduzem esse processo, porém os discursos retratam que ainda persiste uma diferença de percepção no que tange à responsabilidade/envolvimento e condição do debate sobre a temática. Apesar dos projetos de formação continuada, alguns professores, sentem-se inseguros em abordar as questões relativas à orientação sexual, configurando-se em heterogeneidade de condutas e atitudes.

“... muitos professores dizem que não estão preparados para lidar com essa coisa de sexualidade...” (G5 – Diretora, 51 anos).

“... a dificuldade é sempre assim, às vezes a gente nunca se acha preparado prá falar do assunto... eu acho que é tabu...” (G4 – Diretora, 40 anos).

“... temos professores que estão bem mais sensibilizados do que outros e acham por bem... então ele pára tudo o que está fazendo e vai fazer um trabalho de conscientização, como a própria sexualidade...” (G2 – Assessora SME, 38 anos).

Não obstante às capacitações, encontram-se presentes ainda tabus enquanto conteúdo intrínseco à temática da sexualidade; a falta de preparo técnico/emocional dos professores aliada a própria condição subjetiva dos mesmos que pode se tornar um impeditivo no momento de realizar um debate sobre a sexualidade com os alunos.

Ressalta-se que as transformações individuais precisam ser entendidas não como consequência imediata de propostas pedagógicas, ou em resposta às necessidades, mas, relacionadas a condições objetivas e subjetivas do meio social em que acontecem ao grau de

consciência que estes indivíduos têm sobre tais circunstâncias e ao efetivo poder de transformação de comportamentos valendo-se dessas conscientizações.

Pereira; Hannas (2000) consideram que a escassa orientação dirigida aos professores sobre como abordar esse tema não se resolve com currículos ou programas, mas com uma mudança de atitude e paradigmas por parte dos educadores em todas as disciplinas. Para Valladares (2002), a revolução tecnológica contemporânea interfere nas relações e no modo de produção do trabalho. Deste modo exigem-se mudanças nos processos de qualificação, que confirmam capacidade para lidar com as novas demandas de trabalho. Na atualidade é fundamental que os educadores tenham uma visão do conjunto do processo produtivo e também de seu local de trabalho, a escola. É preciso que desenvolvam habilidades e competências para dialogar e conviver com pessoas diferentes que compõe a sua comunidade e ambiente escolar, capacidade de conviver com outros/as, capacidade de ver a realidade a partir do ponto de vista do/a outro/a.

A autora acrescenta que talvez essa seja a parte mais rica da arte de educar. A sexualidade é uma experiência que perpassa de um mundo desconhecido eternizado por toda a vida, o professor que se confronta com o tema, estará sofrendo cobranças psíquicas distintas daquelas que lhe são demandadas por outras disciplinas e necessitará de flexibilidade emocional para lidar com elas. Urge, entretanto lançar mão de recursos pedagógicos que ampliem a capacidade de atuação dos professores.

No entanto, sugestiona este estudo que esta articulação ainda é incipiente, no que tange a construção de projetos e propostas integradoras. Observa-se nos depoimentos dos gestores a ocorrência de solicitação de profissionais de saúde, na perspectiva que dêem conta das lacunas ou deficiência na abordagem de conteúdos para os quais os professores não estejam preparados.

“... chama pessoas para aplicar palestras para os pais, para os próprios alunos e os professores... as agentes de saúde vem de vez em quando, faz palestras, orientações...” (G4 – Diretora, 40 anos)

“... não tem ainda um trabalho mais aprofundado... a gente traz palestrantes...” (G5 – Diretora, 51 anos).

Embora seja reconhecido que no campo da orientação sexual as ações devam ser encaminhadas e elaboradas com envolvimento de diferentes atores, a realidade estudada manifesta uma alienação por “não saber fazer”, não consolidando de fato um modelo reflexivo e inclusivo.

De acordo com o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, as questões relativas à saúde e a educação estão presentes durante todo o crescimento humano de maneira expressiva, entendendo como importantes no desenvolvimento biopsicossocial assim como na formação dos sujeitos sociais e políticos. As ações intersetoriais nesses campos têm mútuas repercussões, uma vez que a construção de políticas públicas integradas é condição indispensável para atualizar e renovar, de forma permanente, os significados fundamentais da educação e da saúde (BRASIL, 2006).

Há de se considerar, portanto, que o encaminhamento de uma orientação sistemática, requer que sejam apontados inicialmente e ao longo do processo, a qual grupo se direciona, quais são as condições sociais e familiares e as influências culturais. O discurso a seguir assinala preocupação do gestor em desenvolver atividades que atendam as especificidades da comunidade local.

“... ficou para cada escola trabalhar aquilo que é mais necessidades de acordo com a comunidade que você está inserido e a nossa geralmente é a parte da sexualidade...” (G6 – Diretora, 35 anos).

É imperativo que ao se propor mudança, considere-se o grupo ao qual se dirige. No entanto a tradução dos problemas, a apropriação e interpretação das necessidades exige um aprofundamento “extra muros”, uma propriedade de conhecimento da comunidade local, de suas necessidades, de seus desejos, de seu modo de vida, de suas qualidades e deficiências. A decisão sobre quais temas deva ser abordada não deve partir apenas de percepções prementes na internalidade do ambiente escolar e sim fundamentar-se em aspectos que valorizem a transculturalidade e contemplem suas articulações sem negligenciar suas especificidades.

A DIALOGICIDADE ENTRE VALORES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS

Na concepção dos PCN's, o educador terá autonomia para identificar as diferentes estratégias e metodologias para trabalhar o tema "orientação sexual". No discurso oficial as atitudes pedagógicas do educador, devem pautar-se no reconhecimento da legitimidade e licitude das expressões da sexualidade, manifestas pelas crianças e jovens (BRASIL, 2000).

Tais prerrogativas demandam do educador um contíguo de habilidades que transponham a visão de senso comum e que disponibilize aos mesmos, recursos para lidar com uma temática acima de sua própria carga de valores e visão de mundo (SAMPAIO, 2005). Sabemos, no entanto que o modo como o educador re (age) pedagogicamente é produto de uma concepção pré-estabelecida da sexualidade, sendo resultante de uma formação pessoal e profissional que antecede seu momento docente.

Convém analisar, portanto a responsabilidade a qual é direcionada ao educador, pois é necessário que possuam estratégias metodológicas apropriadas para abordar esse assunto. Marin (1998) enfatiza que essas dificuldades refletem as condições de trabalho dos educadores, quando refere que por vezes há incipiente domínio do conteúdo por parte dos professores e frisa que a incorreção e/ou insuficiência de domínios de conteúdos escolares pelos professores se manifestam na inadequação de sua seleção, sequenciação e desenvolvimento, ocasionando dificuldades no processo de reflexão e raciocínio com desdobramentos para a concretização das práticas educativas.

As observações identificadas pelos gestores convergem com a opinião dos professores uma vez que os mesmos assinalam despreparo quando se deparam com situações que exijam um pronunciamento frente às manifestações dos alunos sobre sexualidade. Esta dificuldade se expressa conflituosamente no cotidiano dos professores, entre os valores culturalmente apreendidos e a tarefa a qual lhe é atribuída.

Evidenciou-se que as questões relativas à orientação sexual, ainda desafiam e provocam temores, uma vez que se trata de uma conversa interna, fato aparentemente agravado quando essa ocorre entre diferentes gerações - educadores (as)/alunos (as).

“... os valores maternos, a criação, tudo isso tá muito diferente hoje em dia... não foi assim que eu fui criada e não me arrependo... sou

professora de ciências e tenho vergonha, quando chega na parte de mostrar aquilo, de falar sobre isso, fico morta, isso me incomoda...” (P-A5- Ciências, 55 anos).

Esse discurso corrobora com a “repressão sexual” de Foucault (1977), quando é sustentado que o professor não obteve informações dentro de casa, mas que de alguma forma “fincou” um ideário sobre sexualidade de maneira restritiva.

Nota-se que as questões de valores estão intrinsecamente abarcadas no conceito de sexualidade, porém “... no plano cultural, as instruções para a conduta não se isolam como “regras” ou “normas”, porém se inserem, antes, em narrativas do bom e do mau comportamento, das coisas a serem feitas e das coisas a serem evitadas” (GAGNON, 2006, p.264).

“... eu acho que a dificuldade é dos educadores que não tem informação, nem querem ter... por vergonha, medo, sei lá...” (P-A8- História, 40 anos).

“... se for preciso vou ter que me preparar muito, me sinto mal falando dessas coisas... sou tímida, falar com as crianças é bastante difícil pra mim...” (P-A5- Ciências, 55 ano).

Falar sobre orientação sexual/sexualidade é contrapor também uma reflexão acerca de sentimentos, emoções e afetos, fatores subjetivos fundamentais no desenvolvimento e na vida psíquica do ser humano.

Nesse sentido, o professor deveria estar preparado para propiciar debates, lidar com valores, e preconceitos, mas, continuam com subsídios internos insuficientes, para trabalhar essas questões e acabam dando a elas enfoque totalmente biológico com a função de se preservarem frente aos alunos com relação aos seus próprios questionamentos, receios, ansiedades, estigmas e tabus. É imprescindível que o professor ao trabalhar a orientação sexual na escola tenha capacidade/disponibilidade de rever sua postura e seus conhecimentos constantemente.

Os próprios textos do PCN apontam que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade na escola, permitindo a construção de uma postura profissional e consciente na abordagem da temática e enfatizam que:

O professor deve então entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto dos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual (BRASIL, 1997, p.84).

Neste contexto, procura-se desenvolver um sujeito com competências para ajudar ou encaminhar situações que surjam na sala de aula, ou mesmo no convívio com os alunos. No entanto não se pode exigir do educador uma exoneração absoluta na abordagem das questões associadas à sexualidade, mas sim que tomem consciência sobre quais são os seus valores, crenças, opiniões e sentimentos que cultiva em relação à sexualidade para que desenvolva uma postura ética na sua atuação junto dos alunos (BRASIL, 1997).

O papel do educador não é de impor um determinado tipo de padrão de comportamento, mas sim o de oferecer novos conhecimentos, exercitar o questionamento e proporcionar a interação de opiniões que possibilite às decisões individuais, devendo oferecer subsídios para o crescimento por meio da busca da verdade; que se o educador se propuser a ensinar o que seja certo ou errado, ele se colocará na posição de dono da verdade, afastando assim qualquer possibilidade de aproximação efetiva entre ele e os seus alunos (SUPLICY 1992, *apud* RIBEIRO, 1993).

Acresce-se que, para que essa aproximação aconteça de fato é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre aluno e educador e que este deve apresentar-se com disponibilidade para conversar a respeito das questões apresentadas, não emitir valorações pessoais sobre as abordagens feitas pelos alunos e responder às perguntas de forma direta e esclarecedora.

Para Vitiello (1997, p.104), o educador apropriado para abordar o tema é aquele que está bem “adequado com sua sexualidade, tendo a coragem de desafiar seus próprios tabus e preconceitos, reconhecendo suas próprias falhas”.

Porém ao pensar o professor, Teixeira Filho; Santis; Silva (2003), recomendam que se deve levar em consideração a existência um tripé constituído por indivíduo, sociedade e instituição e continuam referindo que o professor do século XXI precisa, mais do que nunca, ser uma referência para seus alunos, uma vez que suas atitudes em sala de aula ensinam tanto quanto ou mais que os conteúdos didáticos, levando-os a pensar um pouco mais sobre as questões éticas, sociais e políticas. Em sua prática, é necessário que o professor esteja atento para a sua função que não é apenas de um saber científico, mas, especialmente, uma prática mobilizadora de outros saberes pedagógicos e conhecimentos que deveriam ser compartilhados por meio de concepções reflexivas.

Almeida; Costa; Silva (2005) referem que o objetivo da orientação sexual na escola consiste em colocar professores com preparo adequado, desempenhando de forma significativa seu papel, ajudando os alunos a superarem suas dúvidas, ansiedades e angústias, favorecendo um diálogo aberto, onde haja a possibilidade da quebra do silêncio, do tabu, e da vergonha.

Sayão (1997) afirma que a escola assume um local de destaque neste processo de inclusão da orientação sexual enquanto tema transversal, uma vez que a convivência escolar é repleta de trocas que envolvem esta dimensão humana, portanto as normas e condutas trabalhadas nesse ambiente interferem na construção da sexualidade de cada aluno individualmente; conseqüentemente ela é um espaço importante de conhecimento e transmissão de valores.

Contudo, é necessário que se tenha a compreensão de que o professor é um sujeito, membro dessa mesma sociedade na qual a sexualidade é exposta e que se conforma como um tabu, diferentemente da proposta que é falar dela (sexualidade) sob um olhar mais cuidadoso, envolvendo afetos, responsabilidades, dando a ela identidades e ao mesmo tempo colocando-a no lugar de um saber não totalizado, ou seja, ainda a se construir uma vez que ela é plástica e mutante assim como os sujeitos que a constitui.

Nesta direção ressalta-se que a adoção de praticas educativas voltadas para a orientação sexual, exige que continuamente os educadores revejam seus conhecimentos, valores e comportamentos. Os educadores necessitam ter preparo técnico e relacional que inclui entre outros aspectos, o lidar com adolescentes, o trabalhar com a sexualidade num enfoque biopsicossocial e dominar elementos de um processo educativo libertador (MANDÚ; CORRÊA, 2000).

Assim, os educadores precisam ser reeducados – seus medos, ambigüidades, seus próprios preconceitos precisam ser revistos, sem o que dificilmente promoverá um processo educativo libertador.

Possivelmente essas posturas limitadas conduzam a supressão do conteúdo, uma vez que como foi observado nos depoimentos que os educadores se sentem envergonhados quando tem que abordar o tema no conteúdo programático.

Os discursos a seguir atestam um conteúdo que reitera a “repressão sexual”, acarretando omissões, constrangimentos, interdições. O exercício da sexualidade acopla-se a determinações que escapam ao ditame moderno de seu valor intrínseco (HEILBORN, 1999a).

“... o PCN da primeira a quarta série ta aí... tem educação sexual, mas nós não trabalhamos... tem os livros, mas eu nem abro...” (P-A1-ISEF, 39 anos).

“... eu escondi o meu...” (P-A5 - Ciências, 55 anos).

A esse respeito Nunes; Silva (2000) comentam que a omissão consciente ou a dúvida de sua capacidade interna e técnica para a orientação sexual devem ser duramente questionadas e revisadas, tanto as posturas da escola quanto a do educador.

O discurso veicula e produz poder; de modo semelhante o silêncio e o segredo dá guarida ao poder, fixando suas interdições (FOUCAULT, 1988).

Teixeira Filho; Santis; Silva (2003) apontam que qualquer educador pode, a princípio, trabalhar com orientação sexual, sendo necessário somente que ele esteja aberto ao conhecimento do outro e de si próprio. Entende-se que seja necessário haver condescendência consigo mesmo, gostar de estudar e aprender coisas novas, não ter uma relação arrogante com o saber científico, pois sexualidade é um aprendizado em construção, é necessário ainda ter disponibilidade para rever preconceitos, atitudes e crenças infundadas. Porém o que se observa é ainda uma postura de obediência às normas e não uma vontade interna.

Reflete-se, portanto com Foucault, como certos tipos de conhecimento sobre o si é conseqüência do preço a pagar por causa de certas formas de proibição? “O que se deve conhecer de si a fim de aceitar a renúncia?” “... esse tipo de poder somente teria a potência do *não* incapacitado para produzir, apto apenas a colocar limites, seria essencialmente anti-

energia; esse seria o paradoxo de sua eficácia; nada poder senão o que lhe permite” (FOUCAULT, 1988, p.96).

“... minha filha que tem oito anos veio me fazer umas perguntas outro dia sobre essas coisas e eu disse que quando ela for maior, ela vai ficar sabendo... se a escola mandar eu falar disso pros alunos eu falo... mas com a minha filha não...” (P-A4- Geografia, 36 anos).

Ressaltam-se no último discurso sentimentos conflitante, entre o que lhe é ordenado fazer e o que acredita ser de fato correto com sua formação histórico-social. Warken (2007) aponta que a temática se associa as questões complexas, de aspectos existenciais e institucionais onde várias vezes os professores não sabem lidar com a questão em suas próprias vidas. Não se pode exigir do professor um desprendimento absoluto no que tange as questões associadas à sexualidade, mas sim, consciência sobre quais os valores, crenças, opiniões e sentimentos que apreendeu em relação à sexualidade sendo um elemento importante para que desenvolva uma postura ética na sua atuação junto aos alunos.

Reconhece-se que deva haver por parte do educador estabilidade interna, respeito pelas atitudes individuais e posicionamentos ético-culturais e como aponta Vasconcelos (1971, p. 110) “... não se trata de ensinar sexualidade, mas de preparar as condições de desenvolvê-la no contexto pessoal”.

Ao se observar a postura dos educadores investigados e as concepções sobre sexualidade, surgem algumas inquietações. Como querer que os professores tenham outras visões de mundo? Questionamos, portanto, a insuficiência do professor falar sobre sexualidade, entendendo que seja necessário decompor e recompor a sua cultura sexual, preparando-o para identificar as necessidades dos alunos e dessa maneira poder abordar a sexualidade de forma mais clara e objetiva.

Tal consideração nos permite evidenciar o motivo de haver uma visão reducionista do conceito de sexualidade, que por vezes mescla-se com sexo e/ou relação sexual. Os discursos a seguir reforçam esta dicotomia;

“... eu tenho vergonha mesmo dessas ‘safadagem’” (P-A5 - Ciências, 55 anos).

Pode-se aqui inferir que a noção de “safadagem” seja sinônimo de “sacanagem” e sendo assim, Parker (1994, p. 12-13) refere que essa idéia “implicaria em uma categoria cultural complexa porque associa hostilidades, brincadeira e diversão, excitação sexual e prática erótica, num único complexo simbólico, centralizado acima de tudo na violação de regras de decoro adequado”.

Apesar das transformações que afetaram a situação das mulheres da sociedade, a experiência da sexualidade permanece ainda profundamente marcada por padrões sexuais que estruturam tanto as condutas durante a vida quanto suas percepções diante do significado de sexualidade (HEILBORN, 1999b).

Nota-se subjetivamente no discurso a seguir não somente repressão da sexualidade, mas também uma intensificação da inquietação dos prazeres.

“... sexo? acho muito errado falar disso. E o amor? A cumplicidade? Sexo é entrega para alguém que confiamos nosso corpo pra procriação ...” (P-A3- Inglês, 25 anos)

O sentimento amoroso nesse discurso aparece sugerindo um aprofundamento da intimidade, solicitando cumplicidade, que teria como meta a procriação. Giddens (1993, p.10) refere que “o amor romântico suscita a questão da intimidade, sendo incompatível com a luxúria” e continua ao afirmar que tal amor romântico “apóia-se no outro e idealiza o outro, e projeta um curso do desenvolvimento futuro” (p.56).

O discurso sugere um processo ideológico que conduza a uma progressiva reaproximação do moral, pressupondo dimensões valorativas das práticas sexuais. Nota-se que não é explicitado nenhuma manifestação da vontade, do desejo, mas, sobretudo um modo de ver a sexualidade, desentranhada de um modelo proposto de vida sexual e como aponta Duarte (2004), em efeito de retorno ao nível moral.

Percebe-se que a relação sexualidade *versus* reprodução perdura como um modo de pensá-la, não apenas como efeito ou produto final de outras instâncias, mas observável na prática sexual dos indivíduos, isto é, como comportamento ou atividade sexual. Outro ponto a ser destacado refere-se a associação entre sexo e amor, pois essa relação sempre foi constitutiva de sexualidade, o que deve ser considerado é que a sexualidade não é fixa, seus

significados e conteúdos podem variar ao longo da história assim como ao longo da vida dos indivíduos (HEILBORN, 1999c).

De modo predominante a sexualidade é interpretada como tudo que diz respeito à genitalidade onde se confunde com o sexo e reprodução.

“... a maior dificuldade, é que o sexo é visto como algo feio... é um problema de cultura, do meio...” (P-A1- 1ºSEF, 39 anos).

A diferença entre sexo e sexualidade é recente, pois a sexualidade passou a ganhar outro sentido no momento em que os estudiosos passaram a apontar e caracterizar a necessidade de desejo e de prazer. Para Nunes (1997), o sexo é a característica biológica, hereditária, que distingue fisicamente o homem da mulher e para o senso comum o sexo é visto como a relação sexual e os órgãos genitais.

Reduzir a sexualidade ao biológico, segundo Souza (1993), é um legado secular que trouxe conseqüências marcantes em toda a história da humanidade. Essa visão da sexualidade limitada e cerceada não é uma idéia "a priori"; certamente é um produto de toda uma cultura (educação) que perpetua os interesses sociais a partir de uma realidade dada, submetendo o sujeito social a se "adaptar" ao que é pré-existente, sem oportunidade de transformação (SALA; QUINTANA, 2008). Este paradigma seguramente vai determinar o “jeito de olhar” e de “fazer” dos sujeitos.

“... o que tem é uma banalização do sexo... olha só a propaganda do carnaval do Ministério da Saúde... um casal no carnaval encostado no muro e começando a fazer... fala de camisinha, de como conseguir... isso já ta despertando nos adolescentes a vontade... não acho que isso educa isso faz é eles quererem mais é fazer o que a televisão ensina...” (P-A6- 1ºSEF, 45 anos).

“... esse é um tema [sexualidade] super complicado da gente discutir... As coisas de adulto são muito complicadas, deixa isso pra lá...” (P-A4- Geografia, 36 anos).

Falar ou pensar uma situação distante da qual se vivencia, pode favorecer uma compreensão dialética da realidade, ou seja, o sujeito se posiciona contrário por falta de vivência/conhecimento prático da situação e assim a transforma; transforma-se ou simplesmente ignora a realidade; seria a “intrusão de eventos distantes na consciência cotidiana” que se organiza em torno dos eventos que se tem consciência, remetendo a uma “inversão da realidade: o objeto ou evento real, quando encontrado, parece ter uma experiência menos concreta que sua representação...” (GIDDENS, 2002, p.31).

No primeiro discurso o educador apresenta posicionamento oponente e de censura à propaganda de prevenção as DST/Aids do Ministério da Saúde por esta não fazer parte da realidade deste sujeito ou de sua vida anterior. Ainda, infere que as informações incitam o desejo dos jovens em relação ao sexo.

No segundo depoimento, o educador sendo adulto e agente formador ainda tem resistências em discutir papéis de “adulto”, o que pode ser explicado por Foucault (1985) quando relaciona a sexualidade em uma rede intrincada de poder, submetendo-a ao poder por uma razão política, econômica e social. Nesta situação, o sujeito demonstra certo poder em decidir pela inclusão ou não do tema sexualidade.

Acrescenta-se aos posicionamentos manifestos, e não tão menos importante, uma fragmentação da construção e responsabilização individual, retratada pela omissão e insuficiente compromisso social.

“... muitos diretores dizem passando do portão não é mais problema da escola...” (P-C1 – História, N/I).

“... a gente acaba deixando de lado,... eu já tenho problema demais, a filha da professora tá lá com problema de gravidez, ou seja lá o que for, então ele já tem tanto aquele problema em casa que não quer se envolver com outro...”(P-C4 – Geografia, 49 anos).

“... a mãe veio procurar, o que é que a diretora deveria ter feito, ter sentado vamos conversar, por que o que ela queria era uma orientação, ela cortou pela raiz a orientação, mesmo que o caso não tivesse acontecido dentro da escola, não fosse um problema da

escola, era pra ter conversado com a mãe e ter orientado...” (P-C2 – 1º SEF, 33 anos).

A noção de sujeito é permeada por alterações significativas no espaço social externo dos indivíduos assim como nas instituições, não havendo separação da vida pessoal, das circunstâncias sociais. Para Giddens (2002, p. 19) “O mundo (...) se estende bem além dos domínios das atividades individuais e dos compromissos pessoais”, sugerindo que haja um processo de intervenções e transformações ativas para um encontro de si mesmo e de suas práticas.

As relações são percebidas como perigosas, causando certa ansiedade e como apontado nos discursos anteriores, às professoras refugiaram-se em uma espécie de apatia resignada frente às manifestações de seu entorno e comunidade escolar, em uma quase ausência de consciência da constituição reflexiva de sua atividade e das implicações disso no cotidiano. Consideramos que esteja ocorrendo um impasse individualista, onde o “eu” não está vinculado ao “nós”. De acordo com Perrusi; Franch (2009), “o indivíduo estaria inserido nas formas de socialização, mas sem nunca ser por elas completamente determinado”.

Quando o discurso refere que “... *passando do portão não é mais problema da escola...*”, entendemos que esteja havendo um “*desencaixe*” das instituições e de seus papéis sociais, com uma separação gradual de funções e de espaços/local, para as intervenções mais amplas da educação. Tal posicionamento resulta em falta de compromisso, decorrente da ignorância do papel social, assim como da limitação aparente de capacidade técnica, afetando diretamente as relações sociais e profissionais.

“Poucos indivíduos mantêm uma confiança inabalável nos sistemas de conhecimento técnico que os afetam e todos, conscientes ou inconscientemente, escolhem entre as possibilidades concorrentes de ação que tais sistemas (ou abandono deles) oferecem” (GIDDENS, 2002, p. 28).

Contudo, quando tais posicionamentos são colocados em foco, mais os conhecimentos se tornam embaçados para os indivíduos e para a sociedade da qual se inserem e conseqüentemente menor será a probabilidade desses sujeitos anteverem as conseqüências da omissão de seus atos, para além da esfera de sua particularidade.

A (DIS) FUNÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA NO FAZER PEDAGÓGICO

É preciso reconhecer que a sexualidade é um fenômeno plural, uma vez que seus contornos variam de acordo com a história de cada um. A família ocupa um espaço importante na estruturação do exercício da sexualidade, sobretudo nos primeiros anos de vida. A capacidade de lidar de modo saudável com a própria sexualidade e a do outro, tem como base as relações de afeto e contato corporal da infância. As atitudes e comportamentos dos pais, as relações de igualdade/desigualdade exercem influência nas relações e comportamentos dos filhos (SUPLICY, 1993b).

A sexualidade é primeiramente abordada no espaço privado pelas relações familiares. De forma explícita ou implícita, são impressos os valores que cada família segue como seus e espera que sejam assumidos pelas crianças e adolescentes.

Um dos pontos levantados neste estudo como aspecto dificultador e conflitante ao processo de formação dos alunos, relacionam-se a desaprovação e resistência familiar na abordagem do conteúdo em sala de aula.

“... eu acho que a maior dificuldade é a família, eles acham que a gente fala demais... que ensina bobagem pros filhos... pois eles tratam o sexo como bobagem...” (P-A1- 1º SEF, 39 anos).

“... os alunos vêm despreparados, em casa ele não tem nenhuma orientação, aí você tem duas aulas pra trabalhar com isso e às vezes não é nem aceito e quando consegue o assunto é distorcido, não é bem aceito pela família...” (P-B5 - Ciências, 45 anos).

“... é muito difícil, se a gente tenta [falar sobre sexualidade] eles chegam em casa e contam sabe lá de que jeito o que falamos e depois a família vem tirar satisfação com a gente... que estamos ensinando besteiras pros meninos...” (P-A2 – Língua Portuguesa, 35 anos).

Observa-se na atualidade, que existem famílias que acreditam que abordar o tema sexualidade com crianças é desnecessário, podendo o mesmo causar um estímulo precoce ao sexo (SILVA, 2009). Há de se considerar que a sexualidade configura-se por meio de inúmeras aprendizagens e práticas e é experimentada de modo explícito ou dissimulada. Assim, tabus, preconceitos, diversidades de posições/visões e valores estão fortemente presentes no cotidiano familiar e vão determinar o posicionamento dos sujeitos, seja ele inovador ou conservador, não permitindo discussões a respeito do assunto.

Os textos do PCN se apresentam como uma referência para a orientação das questões de sexualidade, gênero e identidade sexual, de um jeito distinto do realizado no ambiente familiar, porém há que se considerarem as diferenças, “... pois a escola não pode se arvorar a ser um complemento da orientação sexual adquirida no contexto familiar, pois entre um espaço e outro há dissonâncias que precisam ser consideradas” (RAPOSO, 2004, p.60).

Cabe, então, à escola o desafio de trazer à tona o caráter complexo da sexualidade. As mensagens transmitidas pela família e por distintas instituições da sociedade envolvem uma multiplicidade de situações e contextos socioculturais afetivos distintos. Se por um lado os educadores identificam reprovação da família quanto a inclusão da orientação sexual nos conteúdos pedagógicos, por outro, deparam-se com características e particularidades distintas e mesmo conflitantes com seu modo de andar a vida.

“... eu já vi mãe, achar normal uma das crianças se prostituir, por que depois que aconteceu isso nunca mais voltam a brincar... é...os valores tão meio esquecidos...” (P-B3-1º SEF, N/I).

“... eles acham assim que é coisa normal, natural, é natural mesmo, criança de 13 anos quando você vê já ta grávida...” (P-C8 – 1º SEF, 32 anos).

Emerge dos discursos que a referência doméstica que está instituída diverge da proposta pedagógica, apontando que a des-obstaculização incide em propostas que envolvam a família. Os pais são interlocutores importantes na definição da sexualidade dos adolescentes, pela função que exercem no processo de desenvolvimento e formação da personalidade nos primeiros anos de vida. “Pais que lidam bem com sua própria sexualidade favorecem vivências saudáveis entre filhos, contrariamente, ambiente em que predominam

preconceitos, violência e repressão dificultam a externalização profícua da mesma” (MANDÚ; CORRÊA, 2000).

O fato de a família ter valores cultural e historicamente constituídos, possuir alguma crença religiosa ou não, determina em grande parte a educação de seus filhos. Afirma-se, portanto, que é no espaço doméstico que a criança recebe com maior amplitude as noções a partir das quais construirá sua personalidade, possibilitando a formação de sua sexualidade e construção de cidadania.

“... eles podem não ter o que comer, mas tem DVD e filme pornográfico em casa e aí as crianças... você sabe né...” (P-A7 – 1º SEF, 52 anos).

Szymanski (2003) aponta que os conflitos entre famílias e escolas/educadores podem incidir das diferenças sociais, valores, crenças e hábitos. Tanto as crianças quanto os pais podem comportar-se segundo modelos educativos que não são os da escola. Portanto processos educativos não coerentes com a formação familiar acarretam situações conflitantes entre escola/educadores/família e tem poucas chances de provocar mudanças.

Ademais se acresce que as relações familiares têm sido afetadas globalmente pelas transformações sociais. O trabalho, a ausência dele e outras atividades, têm consumido o tempo dos pais que se vêem inábeis em educar seus filhos, atribuindo equivocadamente este papel exclusivamente à escola. Atrelado a isso tem-se as proposições e as fronteiras esboçadas pelas múltiplas fontes como as novelas, a publicidades, revistas, *internet*, música e tantas outras, nem sempre são coerentes, mas estão espalhadas por aí e acabam por constituírem também como pedagogias culturais (LOURO, 2008).

O fato de a educação ter se tornado sinônimo de escola é um fenômeno histórico – todavia, não se deve esquecer que a educação informal tem um papel importante e ocorre também na escola, dentro e fora da sala de aula (BRASIL, 2001).

Com a especialização das instituições de reprodução social e a separação da vida pública e privada, as famílias foram redefinidas como local estritamente de reprodução sexual, física e psíquica, domínio exclusivo do afeto e da intimidade. As escolas foram encarregadas da reprodução da cultura erudita, dos valores sociais e políticos, assumindo funções basicamente ideológicas (CARVALHO, 2004).

Muitas famílias delegam à escola toda a educação dos filhos, desde o ensino das disciplinas específicas até a educação de valores, a formação do caráter, além da carência afetiva que muitas crianças trazem de casa, esperando que essa necessidade seja suprida no ambiente escolar. Em contrapartida a educação, do ponto de vista do contexto familiar, comporta aspectos e dimensões sociais, culturais, religiosas, econômicas, entre outras, que não são contempladas no currículo escolar, devendo ser exercidas pelo núcleo familiar (CARVALHO, 2004).

A escola por sua vez, constituída por educadores “pais” – na maioria das vezes, não suporta o peso e a responsabilidade a que vem sendo submetida, como é apontado no discurso abaixo:

“... tem que ter um limite do pai e da mãe e não jogar na escola... mas as famílias estão tão desestruturadas hoje que fica difícil...” (P-A7 – 1º SEF, 52 anos).

“... a escola não tem obrigação, realmente nós não temos obrigação somente, além da escola, a família também tem a parte dela, mais a escola...” (P-B1 – Educação Física, 40 anos).

Bidwell (1991) assinala que na sociologia, Durkheim também apontou a superioridade da escola sobre a família na função de socialização para a vida moderna. Nessa perspectiva, observa-se que uma possibilidade de caminho para a incorporação da temática orientação sexual na escola, vai depender da familiaridade com o conhecimento, da linguagem refletindo a distância ou afinidade entre a cultura doméstica e a cultura acadêmica, entendendo-se o currículo escolar formal, como meio para atingir tal objetivo (CARVALHO, 2004).

Ainda que normas culturais há muito tempo aceitas sejam renovadas por várias instâncias, é indispensável observar que, hoje, multiplicam-se as compreensões, os diferentes sentidos, assim como as diversas maneiras de viver a sexualidade. As transformações são intrínsecas à história e à cultura, porém, ultimamente, elas parecem ter se tornado mais visíveis, é o que sugere o discurso abaixo:

“... é um abuso... eles falam e fazem tudo o que não presta... e é um para o outro...aí a gente vê que não dá pra fazer nada...o pai e a mãe acho que tem que dá exemplo...”(P-B6 – Língua Portuguesa, 53 anos).

“... são pessoas que até pra você dialogar tem que ser com cuidado, porque elas já vêm, assim, preparadas... é, o meio que elas convivem, por que as pessoas condenam quem quer fazer o bem para seus filhos... Então fica difícil até pra o professor, para o diretor, né... é complicado conviver com essas pessoas...”(P-B7 – 1º SEF, N/I).

Tais relatos instigam ao fato de que diante da rapidez com que as coisas estão acontecendo na sociedade moderna, à relação que se estabelece entre pais e filhos acarreta uma série de incertezas e inseguranças quanto ao tipo de relação familiar que deve ser construída, o que possivelmente possibilita o surgimento de problemas quanto à adaptação do aluno ao meio social, inclusive diante do espaço escolar.

Tiba (2002) escreveu sobre a importância da educação no contexto familiar durante toda a vida do indivíduo, independente da era em que se está inserido, para ele:

A maior segurança para os navios pode estar no porto, mas eles foram construídos pra singrar os mares. Por maior segurança, sentimento de preservação e de manutenção que possam sentir junto aos pais, os filhos nasceram para singrar os mares da vida, onde vão encontrar aventuras e riscos, terras, culturas e pessoas diferentes. Para lá levarão seus conhecimentos e de lá trarão novidades e outros costumes, ou, se gostarem dali, poderão permanecer, porque levam dentro de si um pouco dos pais e de seu país (TIBA, 2002, p.23).

Em contrapartida com o que foi exposto anteriormente, algumas “famílias sentem-se desautorizadas pelo professor, talvez por falta de conhecimento dessas, que toma para si tarefas que são da competência da família” (SZYMANSKI, 2003, p. 74).

Weil (1984, p. 47) afirma que “o comportamento das crianças no ambiente escolar e em casa é, na verdade, uma reação às atitudes de seus pais...” referindo que problemas de comportamentos apresentados pelos alunos em sala de aula podem ser um dos desdobramentos de uma relação conflituosa com a família, entre os pais, “... os quais brigam o

tempo todo na frente dos filhos e acabam descontando na criança, com desprezo ou indiferença, com agressões físicas ou verbais”.

Nesta direção, Silva (2009) alerta para o fato de que uma escola que contemple a educação sexual deverá ter intensa articulação com o núcleo familiar, não devendo a escola aceitar a tarefa de substituição do papel da família na definição de padrões morais consensuais, mas sim, assinalar para uma abordagem científica e formadora de responsabilidades, gerando um conjunto de valores que elejam a solidariedade e a igualdade nas abordagens que envolvam a sexualidade.

Os papéis esperados devem ser complementares, não cabendo a nenhuma instância sobrepor-se à outra. Tiba (2002, p.183) afirma que “... quando a escola o pai e a mãe falam a mesma língua e têm valores semelhantes, a criança aprende sem grandes conflitos e não joga a escola contra os pais e vice-versa...”.

“... não devemos jogar os problemas só para família, não! Esse caso também é da escola, se uma (aluna) esta matriculada, se uma criança freqüenta a escola, nós professores temos também nossa responsabilidade...” (P-C2 - 1º SEF, 33 anos).

O depoimento acima assinala o compromisso do educador e a importância da responsabilidade partilhada. A Lei nº. 9.394/96, afirma que a educação é “dever da família e do Estado”, devendo ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, cuja finalidade seria “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania...” (BRASIL, 1996a).

Certamente conversar sobre sexualidade é muito mais do que simplesmente transmitir informações. Requer a transposição de barreiras em favor de uma proximidade que facilite a percepção dos filhos, de modo que as mensagens não sejam nem restritas e nem permissivas. Implica a formação de uma aliança comunicativa entre escola/família (FLEURY, 1995).

Nas parcerias, um sempre espera algo do outro e para que isto de fato ocorra é necessária à construção coletiva de diálogo mútuo, onde cada sujeito envolvido tenha o seu momento de participação em relações de trocas de saberes. A disposição de comunicação exige a apreensão e compreensão da mensagem que o outro quer transmitir e para tal faz-se necessário o desejo de querer escutar o outro, aliada a atenção às idéias emitidas assim como a

flexibilidade para receber idéias contrárias às suas. Uma atitude de desinteresse, abnegação e de preconceito pode prejudicar a relação família/escola acarretando prejuízos para o sucesso dessa relação, o desrespeito da figura do outro, culminando diretamente ao não alcance dos objetivos escolares, assim como no não entendimento dos papéis a que lhe são atribuídos separadamente (LOPES; VIVALDO, 2007).

Os autores ressaltam a importância da construção de uma relação de amizade e companheirismo, onde se conheça os problemas, anseios e as especificidades entre família e escola, visto que ambas devem trabalhar para o mesmo objetivo, sendo, portanto, parceiras e não rivais.

Verifica-se que para que a parceria família/escola dê certo é necessário que haja respeito mútuo, o que favoreceria a confiança, porém para que isso aconteça, é preciso antes que ocorra a imposição de delimitações no papel de cada uma.

Portanto, o trabalho de orientação sexual como tema transversal nas escolas compreende a ação desta como complementar a educação dada pela família. Cabe a escola o papel de informar os familiares dos alunos sobre a inclusão de conteúdos de Orientação Sexual em sua proposta curricular e explicitar seus princípios norteadores. O diálogo entre escola e família deverá ocorrer de todas as formas pertinentes a essa relação (BRASIL, 1997).

Benincá (1994) e Figueira (1991) sinalizam que é importante o diálogo na orientação sexual, não somente na escola, mas também no núcleo familiar. Neste estudo, alguns educadores assinalaram que o trabalho com os pais deve anteceder o trabalho com os alunos.

“... tem que trabalhar primeiro a família pra depois você chegar na escola...”(P-B5- Ciências, 45 anos).

“... trabalhar primeiro os pais, nós devíamos pegar primeiro só pais depois os alunos, por que a gente não tem ajuda dos pais...” (P-C8 – 1º SEF, 32 anos).

No entanto, é preciso considerar no mínimo a possibilidade de realizar um trabalho integrado, construído e consolidado mutuamente entre família e aparelho formador. É

necessário unir família/comunidade/escola em todos os momentos em favor da educação, para que o aluno possa sentir confiança e encontrar respostas convergentes.

“... precisava ter um projeto família-escola, com os dois andando juntos... entendendo o que a gente fala aqui...” (P-A2 – Língua Portuguesa, 35 anos).

A escola, nesse espaço intermediário, nem deve ocupar a função da família nem omitir sua importância na formação do aluno, ao lidar com questões que envolvam valores morais, éticos, afetivos e culturais. Portanto, está na hora de escola e família sentarem-se à mesa e rever juntos seus papéis. A instituição escolar parece ainda não ter encontrado o caminho para enfrentar esse desafio no seu próprio espaço. Permanece insegura em assumir essa co-responsabilidade. A ausência da família nessas discussões favorece um olhar unilateral da problemática da sexualidade, o que poderá gerar conflito de valores pela ausência da prática dialógica entre a instituição escolar e a instituição familiar (SAMPAIO, 2005).

Devem ser criados mecanismos de incentivo que gere condições e disposições dos pais para participar na construção de propostas que valorizem a continuidade cultural e identidade de propósitos entre famílias e escolas. Os professores recorrem aos pais quando se sentem frustrados e impotentes, quando os estudantes apresentam dificuldades de comportamento, com as quais eles não conseguem lidar; culpam a família pelas dificuldades que encontram em seu cotidiano de trabalho, porque têm sido culpadas pelas autoridades escolares e até pelos próprios pais e mães pelas deficiências do ensino (CARVALHO, 2004).

De acordo com Cervera (2007) a carga dos estudos recai sobre os pais, os professores e sobre o filho-aluno. É uma responsabilidade dividida e, portanto, nenhuma das três partes deve permanecer à margem desta tarefa ou ter ópticas diferentes.

O trabalho educativo em sexualidade deve ser contínuo e o mais abrangente possível. A sua realização deve incluir projetos extensivos a outros grupos e fases da vida. Além da escola e família, é imprescindível o envolvimento do setor saúde, articulação com profissionais de outras áreas sociais, instrumentalizados nos diferentes campos do conhecimento. Esta inter-relação é necessária para o enriquecimento das visões e práticas a serem encaminhadas.

O fazer pedagógico deve considerar a diversidade cultural dos sujeitos (família /professores), pois cada um traz consigo uma carga afetiva socialmente construída, carregada de valores baseados nas suas histórias de vida (SAMPAIO, 2005).

Enfim, a promessa de uma relação produtiva entre a escola e a família inclui ganhos para a família (coesão, empoderamento.), para a escola (eficácia), para os estudantes (o sucesso de todos) e para a sociedade (a construção democrática a partir da base e do cotidiano) (CARVALHO, 2000).



***“O pudor é uma provocação sexual”.
A verdadeira inocência é impudica”(F. Orestano)***

**CAPÍTULO V
CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo, em que se buscou por meio da escuta das vozes dos gestores e educadores, analisar como a temática “orientação sexual” vem sendo incorporada nas práticas pedagógicas, foi possível conhecer e retratar a linguagem e as práticas institucionais.

A transversalização do tema é um discurso oficial imposto por uma política educacional de âmbito nacional, porém, nas suas estruturas organizacionais ainda não foi incorporada de fato. Observa-se que vem sendo feito um investimento na formação continuada dos educadores na perspectiva de inserção desses conteúdos em seus programas de ensino. Entretanto, estas ferramentas não tem sido suficientes para impactar positivamente tal proposta. De maneira dispersa há entre os atores da pesquisa, uma forte tendência a considerar que a escola seja de fato, um lugar ideal para trabalhar com temas relacionados à sexualidade.

Em relação aos gestores - Secretária Municipal e Assessora -, verificou-se que há um melhor entendimento e apreensão das propostas dos PCN's, possivelmente por estarem mais próximos às políticas do MEC e caracterizarem-se como elementos responsáveis pela implementação das mesmas. Os demais gestores - Diretores, Vice-Diretores e Apoio Pedagógico - são educadores nomeados temporariamente para estas funções, com visão de menor amplitude, focados em um *locus operandi* restrito.

Reconhece-se um esforço em privilegiar temas relativos à orientação sexual, embora o educadores admitam que a falta de preparo técnico/emocional interfira na efetivação e aprofundamento desse conteúdo, abordando-os apenas em situações pontuais as quais se deparam no cotidiano escolar. Notou-se a presença de sentimentos e posicionamentos conflitantes em relação à abordagem da temática sexualidade – **imposição profissional e desejo pessoal**; tendo sido mencionado atitudes de supressão deste conteúdo no processo pedagógico.

Persiste uma visão reducionista sobre “sexualidade”, que na voz dos educadores ecoa enquanto fator de risco para o humano, com forte predominância do componente biológico da sexualidade, privilegiando apenas questões ligadas aos agravos decorrentes da iniciação sexual.

Foi apontado igualmente pelos sujeitos, que isoladamente a escola não consegue responder a essa necessidade, exigindo, portanto a inclusão de outros segmentos sociais. Essa

insuficiência é percebida uma vez que frequentemente solicitam aporte ao setor saúde. Ademais constata-se que insuficiente participação da família, ou seja, ausência da prática dialógica entre os componentes da instituição escolar e familiar, favorece um olhar unilateral da problemática da sexualidade, gerando muitas vezes situações conflitantes entre as orientações recebidas na escola e aquelas provenientes do cotidiano doméstico/familiar.

As fragilidades identificadas reforçam a idéia de que programas e/ou projetos de intervenção que na prática traduzem uma orientação e uma decisão política previamente tomada, não garantem sua execução/implantação, exigindo a compreensão do contexto que molda e condiciona as representações dos atores. Reconhece-se e reafirma-se a necessidade de adotar medidas que vislumbrem melhor apreensão das dificuldades percebidas/sentidas no cotidiano do educador.

Portanto,

- ✍ Seria recomendável a inclusão da família nesse processo, na perspectiva de ampliar o debate e reflexão acerca das propostas, para que ela se torne co-responsável e efetivamente se estabeleçam estratégias de mudanças;
- ✍ Endente-se que a iniciativa de recorrer a outros segmentos é bastante positiva, desde que não fosse ocasionada pelo despreparo dos professores e nem decorrentes de demandas pontuais. Ações intersetoriais vêm sendo recomendadas, porém acredita-se que deveria haver envolvimento e comprometimento de todos os sujeitos na construção e condução de uma proposta integradora;
- ✍ Considera-se que o desencadeamento desse debate vai exigir que preliminarmente seja incentivado um aprofundamento de caráter informativo e subjetivo sobre a “sexualidade”, propiciando aos educadores um espaço para re-significações de sua internalidade e valores;
- ✍ Propõe-se que não se deva apenas informar os alunos sobre aspectos que contemplem somente a reprodução humana, mas debates reflexivos que propiciem outros “olhares” em relação às hierarquias sociais responsáveis por estigmas e conseqüentemente desigualdades, violência e desrespeito aos direitos humanos;

- ✍ Reforça-se que seria fundamental investir em estratégias que possibilitassem um entrosamento família/aluno/educador, que fortalecesse o potencial gerador da informação/formação e que de fato se consolidasse em uma proposta efetivamente operacional;
- ✍ Sugere-se ainda, que deva ser investido na formação continuada desses educadores, para que possam romper com velhos paradigmas referentes à sexualidade, para tanto, vislumbra-se a possibilidade de que nessa formação continuada estivessem envolvidos outros campos do saber científico como a antropologia, sociologia, psicologia, além de áreas que envolvam a saúde.

Com um discurso de proteção sexual embutido subliminarmente nos PCN's, permitiu-se deduzir que a informação, dependendo da maneira que será transmitida, pode tornar-se um elemento complicador na busca pela compreensão e exploração das identidades sexuais, das relações com o desejo e o prazer. Acredita-se que deva haver sim, uma informação direcionada ao cuidado de si, porém, essa orientação deverá extrapolar os limites preventivistas e higienistas, para caracterizar-se como produção de um saber amplo da sexualidade, contanto com vários segmentos da sociedade civil.

Oportunamente, propõe-se que a orientação sexual seja abordada nas salas de aula, de maneira problematizadora, reflexiva e que sejam (re) pensadas as “verdades”; nessa direção, educadores e alunos teriam a possibilidade de desvendar outros universos distintos dos seus.

Outro aspecto que não poderia deixar de ser frisado e refletido, relaciona-se ao termo Orientação Sexual. Cabe ressaltar que o próprio termo indica direção, condução, encaminhamento, regra e sendo assim, entende-se que essa “orientação” avança para aquilo que é legitimado pela sociedade. A proposta contida nos PCN's, voltadas à orientação sexual têm um caráter heteronormativo, higienista e sexista, sem, no entanto, despertar a noção de sexualidade nos jovens, mas sim em orientá-los à “verdade” sobre as diferenças sexuais biológicas, recorrentes dos paradigmas morais.

Essa pesquisa não se propôs a fazer uma crítica ao conteúdo orientação sexual dentro dos PCN's, porém, se houvesse a possibilidade de um outro olhar à sexualidade, a vivência de uma sexualidade mais prazerosa e sem “verdades” absolutas seria plausível.

Conclui-se, portanto, que a temática “orientação sexual” requer uma abordagem extensiva, inclusiva no sentido de construir uma rede integrada e interdisciplinar (órgãos

gestores, organizações civis, saúde, instituições de ensino superior) de modo sistemático e contínuo, favorecendo um (re) conhecimento do assunto pelos educadores, almejando com isso a busca pela ética, pela cidadania e pelos direitos humanos e sociais.

REFERÊNCIAS

ABIA - **Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS**. Estigma, discriminação e AIDS. Rio de Janeiro: ABIA, 2001.

ALMEIDA; COSTA; SILVA

<<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%201/chegadetabu.pdf>>. Acesso em 12 de abril de 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BENINCÁ, C. R. S. **Permutas intergeracionais na família**: convergências e divergências no comportamento e nos valores. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1994.

BIDWELL, C. *Families, childrearing, and education*. In: BOURDIEU, P.; COLEMAN, J. (eds.) *Social theory for a changing society*. Boulder: Westview Press; Russell Sage Foundation, p.189-193, 1991.

BOSI, M.L.M.; ICHIMURA, K.Y. **Avaliação qualitativa de programas de saúde**: contribuições para propostas metodológicas centradas na integralidade e na humanização. In: BOSI, M.L.M.; MERCADO, F.J. **Avaliação qualitativa de programas de saúde: enfoques emergentes**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2006.

BRAGA, A.V. Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 40, v. 2 – 10 de outubro de 2006. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a.

_____. **Ministério da Saúde**. Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196, de 10 de outubro 1999 – Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 1996b.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 126p. 1997.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 12/05/2009.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Relatora: Regina A. Assis; Parecer CNE/CED #04/98. Brasília, 2001.

_____. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 24 p. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

CARRADORE, V.M.; RIBEIRO, P.R.N. **Aids e educação escolar**: algumas reflexões sobre a necessidade da orientação sexual nas escolas. Junho de 2002. Dissertação de Mestrado em educação escolar. Faculdade de Ciências e Letras – Universidade do Estado de São Paulo, Araraquara, SP, junho 2002.

CARVALHO, M.E.P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr nº 25, 2004.

CERVERA, J.M.; ALCÁZAR, J.A. **Os pais perante o rendimento escolar**. Disponível em: <<http://www.portaldafamilia.org/artigos/artigo053.shtm>>. Acesso em: 27/09/2007.

CRUZ NETO, O. et al. **Grupos focais e pesquisa social**: o debate orientado como técnica de investigação. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.

DALL'AGNOL, C. M.; TRENCH, M.H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. **Rev.Gaúcha Enf.**, Porto Alegre, v.20, n.1, p. 5-25, 1999.

DEBUS M. *Manual para excelência em la investigacion mediante grupos focales*. Washington: Academy for Educational Development, 1997.

DESAULNIERS, M. P. *Pedagogie de l'éducation sexuelle*. Montreal: Agence d'Arc, 1990.

DIAS, A.C.G.; GOMES, W.B. Conversas sobre sexualidade na família e gravidez na adolescência: a percepção dos pais. **Estudos de Psicologia**. v. 4, n. 1, p. 79-1096, 1999.

DUARTE, L.F.D. **A sexualidade nas ciências sociais**: leitura crítica das convenções. In: PISCITELLI, A.; GREGORI, M.F.; CARRARA, S. (org.). Sexualidade e sabres: convenções e fronteiras. Rio de Janeiro, Garamond, 2004.

EISLER, R. **O prazer sagrado**: sexo, mito e a política do corpo. Tradução de Ana Luiza Dantas Borges. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

FLEURY, D. Gravidez na adolescência: difícil enfrentar essa barra. *Revista Crescer*, 18, 18-22. 1995.

FIGUEIRA, S. A. **O "moderno" e o "arcaico" na nova família brasileira**: notas sobre a dimensão invisível da mudança social. Em FIGUEIRA, S. A. (Org.), *Nos bastidores da psicanálise* (pp.11-30). Rio de Janeiro: Imago. 1991.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes. 1977.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** 7. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **História da sexualidade vol. I e II.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes educativos a prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e terra, 1996, p. 23-52.

GAGNON, J. H. **Uma interpretação do desejo: ensaios sobre o estudo da sexualidade.** Rio de Janeiro; Garamond, 2006.

GARCIA, A.M. **A Orientação Sexual na Escola: Como os professores, alunos e pais percebem a sexualidade e o papel da escola na orientação sexual.** Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, para obtenção do título de Mestre em Educação para Ciência. Área de concentração: Ensino de Ciências, 2003.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas.** 2. ed. São Paulo: UNESP, 1993.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 2002.

GIROUX, H. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da *Disney*. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: vozes, 1998, p. 132-158.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa.** In: MINAYIO, M.C.S. (org.) **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 67-80.

GREGERSEN, E. **Práticas sexuais: a história da sexualidade humana.** Tradução de Antonio Alberto de Toledo Serra e Edson Ferreira. São Paulo: Livraria Roca, 1983.

GUIMARÃES, I. **Educação Sexual na escola: mito e realidade.** São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

HALL, S. Cultura, mídia e educação. **Educação e Realidade.** Vol. 22, n. 2, p.15-46, 1997.

HALL, S. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, T.T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, p.103-133, 2000.

HEILLBORN, M.L. **construção de si, gênero e sexualidade.** In: HEILLBORN, M.H. (org.). **Sexualidade: o olhar das ciências sociais.** Rio de Janeiro, Jorge Editora Zahar, 1999a.

HEILBORN, M.L.; BRANDÃO, E.R. **Introdução: Ciências Sociais e Sexualidade,** In: HEILBORN, M.L. (org.). **Sexualidade: o olhar das ciências sociais,** Instituto de Medicina Social – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Editora Zahar, p. 7-17, 1999b.

HEILBORN, M.L. (org.) **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999c.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2007**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibge>>. Acesso em 21/04/2009.

KITZINGER; J. BARBOUR, R.S. BRASIL. *Developing focus group research: Politics, theory, and practice*. London and Thousand Oaks. 1999, 225P.

LOPES, A.; VIVALDO, L. **A Influência da família no rendimento escolar do indivíduo 2007**. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/familiaerendimento.asp>> Acesso em 20 de abril de 2009.

LOURO, G.L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Prosições**, Campinas, v. 19, n. 2, Ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 de maio de 2009. doi: 10.1590/S0103-73072008000200003.

MANDÚ, E.N.T.; CORRÊA, A.C.P. Educação formal na adolescência: contribuições a construção de projetos educativos. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 13, n 1, jan/abril. 2000.

MARIN, A.J. Com o olhar nos professores: Desafios para o enfrentamento das realidades escolares. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, Apr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso 05 abril de 2009. doi: 10.1590/S0101-32621998000100002.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. 6. ed. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MINAYO, M.C.de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

MINAYO, M.C.de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2004.

MURARO, R.M. **Sexualidade da mulher brasileira: corpo e classe social no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

NUNES, C. A. **Os pressupostos teóricos da educação sexual**. In: Desvendando a sexualidade. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papyrus, 1997.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, M.F. **A busca de sintomáticos respiratórios para o controle da tuberculose nos municípios prioritários do Estado de São Paulo (2005)**. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

ONU. Coordenação Sub-Regional Cone Sul de ONG's para Beijing. **Plataforma Beijing 95: um instrumento de ação para as mulheres**. Santiago do Chile: ISIS Internacional, 1995.

PARKER, R.G. **Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. 2. ed. Tradução de Maria Therezinha M. Cavallari. São Paulo: Best Seller, 1991.

PARKER, R. G. **Diversidade sexual, análise sexual e educação sobre Aids no Brasil**. In: LOYOLA, M. A. (org.) *Aids e sexualidade: o ponto de vista das ciências humanas*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, p. 141-159. 1994.

PEREIRA, I.L.; HANNAS, M.L. **Nova prática pedagógica para uma nova abordagem curricular**. São Paulo: Editora Gente, 2000.

PERRUSI, A. F. de A. O vazio eternamente a ser preenchido: uma discussão sobre a identidade. *Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais*. N. 19. out./2003. p. 91-114.

PERRUSI, A.F. de A.; FRANCH, M.. *Disciplina sexualidade e saúde*. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2009 (**Notas de aula**).

RAPOSO, A.E.S. **SEXUALIDADE INFANTIL: formas de pensamento em uma escola para educação infantil e na família da criança**. Tese Doutorado Curso de Pós-Graduação em Saúde Coletiva – área de concentração em Ciências Humanas e Saúde do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2004.

RESSEL, L. B.; GUALDA, D. M. R.; GONZALEZ, R. M. B. Grupo focal como uma estratégia para coletar dados de pesquisa em enfermagem. *International Journal of Qualitative Methods*. 1 (2) article, spring 2002. Disponível em: <<http://www.ualberta.ca/~ijqm>>. Acesso em: 10 nov. 2003.

RIBEIRO, P.R.M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

RIBEIRO, M. **Educação sexual: novas idéias, novas conquistas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

RIBEIRO, P.R.C.; SOUZA, N.G.S.; SOUZA, O.D. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. *Estudos feministas*, Florianópolis, vol.12, n. 1, p. 109-129, 2004.

RUBIO TYRRELL, M. A.; ROCHA, C. R. da; SIQUEIRA, P. R. A. de. O cotidiano da assistência ao recém-nascido: propostas governamentais e bases operacionais. *Revista de Enfermagem da Escola Ana Nery*. v.5, n.3, p.315 –324, 2001.

SALA, L.F.; QUINTANA, A.M., Disponível em: <<http://www.pedagogobrasil.com.br/psicologia/a sexualidade.htm>>. Acesso em 10 de outubro de 2008.

SAYÃO, Y.; SILVA, M.C.P. **Da prevenção em AIDS em trabalho de orientação sexual na escola.** In: PAIVA, V. (org.) *Em tempos de AIDS: viva a vida: sexo seguro, prevenção, drogas, adolescentes, mulheres, apoio psicológico aos portadores*, São Paulo: SUMUS, 1992.

SAYÃO, Y. **Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários,** In: AQUINO, J.G. (org.) *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: SUMUS, 1997.

SENA, E.C. **Capacitação profissional.** Disponível em: www.entreamigos.com.br/textos/trabalho/capacitacao.htm . Acesso em 01/05/2009.

SILVA, K.C. **As implicações da sexualidade infantil e a orientação sexual nas instituições escolares** o psicopedagogo frente a essa realidade. Publicado em 09/02/2009 <http://www.webartigos.com/articles/14248/1/as-implicacoes-da-sexualidade-infantil-e-a-orientacao-sexual-nas-instituicoes-escolares/pagina1.html>

SANTOS, C.; BRUNS, M.A.T. **A educação sexual pede espaço: novos horizontes para a praxis pedagógica.** São Paulo: Ômega, 2000.

SAMPAIO, A.E.L. **O conhecimento transversal da sexualidade: o pensamento e a tradução do discurso.** Dissertação [mestrado]. Programa de Pós - Graduação em Enfermagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN. 2005.

SOUZA, N.G.S. de. Escola e sexualidade. **Revista de estudos.** Novo Hamburgo, vol.4, n. 1, p. 72-75, 1993

SUPLICY, M. **Educação e orientação sexual.** In: RIBEIRO, M. *Novas idéias: novas conquistas*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1993a.

SUPLICY, M. **Conversando sobre sexo.** Edição da autora, 1993b.

SUPLICY, M. et al. **Sexo se aprende na escola.** São Paulo: Olho D'Água, 1998.

SZYMANSKI, H. **A relação escola/família: desafios e perspectivas.** Brasília, DF, Plano Editora, 2003.

TEIXEIRA-FILHO, F. S. Homossexualidades, gênero e direitos humanos: questões que dizem respeito a todos(as) nós. **Revista de Psicologia da UNESP**, 1(1), 2002.

TEIXEIRA-FILHO, F. S., SANTIS, M.B.de; SILVA, R.G.da. **Corpo, afecto e sexualidades: capacitando professores para o trabalho com a educação sexual nas escolas.** *Núcleos de Ensino* (Vol.1, pp. 141-154). 2003. São Paulo: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/corpo%20afecto.pdf Acesso em 03 abril de 2008.

TIBA, I. **Quem ama, educa.** 2ª ed. São Paulo. Ed. Gente, 2002.

TREVISAN, R. **A sexualidade humana: uma visão histórico-social** (2008). Disponível em <http://ritatrevisan.com.br/html/pr.php>>. Acesso em 18/06/2009.

TURATO, E.R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 507-514, 2005.

VALLADARES, K.K. **Sexualidade: Professor que cala... nem sempre consente**. Dissertação apresentada à Universidade Federal Fluminense. Dissertação Mestrado em Educação. Campo de Confluência: Linguagem, Subjetividade e Cultura. Universidade Federal Fluminense. Niterói/ RJ, 2002.

VALLADARES, K. **Orientação sexual na escola**. Rio de Janeiro: Quarter Editora, 2000.

VASCONCELOS, N. **Os dogmatismos sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1971.

VILELA, M.H. **Orientação Sexual**: um desafio da Escola. Disponível em:

<<http://antigo.revistaescola.abril.com.br/online/reportagem/orientacao-sexual-desafio-escola-391163.shtml> 2008> Acesso em 12 de maio de 2009.

VITIELLO, N. Outra vez a Educação Sexual. **Boletim Informativo da Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, 1992.

VITIELLO, N. **Sexualidade**: quem educa o educador. Um manual para jovens, pais e educadores. São Paulo: Iglu, 1997.

WARKEN, R. **A escola e a sexualidade**. Disponível em: <<http://glssite.net/edusex/edusex/escoalesexualidade.htm>> . Acesso em: 25/04/2007.

WEIL, P. G. **A Criança, o lar e a escola** – guia prático de relações humanas e psicológicas para pais e professores. Petrópolis. Vozes, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ESTÓRIA

Esta é uma escola municipal, fictícia e conta com os seguintes personagens:

D. Catia – Diretora da escola

Sueli – Professora

Carlos – Professor de educação física

Marcelo – aluno de 12 anos

Mariana – aluna de 14 anos

Eduardo – aluno de 15 anos

Cristina – aluna de 10 anos

No meio do semestre letivo, Sueli é procurada pela mãe de Mariana que refere não saber como lidar com a situação e com os olhos cheios de emoção relata que sua filha de apenas 14 anos engravidou e que o pai da criança é Eduardo, também aluno da escola. Mariana sempre foi uma aluna regular, mas Sueli, sua professora vem percebendo algumas ausências da mesma há algum tempo, porém não perguntou o motivo, apesar de Carlos já haver mencionado que algo de errado estava acontecendo com Mariana, pois seu comportamento estava diferente, ou seja, encontrava-se distante em suas aulas de educação física, não participando das aulas como de costume.

Sueli diz que vai conversar com Mariana sobre o motivo que a levou a engravidar tão precocemente. A mãe de Mariana disse que nunca havia falado de sexo com a filha, pois esse assunto não deve ser falado em casa e sim na escola, onde as pessoas são mais preparadas e “estudadas”.

Sueli levou o problema à direção, porém D. Catia diz que isso não é problema da escola e que a menina deveria ter sido orientada em casa, afirmando ainda que são muitos alunos e o que fazem fora da escola é de responsabilidade da família.

D. Catia relata ainda que outro dia o pai de aluno a procurou, dizendo que seu filho estava sendo perseguido e maltratado pelos “coleguinhas” e que estes chamavam Marcelo de “boiola, bichinha, viadinho e mariquinha” e que não entendia o motivo dessas denominações em relação ao seu filho, pois o mesmo é uma criança que ajuda a mãe em seus afazeres domésticos com presteza e que por esse motivo estava querendo sair da escola, pois não agüentava mais tanta humilhação.

Reiterando seu comentário D. Catia explicou ao pai que o comportamento de Marcelo era meio diferente mesmo e que talvez ele devesse ser encaminhado ao médico, pois durante o recreio, ficava apenas com as meninas e não se envolvia em atividades “de menino”.

Carlos ouvindo a conversa, disse que em certa ocasião presenciou uma cena que o marcou, mas não fez nada, por não saber como agir. Estava saindo de sua aula e ouviu duas alunas conversando e uma dizia a outra que já tinha “ficado” com um menino que morava perto de sua casa e que ele quis fazer “aquilo” com ela, porém ela recusou-se por saber que sem o uso de camisinha, poderia ficar doente. Sua colega perguntou como ela sabia dessas coisas e Cristina disse que ouviu sua irmã mais velha falar dessas coisas com uma amiga, mas que achava que esse tipo de conversa deveria ser falado na escola, porque lá a gente não precisa ficar com vergonha e pode falar tudo da gente.

Diante da estória acima:

- ? Como você enquanto professor avalia/percebe o comportamento de cada personagem? Direção, pais dos alunos, alunos, professores...
- ? Como você se sentiria ao ser abordado por um pai de aluno ou mesmo pelo aluno dizendo que seu filho é homossexual? Qual seria sua conduta?
- ? Você acha que as questões de sexualidade e diversidade sexual devem ser abordadas na escola?
- ? Que dificuldades se deparam no cotidiano escolar e quais as possibilidades de enfrentamento das mesmas?

APÊNDICE B

CONVITE

Temos o prazer de convidá-lo a participar de um encontro onde será apresentado o projeto de pesquisa aprovado pelo Ministério da Saúde em acordo de cooperação com o PN-DST/Aids – SVS/Ministério da Saúde/ BIRD/UNODC, Projeto AD/BRA/03/H34 aprovado sob o n°. 250/07, intitulado “*(Re)Pensando a Sexualidade e suas singularidades: desafios e possibilidades no contexto educacional de Cajazeiras – PB*”.

Destacamos que no território brasileiro apenas dois (2) projetos dessa natureza foram aprovados, o que focaliza a capacidade de articulação entre os diferentes segmentos da sociedade. Esta possibilidade de integração entre Instituições formadoras focaliza a potencialidade e seriedade com a qual esses atores reconhecem a necessidade de ampliar os espaços reflexivos e de discussão sobre a temática.

Sendo assim reiteramos a importância da sua presença enquanto elemento chave na construção desse processo.

O encontro será realizado no auditório da Faculdade Santa Maria – FSM, no dia 04 de Outubro de 2007, às 9:00 horas.

Cajazeiras, 24 de Setembro de 2007.

Sheylla Nadjane Batista de Lacerda
Diretora Administrativa

Ilmo(a) Sr.(a).

Função/Cargo

APÊNDICE C

CONVITE

Convidamos você para participar de um grupo de discussão que ocorrerá dia 13 de fevereiro de 2008 às 8:00 horas **no Clube de Diretores Lojistas de Cajazeiras.**

Este trabalho intitulado: (Re) Pensando a sexualidade: desafios e possibilidades no contexto escolar de Cajazeiras – PB é financiado pelo Ministério da Saúde, por meio do Programa Nacional de DST/Aids, com termo de Cooperação 250/07.

A sua participação é muito importante, pois você é conhecedor da realidade local e poderá por meio de sua vivência, trazer importantes contribuições para a pesquisa que estamos desenvolvendo.

Ao final da reunião serviremos um lanche para a confraternização do grupo!

Aguardamos sua valiosa contribuição!

Sandra Aparecida de Almeida

APÊNDICE D

Título do Projeto: **(Re)Pensando a sexualidade e suas singularidades: desafios e possibilidades no contexto escolar de Cajazeiras -PB**

TERMO DE COOPERAÇÃO N.º 250/07

TERMO DE COOPERAÇÃO DE FINANCIAMENTO DE SUBPROJETO DO
 ESCRITÓRIO DAS NAÇÕES UNIDAS CONTRA DROGAS E CRIME E A FACULDADE
 SANTA MARIA-LACERDA & GOLDFARB LTDA, NO ÂMBITO DO PROJETO DE
 PREVENÇÃO DO HIV, DA AIDS, DE OUTRAS DST E DO USO INDEVIDO DE
 DROGAS – AD/BRA/03/H34.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o(a) senhor(a) para participar do estudo apresentado que tem como objetivo Analisar sob a ótica dos professores de Escolas Públicas do ensino fundamental e médio da cidade de Cajazeiras – PB, a representação social da sexualidade e como é percebida a responsabilidade/envolvimento da Escola na prevenção da violência sexual e da infecção pelas DST e pelo HIV.

Informamos que será utilizada para coleta de dados a técnica de os Grupos Focais e como instrumento de registro um MP4, para armazenar as falas dos participantes. Garantimos sua privacidade e anonimato no processo de análise dos dados, mesmo com a utilização do gravador.

Todos têm ainda o direito de fazer qualquer pergunta ou solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa e retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

Solicitamos, portanto, seu consentimento voluntário para participar do referido projeto.

Eu, _____, portador do RG _____ declaro que aceito participar da pesquisa voluntariamente e que fui informado e esclarecido sobre meus direitos, conforma preconiza a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Cajazeiras, ____/____/2008.

Profª. Ms. Tatiana Cristina Vasconcelos
 Pesquisadora Responsável

 Pesquisadora Participante

 Participante da Pesquisa

Endereço da Pesquisadora Responsável: BR 230, Km 504, s/n Zona Rural. Cajazeiras – PB -
 Cep: 58900-000

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES CAJAZEIRAS

- 1- Com a implantação do PCN e tendo como tema transversal a sexualidade, como você percebe a inserção dessa temática?
- 2- Como você observa a inserção dos professores em relação a essa temática na sua grade curricular?
- 3- Foi fácil a aceitação? Tiveram problemas? De que forma?
- 4- Como você percebe o envolvimento/responsabilidade da escola para trabalhar a temática de sexualidade e prevenção das DST e do HIV?
- 5- Sugestões e/ou comentários sobre como trabalhar com os professores?

APÊNDICE F

Título do Projeto: **(Re)Pensando a sexualidade e suas singularidades: desafios e possibilidades no contexto escolar de Cajazeiras -PB**

TERMO DE COOPERAÇÃO N.º 250/07

TERMO DE COOPERAÇÃO DE FINANCIAMENTO DE SUBPROJETO DO ESCRITÓRIO DAS NAÇÕES UNIDAS CONTRA DROGAS E CRIME E A FACULDADE SANTA MARIA-LACERDA & GOLDFARB LTDA, NO ÂMBITO DO PROJETO DE PREVENÇÃO DO HIV, DA AIDS, DE OUTRAS DST E DO USO INDEVIDO DE DROGAS – AD/BRA/03/H34.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o(a) senhor(a) para participar do estudo apresentado que tem como objetivo Analisar sob a ótica dos professores de Escolas Públicas do ensino fundamental e médio da cidade de Cajazeiras – PB, a representação da sexualidade e como é percebida a responsabilidade/envolvimento da Escola na prevenção da violência sexual e da infecção pelas DST e pelo HIV.

Informamos que será utilizada para coleta de dados a técnica de entrevista e como instrumento de registro um MP4, para armazenar a fala dos participantes. Garantimos sua privacidade e anonimato no processo de análise dos dados, mesmo com a utilização do gravador.

Todos têm ainda o direito de fazer qualquer pergunta ou solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa e retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

Solicitamos, portanto, seu consentimento voluntário para participar do referido projeto.

Eu, _____, portador do RG _____ declaro que aceito participar da pesquisa voluntariamente e que fui informado e esclarecido sobre meus direitos, conforma preconiza a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Cajazeiras, ____/____/2008.

Profª. Ms. Tatiana Cristina Vasconcelos
Pesquisadora Responsável

Pesquisadora Participante

Participante da Pesquisa

Endereço da Pesquisadora Responsável: BR 230, Km 504, s/n - Zona Rural - Cajazeiras – PB
- Cep: 58900-000

ANEXO



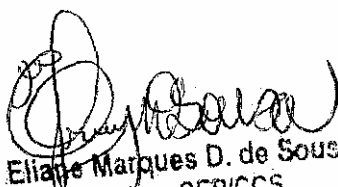
UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 83ª Reunião Ordinária, realizada no dia 30/05/07 o projeto de Pesquisa intitulado: “(Re)Pensando a Sexualidade e suas Singularidades: Desafios e possibilidades no Contexto Escolar de Cajazeiras-PB” da pesquisadora: Tatiana Cristina Vasconcelos, registrado sob Protocolo nº 1075

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Prof. Eliane Marques D. de Sousa
Coordenadora CEP/CCS

CIDADE UNIVERSITÁRIA – CAMPUS I – CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – TELEFONE: 32167791

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)