



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS**

**O tema transversal orientação sexual nos PCN e a atitude
dos professores: convergentes ou divergentes?**

Andréia Lira

Recife, Agosto de 2009

Andréia Lira

O tema transversal Orientação Sexual nos PCN e a atitude dos professores: convergentes ou divergentes?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em ensino das Ciências, (área de concentração: ensino de Biologia).

Orientadora: Zélia Maria Soares Jófili

Co-orientadora: Margareth Mayer de Castro

Recife, Agosto de 2009

Ficha catalográfica

L768t Lira, Andreia Maria Silva
O tema transversal "orientação sexual" nos PCN e a
atitude dos professores: convergentes ou divergentes? /
Andreia Maria Silva Lira. – 2009.
131 f. : il.

Orientador: Zélia Maria Soares Jófili
Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade
Federal Rural de Pernambuco. Departamento de Educação.
Inclui bibliografia e apêndice.

CDD 372.372

1. Orientação sexual
2. Temas transversais
3. PCN
4. Adolescente
5. Ciências
6. Ensino de Biologia
 - I. Jófili, Zélia Maria Soares
 - II. Título

Andréia Lira

O tema transversal Orientação sexual nos PCN e a atitude dos professores: convergentes ou divergentes?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em ensino das Ciências, (área de concentração: ensino de Biologia).

Dissertação aprovada em 19 de Agosto de 2009 no Departamento de Educação da UFRPE pela seguinte banca examinadora:

Zélia Maria Soares Jófili, Dr^a UFRPE
(Orientadora)

Maria Cristina Lopes de Almeida Amazonas, Dr^a UNICAP
1^a Examinadora Externa

Maria das Mercês Cavalcanti Cabral, Dr^a UFRPE
2^a Examinadora Externa

Margareth Mayer de Castro, Dr^a UFRPE
3^a Examinadora (Co-orientadora)

A Johnny Lira

Meu esposo e companheiro

AGRADECIMENTOS

Nesta etapa de finalização e fechamento deste trabalho, nada mais justo que agradecer a alguns dos co-participantes desta tarefa, que ao meu lado estiveram todo tempo, com seu apoio afetivo, reflexivo e epistemológico, pois sem a ajuda deles, eu não teria conseguido esta grande realização. É por isso, que faço menção, com todo apreço, a cada um por mim citado:

- A Deus por me conceder esta oportunidade de poder estar em constante aprendizagem e contínuo amadurecimento, através dos meus erros e tropeços, reconhecendo as minhas limitações como pessoa num mundo tão complexo;
- A minha amiga Zélia Jófili, que como orientadora me ensinou a ser mais humana, no contexto tão desumano no qual estamos inseridos e que com sua paciência - característica presente em cada momento de orientação me fez repensar o ser educador, não titubeou em relação aos meus objetivos de pesquisa e foi minha incentivadora nos momentos difíceis pelos quais passei;
- À Margareth Mayer, por sua colaboração e disposição em ajudar na construção desta tarefa;
- A Universidade Federal Rural de Pernambuco, instituição a qual devo minha formação, desde a graduação e que me proporcionou momentos singulares de desafios e construção do conhecimento;
- Ao Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências, por ter critérios sérios e transparentes na seleção pela qual me integrei e que me ajudou a vencer muitos dos obstáculos encontrados;
- À professora Edênia Amaral, coordenadora do Programa por quem tenho grande apreço, por ter sido sempre receptiva e atuante no desempenho de suas atribuições;

- A todos os professores do programa, que me deram a oportunidade da prática reflexiva, dos debates de cunho sócio-político-cultural pelos quais pude viajar em meus pensamentos e questionar criticamente, o que antes não compreendia por vivenciar em minha prática acadêmica apenas o pensamento linear;
- Aos meus amigos de turma, em número de vinte quatro no total, por quem tenho grande respeito e admiração, pois através dos mesmos, nos encontros e principalmente nos desencontros, aprendi, como é importante para nós pesquisadores educadores, o respeito ao pensamento do outro, o pensar no diferente e refletir até no silêncio daqueles que nos ouvem. A eles, onde quer que estejam: sucesso!
- Aos funcionários do Departamento de Educação, em especial a Jerry e Jane, por sua atenção, respeito e cuidado;
- Aos meu pais, que são a minha referência, o meu sol, pois, iluminam cada dia mais os meus passos e me ajudam na busca dos meus objetivos, sendo sempre estimuladores principalmente nas horas mais difíceis;
- Aos meus irmãos Angela e Adenilson, por todo carinho e incentivo, essenciais para o desenvolvimento deste trabalho;
- Às minhas cunhadas, Conceição e Flávia Lira, educadoras e apoiadoras nesta empreitada;
- Aos participantes deste estudo, professores e estudantes que com gentileza e boa vontade, disponibilizaram-se a fazer parte deste trabalho, como os principais personagens, sendo os mesmos responsáveis pelos achados que foram de tão grande importância para nós;
- A Alicely Araújo, doutoranda da Entomologia Agrícola (UFRPE), que desde a graduação tem acompanhado meus passos, sendo uma grande amiga com seu apoio, dizendo: Jesus vai te ajudar. E como ajudou!

- Aos doutores, meus primeiros orientadores: Álvaro e Valéria Teixeira, um casal especial na minha vida acadêmica, que possui uma competência inquestionável, me ajudou a ter este desejo contínuo de aprender, por tudo que fizeram por mim. Mesmo estando nas últimas linhas destes merecidos agradecimentos, foram os iniciadores, pois a caminhada só foi possível, graças aos primeiros passos.

RESUMO

Este trabalho investigou a existência de convergência (ou divergência) entre a postura recomendada aos professores, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na abordagem do tema transversal “Orientação Sexual”, através do estudo da percepção de professores e estudantes. Utilizamos como base para esta investigação, cinco características dentre as recomendadas pelos PCN: clareza, sistematização, atitudes de acolhimento às expressões dos estudantes, domínio de conteúdo e aspectos transdisciplinares. Participaram do estudo seis professores da rede estadual de ensino do município de Jaboatão, estado de Pernambuco e trinta e seis (36) estudantes do ensino fundamental (três turmas) e médio (três turmas) das escolas investigadas, divididos em seis (6) grupos, na faixa etária entre 12-17 anos. Os dados foram coletados por intermédio de entrevistas semi-estruturadas que foram transcritas e analisadas. A partir das cinco características selecionadas para o estudo e das falas de professores e estudantes, foram criadas categorias e subcategorias. Da análise desses dados inferimos que, embora formalmente os professores desconheçam as recomendações dos PCN, algumas características descritas neles foram identificadas nas suas falas e nas dos estudantes como importantes e desejáveis. Por exemplo: aspectos transdisciplinares e domínio do conteúdo. No entanto, isto não significa que estejam presentes nas aulas. Da entrevista com os professores emergiu, como principal reivindicação, a existência de formação continuada sistemática abordando as questões de orientação sexual e transdisciplinaridade. Comparando a percepção de professores e estudantes, constatamos complementaridade quanto à clareza, divergência na sistematização e atitudes de acolhimento. E convergências quanto ao domínio do conteúdo e aspectos transdisciplinares. Com relação às sugestões apresentadas complementaram-se em todas as categorias “atuação transdisciplinar” - sugerida pelos professores - e na categoria “maior frequência na abordagem” – sugerida pelos estudantes, uma vez que a atuação transdisciplinar implicaria uma maior quantidade de aulas sobre o tema. Quanto aos obstáculos, o prevalente entre os professores foi a falta de formação continuada. Com relação às percepções dos estudantes sobressaiu-se a necessidade de mais aulas, com abordagem transdisciplinar e linguagem mais acessível atendendo aos seus anseios.

ABSTRACT

This work investigated the existence of convergence (or divergence) between the position recommended to the teachers, by The Nacional Curricular Parameters (NCP) and the approach of the transversal subject “Sexual Orientation”, through the study of teachers and students’s perceptions. Five characteristics were used as the basis for this investigation, among the ones recommended by The NPC: “clarity”, “systematization”, “attitudes of acceptance to the students expressions”, “content domain”, and “transdisciplinary aspects”. Took part of the study six teachers from the teaching state network of the municipality of Jaboatão, state of Pernambuco, thirty six (36) students from the basic education (three groups) and high school (three groups) of the investigated schools divided into six (6) groups, with ages ranging from 12 to 17 years old. The data were obtained throught semi-structured interviews which were transcribed and analyzed. Categories and subcategories were created from the five characteristics selected for the study, and the speeches of teachers and students. It was infered from the analysis of these data that, even the teachers formally were unaware about The NPC recommendations, some characteristics described in them were identified as important and desirable in teachers and students’ speeches, taking as examples, “transdisciplinary aspects” and “content domain”. However, this does not mean they are present in classes. From the interview with the teachers emerged, as the main claim, the existence of systematic continued formation that approaches the questions about sexual orientation and transdisciplinarity and convergences as for content domain and transdisciplinary aspects. The suggestions presented in both teachers and students’ speeches complemented each other; in all the five categories, “transdiciplinar acting” – suggested by the teachers – and “bigger frequency in the approach” – suggested by the students, would result in a bigger quantity of classes about this subject because of the transdisciplinarity. As for the obstacles, the prevalent one among the teachers was the lack of continued formation. The students’s perceptions was related to the necessity of having more lessons with transdisciplinary approach, and a more accessible language to answer their desires.

A LIÇÃO DA BORBOLETA

Um dia, uma pequena abertura apareceu num casulo: Um homem sentou e observou a borboleta por várias horas, enquanto ela se esforçava para fazer com que seu corpo passasse através daquele buraco.

Então, pareceu que ela havia parado de fazer qualquer progresso. Parecia que ela tinha ido o mais longe que podia e não conseguia ir mais. O homem decidiu ajudar a borboleta: ele pegou uma tesoura e cortou o restante do casulo. A borboleta então saiu facilmente. Mas seu pequeno corpo estava murcho e tinha as asas amassadas. O homem continuou a observá-la, porque ele esperava que, a qualquer momento as asas dela se abrissem e se esticassem para suportar o corpo, que iria se afirmar a tempo. Nada aconteceu! Na verdade, a borboleta passou o resto de sua vida rastejando um corpo mocho e asas encolhidas. Ela nunca foi capaz de voar. O que o homem, em sua vontade de ajudar, não compreendia, era que o casulo apertado e o esforço necessário à borboleta para passar através da pequena abertura era o modo pelo qual Deus fazia com que o fluido do corpo da borboleta fosse para as asas, de forma que ela estaria pronta para voar, uma vez que estivesse livre do casulo.

Algumas vezes, o esforço é justamente o que precisamos em nossa vida. Se Deus nos permitisse passar através de nossa vida sem quaisquer obstáculos, Ele nos deixaria aleijados. Nós não iríamos ser tão fortes como poderíamos ter sido. Nós nunca poderíamos voar.

Autor desconhecido.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	14
LISTA DE QUADROS.....	15
INTRODUÇÃO.....	17
Justificativa	20
Problemas a serem investigados.....	23
Objetivo geral	23
Objetivos específicos	23
ESTRUTURAÇÃO DO ESTUDO.....	24
CAPÍTULO 1 - SEXUALIDADE E ADOLESCÊNCIA	25
1.1 A adolescência	25
1.1.1 Aspectos da sexualidade.....	28
1.1.2 Sexualidade na adolescência	30
1.1.3 Gravidez na adolescência	32
CAPÍTULO 2 – ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA	36
2.1 Os PCN e o tema transversal orientação sexual.	36
2.2 Transdisciplinaridade: proposta ou desafio?	40
2.3 Formação inicial de professores.....	45
2.4 Desarticulação entre a formação do licenciando e as exigências dos PCN	48

CAPITULO 3 - METODOLOGIA	53
3.1 Categorias de análise.....	54
3.2 Participantes.....	55
3.3 Instrumentos.....	57
3.4 Procedimentos.....	58
3.4.1 Coleta de dados dos professores.....	58
3.4.2 Coleta de dados dos estudantes.....	59
CAPITULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	60
4.1 Resultados dos professores.....	61
4.2 Resultados dos estudantes.....	93
4.3 Análise da congruência entre as categorias prevalentes de professores e estudantes.....	112
CAPITULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
CONTRIBUIÇÕES	122
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE	125

LISTA DE ABREVIATURAS

ABIA	Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids.
AIDS	<i>Acquired Immunological Deficiency Syndrome</i> .
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica.
DST	Doença sexualmente transmissível.
ECOS	Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana.
GTPOS	Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual.
HIV	Retrovírus do gênero <i>Lentivirus</i>.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
MEC	Ministério da Educação e do Desporto.
MAC	Método anticonceptivo.
NEPAIDS	Núcleo de estudos para prevenção da Aids.
OMS	Organização Mundial da Saúde.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
SIDA	Síndrome da imunodeficiência adquirida.
USP	Universidade de São Paulo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	54
<p>Categorias de análise selecionadas para o estudo a partir das características estabelecidas pelos PCN para a abordagem da orientação sexual.</p>	
Quadro 2 -	55
<p>Perfil dos docentes entrevistados (Todos do Município de Jaboatão).</p>	
Quadro 3 -	56
<p>Perfil dos estudantes entrevistados (Todos do Município de Jaboatão).</p>	
Quadro 4 -	62
<p>Respostas dos professores em relação às subcategorias da categoria clareza.</p>	
Quadro 5 -	67
<p>Respostas dos professores em relação às subcategorias da categoria sistematização.</p>	
Quadro 6 -	69
<p>Respostas dos professores em relação às subcategorias da categoria atitudes de acolhimento às expressões dos adolescentes.</p>	
Quadro 7 -	73
<p>Respostas dos professores em relação às subcategoria da categoria domínio do conteúdo a ser ensinado.</p>	
Quadro 8 -	76
<p>Respostas dos professores em relação às subcategorias da categoria aspectos transdisciplinares.</p>	
Quadro 9 -	80
<p>Obstáculos citados para ministrar as aulas de Orientação Sexual.</p>	
Quadro 10 -	87
<p>Sugestões para implementação de uma orientação que contemple as</p>	

características recomendadas pelos PCN.

Quadro 11 -.....94

Percepção dos estudantes quanto à orientação ministrada pelos professores, por grupo e nível de escolaridade.

Quadro 12 -.....102

Percepção dos estudantes ajustadas às cinco categorias iniciais do estudo, quanto à orientação ministrada pelos professores.

Quadro 13 -.....103

Sugestões dos estudantes para que as aulas de orientação sexual atendam suas expectativas.

Quadro 14 -.....111

Categorias prevalentes dos professores e estudantes pré-estabelecidas para as aulas de orientação sexual.

Quadro 15 -.....113

Sugestões prevalentes dos professores e estudantes para as aulas de orientação sexual.

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Fundamental, iniciou em 1995, amplo estudo que culminou em 1997, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as quatro primeiras séries do ensino fundamental das escolas de todo o País. Em 1998, publicou os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental de 5ª a 8ª série e, em 1999, os (PCNEM) Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A proposta inicial seria de que tais parâmetros servissem de orientação para a formulação do projeto educacional de cada escola de forma compartilhada por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resultasse da co-responsabilidade entre todos os educadores. Os PCN foram propostos também para subsidiar as políticas do MEC, voltadas para a melhoria da qualidade da educação, principalmente no que diz respeito à política de formação inicial e continuada de professores e à avaliação do livro didático, entre outros objetivos. (BRASIL, 1997).

Dada a abrangência dos assuntos abordados e a forma como estão organizados, os PCN podem ser utilizados com objetivos diferentes, de acordo com a necessidade de cada realidade e de cada momento. Neles encontram-se subsídios para reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados, continuamente pelo professor:

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os PCN são abertos e flexíveis, uma vez que por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, os PCN não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações através de uma troca dialógica entre os PCN e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente. (BRASIL, 1997, p. 46-47).

Os PCN buscam intensificar, entre os educadores do nosso país, a discussão da prática e do posicionamento frente às questões educacionais, econômicas, políticas e sociais. Seus organizadores destacam, dentre as razões fundamentais desse trabalho, a contribuição, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro e o posicionamento do professor, como principal agente desta tarefa.

Entre as propostas do currículo nacional está a inclusão de um volume especial, dedicado a temáticas consideradas importantes no processo de formação humana, ou seja, os chamados temas transversais em educação, cujos objetivos e conteúdos devem necessariamente, ser incorporados às áreas já existentes e ao trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade. Amplos o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, os temas transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana. Segundo o documento, o desafio que se apresenta para as escolas é o de abrir-se para o debate sobre elas. Os PCN visam à compreensão da proposta em sua globalidade, isto é, a articulação entre os temas nos quais está incluída a orientação sexual que, ao ser trabalhada, se entrelaça com os objetivos e conteúdos contemplados também nos outros temas transversais (Ética, Saúde, Trabalho e consumo, Pluralidade cultural e Meio Ambiente) (BRASIL, 1997).

Segundo os seus organizadores, a orientação sexual objetiva promover importantes reflexões e discussões entre técnicos, professores e equipes pedagógicas, mas, não se limita a esses profissionais, pois pretende, além disso, contemplar pais e responsáveis pelos educandos, tendo como finalidade a sistematização da prática pedagógica na escola sobre a sexualidade.

Segundo os PCN, o objetivo da discussão sobre a sexualidade no âmbito escolar, não é recente como aparentemente se pensa. Alguns registros de trabalhos sobre a temática em escolas remetem à década de 1920. No entanto, a questão da inclusão do tema sexualidade no currículo das escolas de nível fundamental e médio, intensificou-se a partir da década de 1970, fato atribuído às mudanças comportamentais dos jovens dos anos 1960, bem como aos movimentos feministas que defendiam o controle da natalidade. É a partir da década de 1980 que o número de trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids) (BRASIL, 1999).

São notórias, as limitações da abordagem sobre a reprodução humana, realizada pelas escolas, pois esse trabalho não contempla as ansiedades e curiosidades entre as crianças e adolescentes. É nesta perspectiva que os PCN de orientação

sexual tentam através de sua proposta, redimensionar a prática pedagógica para que alcance o todo da sexualidade, legitimando e também delimitando o papel do educador, para que, não se restrinja às informações físico-anatômicas, que remetem apenas a um cunho informativo e não trazem resultados significativos. É necessário viabilizar um processo de atuação do professor em que o mesmo abranja o tema em sua complexidade, contribuindo desse modo com a aprendizagem.

Praticamente todas as escolas trabalham o aparelho reprodutivo em Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, nem o interesse dos adolescentes, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui a dimensão da sexualidade. Sabe-se que as curiosidades das crianças a respeito da sexualidade são questões muito significativas para a subjetividade, na medida em que se relacionam com o conhecimento das origens de cada um e com o desejo de saber. A satisfação dessas curiosidades contribui para que o desejo de saber seja impulsionado ao longo da vida, enquanto a não-satisfação gera ansiedade, tensão e, eventualmente, inibição da capacidade investigativa. A oferta, por parte da escola, de um espaço em que as crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões, contribui para o alívio das ansiedades que muitas vezes interferem no aprendizado dos conteúdos escolares (BRASIL, 1999, p. 292).

Para que os objetivos dos PCN sejam alcançados pelos mediadores da orientação sexual, o documento apresenta algumas características necessárias para o profissional que realizará o trabalho. São elas: clareza, amplitude, flexibilidade, sistematização, prática dialógica, prática reflexiva, transversalidade, disponibilidade e abertura para o trabalho, atitudes de acolhimento às expressões dos educandos, disponibilidade para ouvir e responder, preparo dos educadores. (BRASIL, 1999).

Esse direcionamento, formou a base para a montagem de uma síntese das características apontadas acima. Foram selecionadas as seguintes características: clareza, sistematização, atitudes de acolhimento às expressões dos estudantes, domínio de conteúdo e aspectos transdisciplinares, que deram início à proposta investigativa, que explicitaremos na metodologia aplicada.

É necessário focar, nesta breve introdução, que nosso estudo não tem nenhuma pretensão avaliativa do desempenho desses profissionais, mas possui um caráter descritivo do que os professores realizam nas suas abordagens na orientação sexual em relação ao que é proposto pelos PCN e em relação as percepções dos estudantes sobre a abordagem.

JUSTIFICATIVA

Lecionando na rede pública estadual no ano de 2006, constatei um número significativo de evasão entre adolescentes do ensino fundamental, devido à gravidez precoce. Outras mesmo com bebês lactentes, frequentavam as aulas com os problemas decorrentes da situação. Alguns dos questionamentos que fazíamos iniciaram-se com perguntas simples como: essas meninas tiveram acesso a alguma aula sobre sexualidade? As aulas de ciências estavam contribuindo para que fossem esclarecidas sobre o uso dos anticoncepcionais? Os profissionais de Biologia que atuam nesse ciclo educacional estão embasados nas propostas dos PCN (BRASIL, 1999), para abordar a questão da sexualidade, numa perspectiva transversal? A formação desses professores prepara para uma abordagem significativa da sexualidade? Algumas das respostas obtínhamos através das observações que fazíamos empiricamente, pois, frequentemente esses adolescentes afirmavam não terem tido nenhuma abordagem sobre a temática e, a partir dessas interrogações, busquei investigar o que estabelecem os PCN quanto aos temas transversais no que se refere à orientação sexual.

Se as palavras, comportamentos e ações dos pais configuram o primeiro e mais importante modelo da educação sexual das crianças, muitos outros agentes sociais e milhares de estímulos farão parte desse processo. Todas as pessoas com quem convivem — outras crianças, jovens e adultos — ao expressarem sua sexualidade ensinam coisas, transmitem conceitos (BRASIL, 1999, p. 291-292).

O trabalho de orientação sexual também contribui para a prevenção de problemas graves, como o abuso sexual e a gravidez indesejada. Com relação à gravidez indesejada, o debate sobre a contracepção, o conhecimento sobre os métodos anticoncepcionais, sua disponibilidade e reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a percepção sobre os cuidados necessários quando se quer evitá-la (BRASIL, 1999, p. 293).

Azevedo *et al* (2003) comentam que no passado, a sexualidade era ignorada tanto pelos pais quanto pelos professores. Crianças e adolescentes eram tratados como seres assexuados; falar sobre sexo nas salas de aula era considerado um estímulo à atividade sexual, que acarretaria consequências desastrosas, porém a orientação

sexual, nos dias atuais, não pode ser ignorada pelas escolas. Embora ainda haja dificuldades para a implantação, sua relevância e necessidade já foram reconhecidas:

Essa alienação quanto à maturidade dos filhos, a ausência da educação sexual e a propagação de informações errôneas acarretaram conseqüências nas gerações seguintes. Na atualidade, o número crescente de casos de gravidez não planejada entre adolescentes, os casos de abuso sexual, o aumento das doenças sexualmente transmissíveis - inclusive a AIDS - e o aumento do número de abortos demonstram a necessidade de discutir abertamente o assunto. Nesse contexto é que se ressalta a importância da implantação da orientação sexual nas escolas, contemplando-se, desta forma, o desenvolvimento global do ser humano. (AZEVEDO *et al*, 2003. p. 9).

Mesmo considerando as vastas pesquisas sobre sexualidade, encontramos prioritariamente aspectos sociais, psicológicos e antropológicos contemplados, entretanto, os próprios PCN apontam a pertinência de pesquisas sobre essa temática, que direcionem para o ensino das Ciências, pois:

Experiências bem-sucedidas com Orientação Sexual em escolas que realizam esse trabalho apontam para alguns resultados importantes: aumento do rendimento escolar (devido ao alívio de tensão e preocupação com questões da sexualidade) e aumento da solidariedade e do respeito entre os alunos. Quanto às crianças menores, os professores relatam que informações corretas ajudam a diminuir a angústia e a agitação em sala de aula. No caso dos adolescentes, as manifestações da sexualidade tendem a deixar de ser fonte de agressão, provocação, medo e angústia, para tornar-se assunto de reflexão (BRASIL, 1999 p.300).

Similar relevância tem o fato da incidência da gravidez na adolescência ter números assustadores num contexto cada vez mais amplo. Com a gravidez indesejada as adolescentes se afastam da escola, quer por vergonha, quer por medo da reação de seus pares (MCGOLDRICH, 1985; ALIAGA, E. M. *et al*. 1985; FERNANDÉZ, P.F. *et al*.1998; SOUZA, 1999) e a interrupção, temporária ou definitiva no processo de educação formal, acarretará prejuízos na qualidade de vida e nas oportunidades futuras e não raro na convivência com o grupamento familiar e social. Em última instância, mas não menos importante, está o fato de que informações divulgadas em Dezembro de 2007 pelos principais veículos de comunicação difundiam propostas do governo Federal, em relação ao PAC (Plano de Aceleração do Crescimento) da saúde que estipula verbas de mais de R\$ 60.000.000 para serem investidos em áreas como a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, gravidez adolescência, etc. Há pretensões de se iniciar, também, investimentos nas escolas,

de nível fundamental e médio, explicitando a clara intenção de focalizar essa temática.

Nessa direção o Ministério da Saúde tomou uma iniciativa, conforme divulgado pela revista ISTO É:

A realidade do sexo precoce levou o Ministério da Saúde a criar um projeto que colocará máquinas de distribuição gratuita de preservativos nas escolas públicas a partir de 2009. Tal iniciativa despertou a atenção da sociedade para a delicada relação entre adolescentes e sexualidade. Pais e educadores se perguntam até que ponto a garotada – com hormônios em ebulição – está preparada para tamanha liberdade e se a facilidade em obter o preservativo estimularia ainda mais uma iniciação sexual prematura. (FRUTUOSO, 2008, p. 54-55).

Na mesma matéria intitulada “camisinha para todos”, publica um levantamento realizado pelo Ministério da Saúde, em 135 escolas, revelando a opinião de pais e jovens sobre a “máquina de preservativos”. Segundo esse levantamento a máquina foi aprovada por 89,5% dos estudantes, que consideravam a idéia “legal” e por 65% dos pais. Posicionaram-se contra o projeto 5,1% dos estudantes, 6,7% dos professores e 12% dos pais, que acham que essa não é função da escola. A “Máquina” foi desenvolvida por estudantes do Centro Federal de Educação Tecnológica, (CEFET) de Santa Catarina, atendendo a um concurso promovido pelo Ministério da saúde em 2007 e lembra um caixa eletrônico. Tem capacidade para 600 preservativos, e utilizando o número da matrícula e uma senha, o estudante poderá retirar uma quantidade limitada de camisinhas por semana, cabendo a escola definir essa quantidade (FRUTUOSO, 2008).

PROBLEMAS A SEREM INVESTIGADOS

Partindo do pressuposto de que a orientação sexual nas escolas, não está tendo resultados eficazes, buscamos nesta pesquisa, responder às seguintes questões:

- As atitudes dos professores nas aulas de orientação sexual, contemplam as características recomendadas pelos PCN?
- As aulas de Orientação sexual estão atendendo às expectativas dos adolescentes?

OBJETIVO GERAL

Investigar se a postura dos professores na abordagem da orientação sexual na escola contempla as características de: clareza; sistematização; atitudes de acolhimento às expressões dos estudantes; domínio do conteúdo a ser ensinado; e aspectos da transdisciplinaridade; selecionadas dentre algumas recomendadas pelos PCN e se atende às expectativas dos adolescentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar as percepções dos professores sobre a orientação sexual na escola e verificar se estão coerentes com as características recomendadas pelos PCN e selecionadas para este estudo;
- Identificar os obstáculos referidos pelos professores para ministrar aulas de orientação sexual;
- Coletar as sugestões dos professores para implementar as aulas de orientação sexual;
- Investigar se as percepções dos adolescentes sobre a orientação sexual estão sendo atendidas pelas aulas;

- Coletar as sugestões dos adolescentes para que as aulas de orientação sexual atendam suas expectativas;
- Verificar convergências e divergências entre as característica(s) recomendadas pelos PCN e as observadas nos professores a partir das percepções prevalentes de professores e estudantes.

ESTRUTURAÇÃO DO ESTUDO

Quanto ao aspecto organizacional, com intuito de melhor apresentá-la, esta dissertação está dividida em cinco capítulos:

O primeiro capítulo contempla uma revisão teórica sobre sexualidade e adolescência, abordando a adolescência, suas características em relação à sexualidade, o homossexualismo como aspecto da sexualidade e a gravidez nessa fase de desenvolvimento.

No segundo capítulo, discorreremos sobre a orientação sexual na escola, abordando as recomendações e propostas dos PCN para essa temática, incluindo análises e críticas de autores que se posicionam em relação ao tema. Em seguida discorreremos sobre a transdisciplinaridade como proposta para o ensino da orientação sexual, e sobre a formação inicial e continuada dos professores e a sua articulação (ou desarticulação) com as exigências dos PCN.

No terceiro capítulo está descrita a metodologia utilizada e as categorias criadas para a análise e discussão dos resultados, fazendo uma análise das congruências entre as categorias mais pontuadas pelos professores e as categorias mais mencionadas pelos estudantes sobre a abordagem da temática que estão apresentados no capítulo quatro.

Finalizamos tecendo, no quinto capítulo, as nossas considerações finais sobre os “achados” deste estudo e suas especificidades, confrontando-os com os objetivos inicialmente propostos e consequentes conclusões finais.

CAPÍTULO 1 - SEXUALIDADE E ADOLESCÊNCIA

1.1 A ADOLESCÊNCIA

Erickson (1976), caracterizou a adolescência como uma fase especial no processo de desenvolvimento, na qual a confusão de papéis e as dificuldades para estabelecer uma identidade própria a marcavam como “[...] um modo de vida entre a infância e a vida adulta” (ERICKSON, 1976, p.128).

Segundo Becker (1997) a sociedade define o adolescente como:

Um ser em desenvolvimento e em conflito. Atravessa uma crise que se origina basicamente em mudanças corporais, outros fatores pessoais e conflitos familiares. E, finalmente, é considerado “maduro” ou “adulto” quando bem adaptado à estrutura da sociedade [...] (BECKER 1997 p.9).

Muitas teorias que pretendem estudar o adolescente objetivam ensiná-lo a comportar-se de acordo com o que a sociedade espera deles.

Para o Ministério da Saúde (BRASIL, 1999) e para Ferreira (2000) a adolescência é o período da vida humana que começa com a puberdade, tem como características principais as mudanças corporais e psicológicas e está compreendida na faixa etária dos 12 aos 20 anos. O Estatuto da criança e adolescente estabelece no Art.2º, o seguinte: “Considera-se criança, para efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 2005, p. 13).

Segundo Bock (2004), a caracterização dada à adolescência e que foi apropriada pela sociedade, como algo familiar e esperado, é:

Com os primeiros pêlos no corpo, com o crescimento repentino e o desenvolvimento das características sexuais, surgem as rebeldias, as insatisfações, a onipotência, as crises geracionais, enfim tudo aquilo que a psicologia tão cuidadosamente registrou e denominou de adolescência. (BOCK 2004, p.33).

Aguiar, Bock e Ozella (2001), apresentam uma síntese de estudos sobre o conceito de adolescência. Afirmam a marca indelével da Psicanálise na construção do conceito e identificam a introdução da adolescência como objeto de estudo da Psicologia no início do século XX, com Stanley Hall. Concebida como uma fase da vida do ser humano, a adolescência foi identificada como uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade.

Bock, (2004) considera que a adolescência tem sido definida em livros de psicologia em geral, como uma fase do desenvolvimento humano. Ela está pensada como se fizesse parte da essência humana e como algo que desabrocha ao final da infância e antes da vida adulta. É apresentada com características que são tomadas como normais e todos os indivíduos passam obrigatoriamente por essa fase do desenvolvimento.

Segundo a autora nas construções teóricas encontramos a visão de que o homem é dotado de características, dada a ele pela espécie, e, conforme cresce, desenvolve-se e relaciona-se com o meio, vai atualizando estas características que já estão inerentes a ele. A adolescência pertence a esse conjunto de aspectos. Suas características são decorrentes do “amadurecer”; são hormônios jogados na circulação sanguínea e o desabrochar da sexualidade genital os fatores responsáveis pelo aparecimento da sintomatologia da adolescência normal.

Knobel (1989), introduziu a noção de síndrome normal da adolescência caracterizada por uma sintomatologia que inclui:

- 1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, que vai do autoerotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo (KNOBEL, 1989, p. 29).

Levinsky (1995), conceitua a adolescência como sendo uma fase do desenvolvimento evolutivo, em que a criança gradualmente passa para a vida adulta de acordo com as condições ambientais e de história pessoal. O autor entende a

adolescência como de natureza psicossocial, no entanto, ao debater o surgimento da fase, vincula-a a puberdade e ao desenvolvimento cognitivo. Para o autor, a adolescência é caracterizada pelo modo como a sociedade a representa, ou seja, nas sociedades modernas ela é mais lenta e dolorosa e nas primitivas, era agilizada e atenuada pelos ritos de passagem e pela maior facilidade em participar do mundo adulto.

Para Calligaris (2000), o adolescente, na falta de definição “do que ser”, torna-se um intérprete dos desejos adultos.

[...] o adolescente é levado inevitavelmente a descobrir a nostalgia adulta de transgressão, ou melhor, de resistência às exigências antilibertárias do mundo. Ele ouve, atrás dos pedidos dos adultos, um 'Faça o que eu desejo e não o que eu peço'. E atua em consequência. (CALLIGARIS, 2000 p. 28).

Bock (2004), corrobora através de seus estudos como a psicologia ainda concebe a adolescência, ratificando:

[...] uma concepção abstrata da adolescência: a fonte da adolescência está nos desejos adultos e não nas formas de vida. Tanto em uma versão quanto em outra, a adolescência fica concebida como uma fase difícil, como uma fase problemática da vida, que deve ser superada. As características específicas da adolescência (se é que existem) são tomadas como negativas ou como bobagens da idade. O adolescente como parceiro social é visto com desconfiança e suas ações são tomadas como imaturas. O jovem fica desvalorizado na sociedade e no mundo adulto, em seu conservadorismo, reforçado (BOCK, 2004 p. 35).

Segundo a mesma autora em seu estudo, não é mais aceitável manter-se divulgando e reforçando estas visões, pois elas não contribuem para a construção de políticas sociais adequadas para a juventude; não ajudam a construir projetos educacionais adequados para manter os jovens na escola, não ajudam a inserir os jovens nos grupos e nas instituições que têm como vocação o debate sobre a juventude. Enfim, a visão naturalizante da adolescência é mais que uma visão que acoberta as determinações sociais; é uma visão que impede a construção de uma política social adequada para que os jovens possam inserir-se na sociedade como parceiros sociais fortes, criativos, cheios de projetos de futuro.

Leontiev (1978), aponta, seguindo sua concepção sócio-histórica, um novo conceito para a adolescência. A adolescência não é vista aqui como uma fase normal do desenvolvimento ou como uma etapa entre a vida adulta e a infância. A

adolescência é vista como uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período esperado do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência como fenômeno social, mas o fato de existirem como marcas do corpo não devem fazer da adolescência um fato banal.

1.1.1 ASPECTOS DA SEXUALIDADE

Neste tópico consideramos relevante uma breve discussão sobre a homossexualidade. Este aspecto foi levantado por alguns dos participantes do estudo, em especial pelos professores, que pontuaram como uma questão pertinente na orientação sexual, para desmistificar tabus e trabalhar o respeito às diferenças. O trabalho com a orientação sexual precisa ultrapassar os estreitos limites dos preconceitos, de acordo com que pontua os PCN de orientação sexual, pois é a partir da puberdade que os educandos trazem questões mais polêmicas sobre a sexualidade como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras. (BRASIL, 1999).

Para Costa (1996), sexo é um nome dado a diversas coisas que aprendemos a reconhecer como sexual. Exemplifica com as descrições médico – fisiológicas do aparelho genital ou com as descrições de sensações corporais que são reconhecidas pela mostração e pela interpretação como o orgasmo, que aprendemos ser algo sexual, mas que poderia ser sinal de possessão pelo demônio ou espasmo muscular em outras situações e época.

Na mesma obra o autor mostra que a palavra sexo, gramaticalmente, assume características distintas:

- Sexo é algo separado das condutas sexuais dos sujeitos;
- Em outras culturas o que nós reconhecemos como atos sexuais não exigem noção de sexo, assumindo a característica de algo diferente e heterogêneo às práticas sexuais.

Nesta perspectiva, historiando, faz menção à Grécia Antiga onde não existia um só sexo especificado conforme nosso hábito linguístico. Explicita os diversos vocábulos que confirmam essa afirmativa, dizendo que havia as *afrodisia*, que eram os prazeres, e vários *eros* que manifestavam-se de várias maneiras: entre homens e homens; entre mulheres e mulheres; entre homens e mulheres; entre humanos e animais; entre deuses e homens; entre humanos e elementos naturais como a chuva, o vento etc. O *eros* grego, pontua o autor, não estava na realidade anatômica dos humanos, nem nos atos sexuais, tampouco no desejo interno de cada um. Porque na Grécia não tinha sido inventada o que hoje é familiar: a “interioridade” psíquica. Segundo Dodds, (1988) citado em Costa, (1996), a psique só era apresentada aos homens depois da morte. E o que singularizava o sujeito era o seu desempenho público na polis, não as suas ligações amorosas e sentimentais.

A característica mais importante que fundamenta a idéia de heterossexualidade e homossexualidade consiste da propriedade de dividir em dois: o sexo do homem e o sexo da mulher. Por isso conclui:

No vocabulário sexual moderno, o sexo não só é tido como alguma coisa separada, maior e mais essencial do que suas manifestações, ou seja, as práticas sexuais. Também é percebido como imediata e naturalmente dividido em dois. Isto nos parece absolutamente intuitivo, pois no uso da linguagem corrente, fazemos do sexo algo correlato ao dimorfismo dos organismos humanos. Aprendemos que nascemos homens e mulheres e que homens e mulheres são diferentes do ponto de vista sexual, por uma imposição das leis biológicas (COSTA, 1996, p.66).

Segundo Costa (1996) o referente da identidade homossexual foi uma consequência inevitável das exigências feitas à mulher e ao homem pela sociedade burguesa européia. Antes desse período, faria tanto sentido falar de heterossexualidade e homossexualidade quanto, hoje em dia, faria sentido falar de “heterocorporalidade”, “homocorporalidade” ou “autocorporalidade.” Em sua afirmação explícita que isso se deve ao fato de acreditarmos na existência de um só corpo, diferenciado por dois sexos, não pensando que possa haver relações heterocorporais ou homocorporais. Conclui, portanto, que todas as relações ou são heterocorporais ou homocorporais, dependendo do critério tomado para definir o que é um e outro. Continua seus pertinentes esclarecimentos dizendo que a homossexualidade foi inicialmente definida como uma perversão do instinto sexual causada pela degenerescência de

seus portadores e, depois, como atraso evolutivo ou retardamento psíquico, manifestos no funcionamento mental do homem e classificando-o como membro da família dos degenerados instintivos, o que herdamos em boa parte de nossas crenças sexuais civilizadas.

Esses esclarecimentos nos remetem a nosso contexto contemporâneo, mostrando que muita coisa não mudou, pois temos relatos de fatos nefastos em pleno século XXI, por exemplo: o enforcamento de um homossexual em Julho de 2009, no Irã como sentença por sua prática homossexual, divulgado, mundialmente pelos diversos meios de comunicação. Foi questionada a omissão das instâncias a quem compete fazer valer os direitos humanos. No entanto, tal discriminação não se limita à Ásia, fechado à liberdade sexual. Em pleno ocidente registramos uma tácita homofobia que através da educação familiar, religiosa, é repassada de maneira geracional e se impõe dentro das salas de aulas, nas expressões, rejeições, discriminações, resistências e preconceitos, como uma febre dogmática.

1.1.2 SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA

Conforme Ribeiro (1993), o termo sexualidade designa a condição de ter sexo, de ser sexuado. Assim, a condição da sexualidade humana é inevitável, inexorável e irremovível. Em nenhum momento de sua existência a pessoa encontra-se isenta de sexualidade. Desde o nascimento, a criança-fêmea e a criança-macho passam a receber influências socioculturais através da família (ou instituição que a substitua), ampliando o conceito de sexualidade para o chamado sexo da criação. Assim, passam a existir “meninas” e “meninos” onde havia “fêmeas” e “machos” respectivamente.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, (OMS) a sexualidade é uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não de orgasmo. Sexualidade é muito mais que isso, é a energia que motiva a encontrar o amor, o contato e a intimidade. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a

mental. Se a saúde é um direito fundamental, a saúde sexual também deve ser considerada um direito humano básico (BOLETIM, 2000 e BRASIL, 2006e).

Viver a adolescência e aprender a lidar com a força da sexualidade numa sociedade que passa por grandes transformações como a nossa é, particularmente desafiador (SILVA & SILVA, 2003).

Para o Guia de orientação sexual (GTPOS, ABIA, ECOS, 1994), a escola não pode ignorar essa importante dimensão do ser humano, pois a sexualidade é definida como algo que se constrói e aprende uma parte integrante do desenvolvimento da personalidade, sendo capaz de interferir da alfabetização ao desempenho escolar.

Para Paiva (1996), as questões relacionadas com a educação sexual do adolescente envolvem instâncias que permeiam a política e a economia:

Partimos da idéia de que a adolescência, mais do que um fenômeno universal e transcultural, assim como a sexualidade, é um fenômeno moldado por influências econômicas e políticas que não podem jamais ser esquecidas quando se pensa em projetos de educação e prevenção (PAIVA, 1996, p. 215).

Irvine citada por Paiva (1996), faz menção à necessidade de contextualização cultural, quando trata da sexualidade adolescente:

[...] as mudanças da puberdade, tais como a menstruação, o desenvolvimento dos seios, os sonhos molhados, o crescimento de pêlos, têm significados atribuídos pela cultura na qual o adolescente vive. E a teoria construtivista sugere que examinemos a cultura ou as culturas nas quais o adolescente foi sexualizado [...] Portanto, identificações culturais como idade, raça, gênero, e identidade sexual devem ser reconhecidas como categorias sociais, não variáveis biológicas (PAIVA, 1996 p.215-216).

Nesta direção os PCN de orientação sexual, fazem uma analogia da inteligência com a sexualidade, discorrendo que ambas são construídas a partir das possibilidades individuais e de sua interação com o meio e a cultura. A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas. Manifesta-se desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento humano, sendo construída ao longo da vida. Além disso, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e

sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito, indissociavelmente ligada a valores. (BRASIL, 1999).

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais distinguem o sexo da sexualidade explicitando que: “Se por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade, é entendida de forma bem mais ampla, é expressão cultural.” (BRASIL, 1999, p. 295).

A mídia também exerce uma grande influência sobre os adolescentes ao “bombardear”, de forma direta ou indireta, suas concepções e conceitos referentes à sexualidade humana, sendo na maioria das vezes preconizadas as manifestações eróticas, podendo até reforçar os preconceitos:

A mídia, nas suas múltiplas manifestações, e com muita força, assume relevante papel, ajudando a moldar visões e comportamentos. Ela veicula imagens eróticas, que estimulam crianças e adolescentes, incrementando a ansiedade e alimentando fantasias sexuais. Também informa, veicula campanhas educativas, que nem sempre são dirigidas e adequadas a esse público. Muitas vezes também moraliza e reforça preconceitos. Ao ser elaborada por crianças e adolescentes, essa mescla de mensagens pode acabar produzindo conceitos e explicações tanto errôneos quanto fantasiosos (BRASIL, 1999, p. 292).

Os PCN afirmam-nos que as expressões da sexualidade são aspectos centrais na vida dos adolescentes e estão presentes de forma aflorada em suas vidas:

As expressões da sexualidade, assim como a intensificação das vivências amorosas, são aspectos centrais na vida dos adolescentes. A sensualidade e a “malícia” estão presentes nos seus movimentos e gestos, nas roupas que usam, na música que produzem e consomem, na produção gráfica e artística, nos esportes e no humor por eles cultivado (BRASIL, 1999, p.296).

1.1.3 GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA

A gravidez na adolescência nem sempre teve essa conotação negativa, pois, nos tempos de nossas bisavós e avós, ter filhos na adolescência não era um problema de ordem social, como confirma Souza:

A gravidez na adolescência, fato amplamente discutido atualmente nos meios acadêmicos, mídia e órgãos governamentais, longe de representar um acontecimento novo, esteve sempre presente na história da humanidade. Nas civilizações antigas, tão logo aparecessem os primeiros sinais de puberdade, a jovem era considerada apta para o casamento. Presença comum no passado de cada um de nós é facilmente reconhecida

em nossas memórias e nos álbuns de família, onde aparecem nossas mães, avós ou bisavós, ainda em tenra idade, cercadas de numerosa prole [...] A capacidade reprodutiva, àquela época, estava associada ao frescor da juventude e quanto maior a prole, maior o "mérito da matrona". Nada questionava-se quanto a capacidade psicobiológica daquelas imaturas jovens em parir, cuidar e educar seus filhos (SOUZA, 2002).

Na atualidade a gravidez na adolescência assumiu uma conotação negativa:

Os números da epidemia de gravidez adolescente e da AIDS reelaboraram a sexualidade adolescente como um problema social, alimentando o medo e a repressão com estatísticas que ressaltam as conseqüências negativas da atividade sexual adolescente. A sexualidade adolescente pode agora ser vista também como problema de saúde pública (PAIVA, 1996, p. 214).

Desde 1996, pesquisas mostram dados alarmantes: 14% das adolescentes já tinham pelo menos um filho e as jovens mais pobres apresentavam fecundidade dez vezes maior. Entre as garotas grávidas atendidas pelo SUS no período de 1993 a 1998, houve aumento de 31% dos casos de grávidas entre 10 e 14 anos (FOLHA SP, 2007).

Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2006, que fazem parte das Estatísticas do Registro Civil, com informações levantadas nos cartórios do país em 2006, apontam que um em cada cinco partos no Brasil é de mãe adolescente. Diz a reportagem:

O índice de partos em mães adolescentes no Brasil representou 20,5% do total de nascimentos no país em 2006. O número teve uma ligeira queda em relação ao ano anterior (20,7%). A realidade entre as regiões brasileiras é desigual, e o percentual de partos em mulheres com menos de 20 anos chega a quase dobrar entre as diferentes unidades federativas. Enquanto no Maranhão o índice de partos em adolescentes foi de 27,6%, no Distrito Federal ficou em 15,3% (FOLHA, SP, 2007).

Entretanto, a pesquisa revela que nos últimos dez anos, o índice de partos em adolescentes caiu em três regiões: Sudeste, Sul e Centro-Oeste, e aumentou em duas: *Norte e Nordeste. No país, o número permanece praticamente estável desde 2002, quando o índice foi de 19,9%. Em 2006, os percentuais dos Estados do Sul e do Sudeste ficaram abaixo da média brasileira e dos demais estados.

Um projeto piloto denominado "Saúde e prevenção nas escolas" (ISTOÉ, 2008), baseado em dados de um estudo do Ministério da Saúde, realizado com 102 alunos, de idades entre 13 e 24 anos, (BOLETIM ELETRÔNICO, 2007), revelou que

47% deles já tinham vida sexual e 9,7% não têm dinheiro para comprar camisinha. Nesta perspectiva, ainda em 2008, 10% das instituições públicas, já distribuíam nove preservativo por mês a cada estudante, isso sob controle de uma coordenação.

Nesta direção, com o apoio do programa municipal de DST/Aids, quatro escolas da cidade de Itaquaquecetuba, na grande São Paulo, distribuem camisinhas desde 2004. Tornaram-se um bom exemplo em orientação sexual, pois os preservativos são fornecidos gratuitamente. Além disso, pais e educandos participam todos os meses de palestras proferidas por médicos e especialistas sobre sexualidade. Os resultados, seus organizadores afirmam, que tem sido extremamente positivo, pois o número de casos de gravidez indesejada caiu mais de 50%. (ISTOÉ, 2008).

Azevedo *et al* (2003), têm uma percepção inversa sobre a participação de especialistas sobre a sexualidade no âmbito escolar, pois para a autora, essa iniciativa mostra a incapacidade das escolas para a discussão do tema e não traz resultados significativos, e considera que essa contribuição deve ter outro alvo: a formação dos professores para o desenvolvimento desse trabalho:

Muitas escolas, por não se sentirem plenamente capacitadas para a discussão, convidam pessoas de fora do universo escolar (médicos, psicólogos, especialistas) para realizarem palestras aos alunos. A prática demonstrou que esse recurso é considerado ineficaz. Falar sobre sexualidade requer intimidade e ela só acontece entre pessoas conhecidas e confiáveis. Assim, aqueles profissionais podem contribuir, e muito, na capacitação dos professores para que estes possam, então, desenvolver ações com as crianças e com os adolescentes que objetivem a construção de uma visão positiva da sexualidade. (AZEVEDO *et al*, 2003, p. 4-5).

A atividade sexual na adolescência vem se iniciando cada vez mais precocemente, com consequências indesejáveis imediatas como o aumento da frequência de doenças sexualmente transmissíveis (DST) nessa faixa etária; e gravidez, muitas vezes também indesejável e que por isso, pode terminar em aborto (BASSO *et al*, 1991; MIMICA & PIATO, 1991; TAQUETE, 1992; OH *et al*, 1993; CRESPI, 1998; CHABON *et al.*, 2000). Quando a atividade sexual tem como resultante a gravidez, gera consequências a longo prazo, tanto para a adolescente quanto para o recém-nascido. A adolescente poderá apresentar problemas de crescimento e desenvolvimento, emocionais e comportamentais, educacionais e de aprendizado, além de complicações da gravidez e problemas de parto.

Outro aspecto a considerar segundo Melo (2003) é que o problema não está na falta de informação sobre meios de prevenção, pois os adolescentes estão inteirados sobre as consequências do sexo sem prevenção, pois os meios de comunicação são os principais veículos de informação:

Para muitos pesquisadores sobre a questão da sexualidade e da gravidez na adolescência, o problema não está na falta de informação. Segundo estes autores, os jovens em geral, conhecem métodos contraceptivos, em muitos casos têm acesso a eles; conhecem os perigos das doenças sexualmente transmissíveis; as informações dirigidas aos adolescentes sobre práticas sexuais são veiculadas abertamente em periódicos (acessíveis) e na mídia, em geral (MELO, 2003 p.13).

Schor (1995) observou que, quanto menor a idade da adolescente ao iniciar a vida sexual, menor a chance de ela estar usando algum método anticonceptivo (MAC), e, conseqüentemente, maior a probabilidade de ficar grávida logo nas primeiras relações.

CAPÍTULO 2 – ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

2.1 - OS PCN E O TEMA TRANSVERSAL ORIENTAÇÃO SEXUAL.

Dentre algumas das opções apontadas pelos PCN para a Orientação Sexual, está a de integrá-la através da transversalidade, de forma que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos encontrem-se contemplados nas diversas áreas do conhecimento. Além disso, a abordagem da sexualidade no âmbito da educação precisa contemplar algumas características:

Precisa ser **clara**, para que seja tratada de forma simples e direta; **ampla**, para não reduzir sua complexidade; **flexível**, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; **sistemática**, para possibilitar aprendizagem e desenvolvimento crescentes (BRASIL, 1999. p. 307).

Assim, o trabalho de orientação sexual também implica o tratamento de questões que nem sempre estarão articuladas com as áreas do currículo, emergindo e exigindo do professor **flexibilidade, disponibilidade e abertura** para trabalhá-las. Algumas pesquisas, porém, vêm questionando as condições do professor de exercer este papel no dia-a-dia na escola.

À escola tem sido atribuída a responsabilidade de preencher algumas lacunas, cabendo aos professores das diversas áreas do conhecimento a tarefa de orientação quanto à sexualidade, numa perspectiva transdisciplinar. O estudo desenvolvido por Oliveira (2001) mostra que os professores apresentam uma resistência para assumirem, na prática pedagógica, um trabalho sistemático, que envolva os vários aspectos da sexualidade, procurando eximir-se dessa tarefa, deixando-a a cargo dos professores de Ciências e/ou Biologia. Serão esses resultados consequência de como representam a sexualidade?

Os docentes representam a sexualidade como um fator fundamental sobre o qual os alunos necessitam ser esclarecidos, o que vem demonstrar uma preocupação com problemas sociais, tais como: gravidez precoce, o aborto e a Aids. Mas os docentes se contradizem, apesar de mostrarem-se receptivos à discussão da temática da sexualidade, ela encontra-se associada aos valores, aos tabus e aos preconceitos deles. (OLIVEIRA, 2001, p.134).

Não obstante, Os PCN apontam algumas sugestões de trabalho nas mais diferentes áreas de conhecimento. Em História, sugerem incluir conteúdos a respeito de como a sexualidade é vivida em diferentes culturas, em diferentes tempos, em diferentes lugares e como se expressa pelo vestuário, cuidados pessoais, regras, interdições e valorização do comportamento. Em língua portuguesa, nos textos literários, podem, ser percebidas as perspectivas de gênero por meio da análise dos personagens e descrição de suas características. Pontuam também a pertinência de discutir as próprias regras do idioma, quando estabelecem, por exemplo, que o plural no masculino inclui as mulheres, mas o plural no feminino exclui os homens. Apontam, ainda, inúmeras outras sugestões para trabalhar a temática em três blocos de conteúdos, respectivamente: corpo-matriz da sexualidade; relações de gênero e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids, nas mais diversas áreas: geografia, arte, matemática, educação física, língua estrangeira e ciências naturais.

Nessa direção os próprios PCN seguem com sugestões metodológicas nas diversas áreas de conhecimento:

A área de ciência natural vai tratar do HIV, e da doença Aids, as formas de transmissão e prevenção. Mas o tema da Aids pode e deve ser abordado por todas as áreas: nos textos literários, revistas e jornais (Língua Portuguesa); nos estudos comparativos de epidemias em diferentes períodos históricos (História); em pesquisas com dados sobre a epidemia nos estudos de gráficos, tabelas (Matemática); no estudo das regiões mais afetadas nos diversos continentes, e em diferentes cidades e regiões do Brasil (Geografia); na montagem de cenas ou peças teatrais que tratem do relacionamento humano (Arte); no conhecimento dos cuidados necessários para evitar infecção pelo HIV por contato sanguíneo (Educação Física). (BRASIL, 1999, p. 329).

Parece-nos relevante diante do que foi estabelecido pelos PCN, para a abordagem do tema, considerar que o próprio documento dá margem para compreendermos que a abrangência dos temas relacionados à sexualidade inviabiliza sua proposta transversal, e segundo essa afirmativa, contraditoriamente discorrem sobre a possibilidade de termos uma disciplina para o tema, pois referem-se a um espaço próprio para as discussões, com a participação ativa dos educandos:

[...] a sexualidade se impõe, na sociedade contemporânea, como um dos maiores interesses dos adolescentes, exigindo posicionamentos e atitudes cotidianas. Temáticas como a gravidez na adolescência, masturbação, homossexualidade, iniciação sexual, pornografia e erotismo, aborto, violência sexual e outras, são exemplos de questões que extrapolam a possibilidade da transversalização pelas disciplinas e demandam espaço

próprio para serem refletidas e discutidas. São temas polêmicos, que envolvem questões complexas e demandam tempo para serem aprofundadas, com ampla participação dos alunos, além de exigirem maior preparo do educador (BRASIL, 1999, p. 331).

Segundo Altmann (2001), o tema Orientação Sexual não tem apenas um caráter informativo, como sugerem os PCN, mas sobretudo exerce um efeito de intervenção no interior do espaço escolar. Concebido como tendo uma função transversal que atravessa fronteiras disciplinares, ele se dissemina por todo o campo pedagógico e funciona de forma a expandir seus efeitos em domínios dos mais heterogêneos. Para a autora, os PCN incitam a escola a, através de práticas pedagógicas diversas, construir e mediar a relação do sujeito consigo mesmo, de modo a fazer com que o indivíduo tome a si mesmo como objeto de cuidados, alterando comportamentos.

O Guia de orientação sexual (1994), conceitua distintamente a orientação da educação sexual:

A orientação sexual, quando utilizada na área de educação, deriva do conceito pedagógico de orientação educacional, definindo-se como o processo de intervenção sistemática na área da sexualidade, realizado principalmente em escolas (GTPOS, ABIA, ECOS, 1994, p.26).

Por todas essas condições, diferencia-se da educação sexual, que inclui todo o processo informal pelo qual aprendemos sobre sexualidade ao longo da vida, seja através da família, da religião, da comunidade, dos livros ou da mídia (GTPOS, ABIA, ECOS, 1994, p.27).

Nesta mesma direção para Dubeux (1998), a questão da educação sexual se insere confortavelmente em qualquer estudo sobre o período da adolescência. Ela faz distinção entre educação sexual e orientação sexual dizendo que, costumeiramente, ambos os termos são usados na linguagem corrente, mas podem ser diferenciados entre si. Educação é um processo ao qual todos somos submetidos. Caracteriza-se por ser um processo ininterrupto através do qual vamos formando nossa opinião, desfazendo-nos de coisas que nos parecem superadas e transformando nossos pensamentos. Quanto à orientação, ela tem um caráter formal, sistematizado e temporário. Várias instituições estão ligadas ao processo de educação sexual, tais como: família, escola, igreja, mídia e grupo de pares com os quais os jovens interagem direta e indiretamente.

Segundo Silva, Silva e Alves (2004), ainda hoje é através dos amigos que as informações são preferencialmente discutidas:

O ciclo de amigos é o preferível para falar e saber questões referentes à sexualidade. O que é dito na escola, informações sobre anatomia e processos orgânicos, na família (discurso repressor), é na roda de amigos (em relação à família e a escola) onde se diz o que se quer escutar. É interessante que o grupo de amigo(as) e os traços nele existentes em função de seu potencial para a comunicação de informações adequadas encaradas nas necessidades e desejos dos(as) jovens e adolescentes, ao pensar-se a intervenção neste grupo (SILVA, *et al*, 2004, p.6).

Segundo Suplicy (1995) é função da escola contribuir para uma visão positiva da sexualidade como fonte de prazer e realização do ser humano, assim como aumentar a consciência das responsabilidades. Ao promover intenso debate entre os jovens, fornecendo informações, a orientação sexual na escola dá oportunidade ao adolescente de repensar seus valores pessoais e sociais, bem como de partilhar suas preocupações e emoções.

Portanto, parece relevante investigar junto a professores de Ciências, com a formação em Ciências Biológicas, se suas atitudes ao abordar a sexualidade, contemplam os aspectos apontados pelos PCN, como necessários para essa abordagem. Além disso, parece também pertinente, coletar suas opiniões sobre os obstáculos que encontram no desempenho dessa tarefa e as sugestões para melhorar sua atuação.

Importante também nos parece ser a coleta, junto aos adolescentes, de suas expectativas em relação aos esclarecimentos sobre sexualidade recebidos de seus professores e suas sugestões para que as aulas atendam a seus interesses e necessidades. Além disso, verificar as convergências e divergências entre os discursos dos professores e a percepção dos estudantes sobre as aulas de orientação sexual.

2.2 TRANSDISCIPLINARIDADE: PROPOSTA OU DESAFIO?

A orientação sexual como tema transversal, cunha os aspectos da transdisciplinaridade, que apontamos como um dos aspectos a serem investigados e analisados, portanto faz-se pertinente, algumas perspectivas da transdisciplinaridade

Benassuly (2002), alerta para um ensino-aprendizagem que não esteja restrito ao caráter conteudista, disciplinar, ancorado em livros didáticos, que o professor utiliza como muletas para seu planejamento, e que contribui para o engessamento da capacidade criativa e crítica de educadores e educandos:

Um processo de ensino-aprendizagem que privilegie a prática pedagógica potente e criativa deve ser articulado com projetos pedagógicos pensados e elaborados para além da visão estreita da disciplinaridade, da linguagem fragmentada e dos conteúdos prontos e cristalizados dos livros didáticos e comprometidos com uma discutibilidade de alta qualidade política e emancipatória que privilegia a razão crítica. (BENASSULY, 2002, p. 192)

Yus (1998), define os temas transversais como:

[...] um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar disciplinas novas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola. (YUS, 1998, p.17)

O autor salienta a alta presença de conteúdos atitudinais nos temas transversais que, por seu caráter prescritivo de atitudes e valores, o transforma em elemento essencial de tratamento curricular inegável:

Desde essa perspectiva, pretendemos significar a importância dos temas transversais na criação de uma nova escola, mais centrada na educação para a vida, recuperando o valor da educação para a escola, uma educação necessariamente laica na escola pública, mas nem por isso isenta de valores humanistas; uma escola que permita o desenvolvimento de indivíduos autônomos, críticos e solidários (YUS, 1998, p.18).

Muitas foram as caracterizações dadas para os temas transversais, porém citaremos algumas das realizadas por Celorio (1992) citado por Yus (1998):

Defendem uma profunda renovação dos sistemas de ensino-aprendizagem que desde a reflexão crítica, seja capaz de transformar as visões tradicionais que se oferecem do mundo e de suas interações, com uma decidida vontade de compreensão-ação.

Pretendem romper com as visões dominantes, que não apenas são as transmitidas desde o poder, como são as que acabam por justificar o etnocentrismo, o androcentrismo e a reprodução de injustiças e desigualdades.

Expressam a necessidade de conseguir aulas plenamente cooperativas e participativas, em que os alunos se sintam envolvidos em seu processo de aprendizagem e onde o professorado não seja um mero profissional, mas ou menos técnico e hábil no manejo de habilidades de ensino, mas um agente criador de currículo, intelectual e crítico.

Reconhecem a importância de fazer a conexão com elementos da vida cotidiana, provocar a empatia, recolher as preocupações sócio-afetivas das meninas e meninos que formam nosso grupo de alunos (p. 22).

Nicolescu (2000), defende a transdisciplinaridade devido à necessidade da criação de pontes entre as diferentes disciplinas.

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 2000, p. 15).

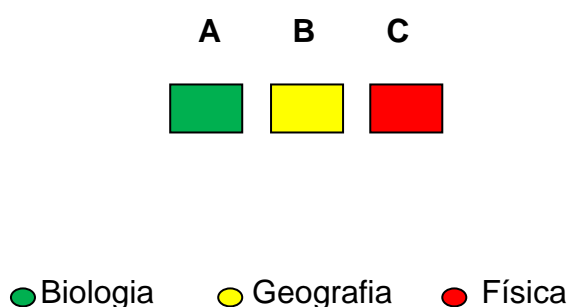
Para Japiassu (1976), o conceito de transdisciplinaridade estaria além dos parâmetros que ele delimita como limítrofes para a interdisciplinaridade, em que os limites disciplinares parecem deixar de existir totalmente e as disciplinas dialogam não somente entre elas, trocando suas informações de caráter científico, mas também com o conhecimento socialmente produzido dos alunos e professores, como sua vivência social.

Conforme Nicolescu (2001) deixa claro, a abordagem transdisciplinar foi redescoberta e revelada, sendo utilizada numa velocidade fulminante, como consequência da necessidade de responder aos desafios sem precedentes de um mundo perturbado como o nosso. Questiona a proliferação disciplinar, que tem tornado ilusória toda unidade de conhecimento e por isso, explicita a urgência de uma estratégia transdisciplinar.

Seguimos, neste trabalho, a perspectiva adotada por Japiassu (1976), quanto à transdisciplinaridade, apresentando um esquema explicativo em que o autor tenta

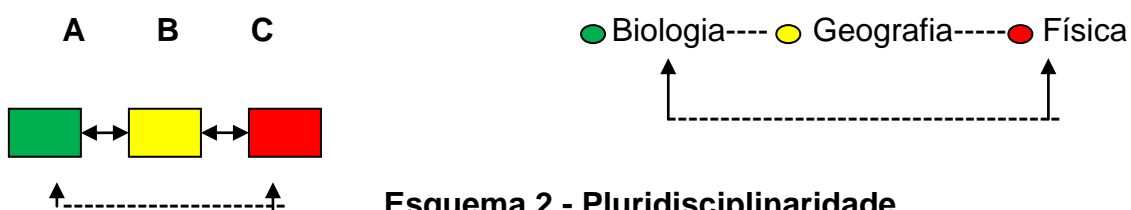
distinguir os vários termos que remetem à interdisciplinaridade e que são comumente utilizados em propostas de intervenções didático-pedagógicas. Tentamos usar como esquemas destas intervenções (1, 2, 3, 4). Usando-os como base, acrescentando dados que melhor pudessem esclarecer a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade, que poderão ajudar a compreender o significado da interdisciplinaridade e, conseqüentemente, da transdisciplinaridade:

Multidisciplinaridade: Construção de um sistema disciplinar de um nível com diversos objetivos. Remete apenas a uma simples justaposição dos recursos de várias disciplinas num trabalho específico e não implica em trabalho de equipe coordenado. Ou seja, a solução de determinado problema só exige informações emprestadas de duas ou mais disciplinas, sem que as disciplinas que contribuem sejam enriquecidas ou modificadas. Consiste em estudar um objeto sob diferentes ângulos, sem que tenha necessariamente havido um acordo prévio sobre os métodos e conceitos que serão utilizados.



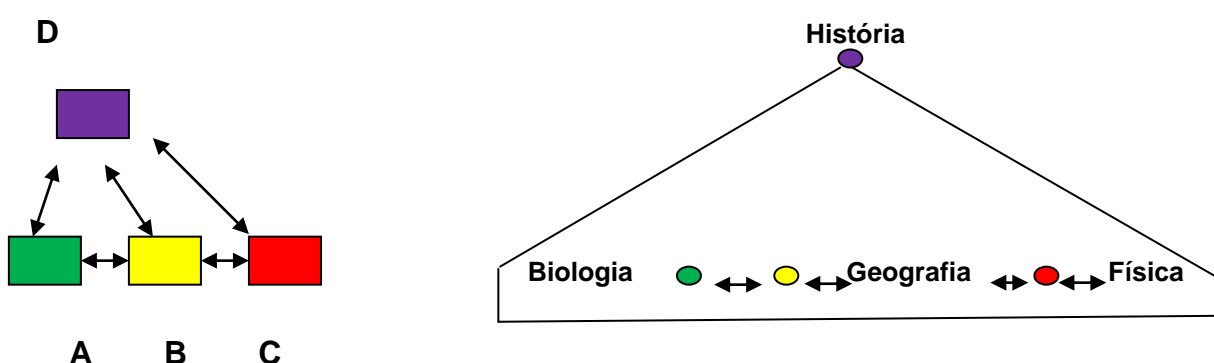
Esquema 1 - Multidisciplinaridade.

Pluridisciplinaridade: Construção de um sistema disciplinar de um nível com objetivos distintos. Assim como a multidisciplinaridade realiza apenas um agrupamento de disciplinas, porém distingue-se por dar margem a certa cooperação sem, no entanto, haver coordenação entre elas.



Esquema 2 - Pluridisciplinaridade.

Interdisciplinaridade: Construção de um sistema disciplinar de dois níveis com objetivos múltiplos, com uma coordenação procedendo de um nível superior. Distingue-se das demais por ter como característica fundamental a intensidade das trocas que há entre as disciplinas. Nesta, a integração conceitual e metodológica ocorre de tal forma que, no final do processo, cada disciplina saia enriquecida. Ou seja, não é apenas um monólogo de um especialista ou um diálogo paralelo de dois deles que pertencem a disciplinas vizinhas, quer dizer seu principal objetivo é a unidade do conhecimento.

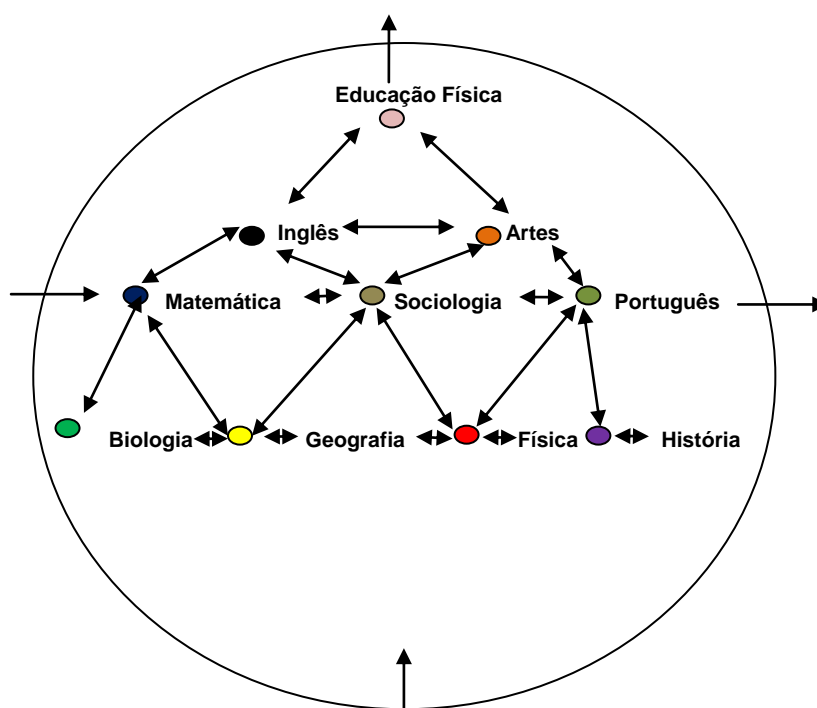
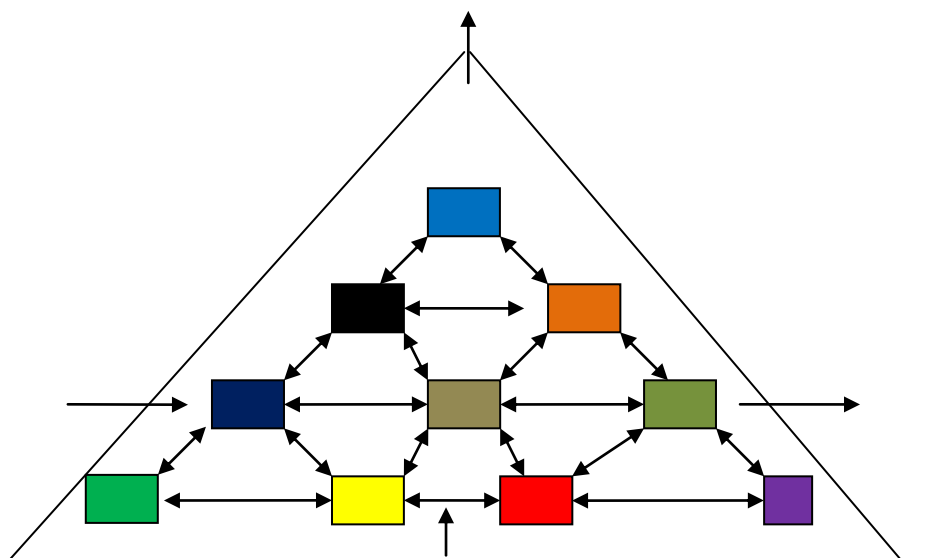


Esquema 3 - Interdisciplinaridade.

Transdisciplinaridade: Construção de um sistema disciplinar de níveis e objetivos múltiplos, com uma coordenação visando uma finalidade comum. Japiassu (1976), atribui a Piaget, a criação deste termo, com o objetivo de completar as graduações de interação acima citadas.

Enfim, à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar que se suceda uma etapa superior, que não se contentaria em atingir interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas que situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estabelecidas entre as disciplinas (PIAGET, citado por JAPIASSU, 1976 p.75).

Salientamos por vez, a opinião de Piaget citado por Japiassu, (1976), de que tratava-se apenas de uma utopia, argumentando que estarmos longe de chegar a um sistema total de níveis e objetivos múltiplos, coordenando todas as disciplinas e interdisciplinas, tomando por base objetivos de sistemas globais, capazes de instaurar uma coordenação a ser feita tendo em vista uma finalidade comum aos sistemas.



Esquema 4 - Transdisciplinaridade.

2.3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Com o estabelecimento dos PCN, como referencial para a formulação dos currículos na escola, estabeleceu-se uma polêmica, porque o professor agora tem como objetivo conciliar de forma harmoniosa, a dimensão conceitual e paralelamente dimensões de cunho atitudinais e procedimentais, como comenta Carvalho (2004):

Exige-se agora que o ensino consiga conjugar harmoniosamente a dimensão conceitual da aprendizagem disciplinar com a dimensão formativa e cultural. Propõe-se ensinar Ciências a partir do ensino sobre Ciências. O conteúdo curricular ganha novas dimensões ao antigo entendimento do conceito de conteúdo. Passa a incluir, além da dimensão conceitual, as dimensões procedimentais e atitudinais, esta representada pela discussão dos valores do próprio conteúdo. (CARVALHO, *et al*, 2004, p. 2).

André (2004), enfoca a pertinência da constituição de conteúdos emergentes, na formação inicial dos professores, pois pesquisas relativas aos temas transversais, como é o caso da orientação sexual, mostram a necessidade da utilização das novas tecnologias para essa tarefa, especialmente a informática.

Acreditamos que a formação é um processo complexo e dialético que requer investimento por parte dos professores a partir dos seus interesses específicos. A formação não tem caráter cumulativo, ela acontece por meio da reflexão crítica sobre a própria prática. [...] estar em formação implica investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1997, p. 72).

Nessa perspectiva Delors (2000), afirma que o século XXI, submeterá a educação ao que chama “dura obrigação”, que consiste na educação transmitir cada vez mais cedo, saberes e saber-fazer evolutivos, que denomina como as bases das competências do futuro, e fomenta incumbindo à educação a tarefa de fornecer os mapas de um mundo tão complexo e constantemente agitado. Nessa direção argumenta:

[...] já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudanças (DELORS, 2000, p. 89).

Freire (1996), enfoca a importância da afetividade e da criticidade na formação do professor, bem como da conscientização de que seu educando não é uma tábua rasa, mas co-participante na construção do conhecimento:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996. p. 45).

É preciso, sobretudo, e aí já, vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE 1996. p. 22).

Mizukami (1986) enfatiza a necessidade da experiência pessoal do professor como base para a articulação do saber acadêmico com o aprendido durante sua formação inicial, para uma consequente coerência do profissional:

Parece extravagante, ou pelo menos difícil de justificar, que o aprendido durante os cursos de formação de professores permaneça externo a estes profissionais, como se nada tivesse a ver com sua prática pedagógica e seu posicionamento frente ao fenômeno educacional. Uma tentativa de articulação entre o saber acadêmico e o aprendido, a partir da experiência pessoal refletiria um comportamento coerente por parte do profissional educador (MIZUKAMI 1986, p.107).

É relevante considerar que a competência profissional não pode ser “medida” apenas pela quantidade de conhecimentos que o professor possui, ou pelos métodos e técnicas que é capaz de empregar, mas deve-se considerar, sobretudo, que para alguém ser considerado professor é necessário:

[...] além de dominar os conhecimentos, ter uma determinada forma de atuação que permita que o conhecimento chegue a seus alunos. é a perspectiva técnica em que se associam teoria e prática. Entretanto, o professor não pode ser qualificado de competente se não tiver também uma

visão crítica de porque ensinar, para que ensinar, qual o significado que tem este ensinamento no contexto social do qual se faz parte, de que interesse se está à serviço (RIOS, 1997, p. 129).

Sabemos que a prática pedagógica é dinâmica e o que se aprende hoje nas cadeiras das universidades, amanhã já pode ser diferente. Um exemplo disto é que algum tempo atrás tínhamos aprendido que o sistema solar era composto por nove planetas e hoje sabemos que Plutão é um planeta-anão. Assim acreditamos que se faz necessário, pela própria natureza do saber humano, a formação continuada para atualizarmos nossos conhecimentos e, principalmente, redimensionar o nosso fazer docente.

Comungamos do pensamento de Freire que somos seres inacabados e que a prática educativa é uma prática exclusivamente humana. Assim, acreditamos que mesmo com toda correria e falta de valorização que o professor vive no seu cotidiano, ele deve ter um compromisso intelectual juntamente com a valorização das relações humanas.

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. (FREIRE 1996, p. 142).

Diante das reivindicações, propostas e argumentações explicitadas para a formação do professor, é pertinente considerar que nenhuma transformação significativa na qualidade do ensino e aprendizagem pode ser feita sem que as políticas competentes enfrentem a questão da formação docente:

[...] dentre os inúmeros problemas de educação brasileira que precisam ser resolvidos nenhum sobreleva o da formação de professores. E a razão disso é muito simples: a questão da qualidade de ensino não será adequadamente enfrentada sem que preliminarmente se enfrente a questão da formação do professor. Essas afirmações parecem muito triviais, e talvez o sejam, se não forem convenientemente qualificadas. (AZANHA, 1998, p.50).

2.4 DESARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO E AS EXIGÊNCIAS DOS PCN

Diante deste contexto, questionamos a grade curricular das licenciaturas que não possui nenhuma disciplina que contemple, de forma significativa e contextualizada, o ensino da temática “orientação sexual”. A licenciatura em Ciências Biológicas por sua vez, apenas aborda as questões de ordem embriológica, fisiológica, histológica, enfim, uma gama de conhecimentos específicos sobre a reprodução, ou seja, o cunho “biologizante” da temática, sem nenhuma articulação com o contexto sócio-cultural-econômico. Este é também o questionamento de Maciel e Neto (2004):

Como é possível para o professor enfrentar a rápida e profunda transformação que ocorre em todos os níveis da sociedade contemporânea com uma formação aligeirada, simplista e fragmentada? Portanto é inadmissível que os professores, tidos como agentes sociais de transformações, tenham tal formação (MACIEL e NETO *et al*, 2004, p.73).

Nessa perspectiva, acreditamos que uma das possíveis dificuldades a ser apontada pelos docentes do ensino de Ciências e Biologia, para o desenvolvimento das características apontadas pelos PCN, poderia estar na formação do licenciado, que deveria contemplar temáticas de cunho transversal, como é o caso da orientação sexual.

Bueno (2003), em seu estudo sobre as variáveis de risco para a gravidez na adolescência, deixou muito clara a falta de orientação e educação sexual dos sujeitos envolvidos, mostrando o quanto essa orientação se faz necessária. Segundo ele, o professor, enquanto educador, muito pode oferecer. No entanto, para isso, necessita do apoio e investimento dos governantes.

Essa desarticulação entre a formação do professor e as exigências dos PCN é observada em trabalhos como o de Salla e Quintana (2002), que constatam que, na maioria das escolas, não existe nenhum projeto de Orientação Sexual enquanto que a proposta dos PCN prevê uma abordagem contínua desse conteúdo como tema transversal. Os autores falam sobre uma concepção reducionista da sexualidade,

em que a orientação sexual ainda é concebida como um assunto para “especialistas”:

A transversalidade proposta pelos PCN não corresponde às representações dos educadores entrevistados os quais mantêm uma concepção bastante segmentária e reducionista da sexualidade. A Orientação Sexual escolar é percebida como um assunto de especialistas que detêm o suposto saber sobre a sexualidade levando a uma disciplinarização da mesma e, portanto a uma censura sobre o que e quem pode falar sobre ela. Levando-se em consideração que a Representação dos educadores, em última análise, será o fator norteador da abordagem do tema dentro da escola, a busca pela cidadania através de uma proposta de transversalidade precisa ser repensada e recontextualizada, sob pena de se fazer, de uma possível Orientação Sexual, um (des)serviço social. (SALLA & QUINTANA, 2002, p.19).

Silva (2000), questiona a chegada dos PCN, nas escolas, através do tema transversal Orientação Sexual, pois segundo a pesquisadora, não houve um espaço democrático, para a realização desta tarefa. Além dos muitos fatores que podem estar envolvidos, a mesma ressalta o despreparo do professorado que, em seu momento de formação inicial, não vivencia momentos de discussão sobre a temática, e, conseqüentemente, não pode realizá-la nas escolas.

[...] a chegada dos PCN às escolas, através do tema transversal Orientação Sexual, não pode ainda ser traduzida como real democratização do espaço escolar para um trabalho educacional que contemple a Orientação Sexual. Afinal muitos são os fenômenos que interferem nessa problemática. Entre esses pode estar o despreparo profissional do professorado, visto que geralmente não há, em seu processo de formação inicial, momentos de discussão sobre essa temática, como forma de preparação para realizar a Orientação Sexual na escola. (SILVA, 2000 p. 31).

Nessa perspectiva, o Guia de orientação sexual (1994), comenta que não é pelo fato de temas relacionado à sexualidade constarem nos programas curriculares que teremos a garantia de que a temática seja abordada, e, além disso, de forma aberta e participativa.

A pesquisa da FTD e a nossa experiência fazem supor que um grande número dos professores não se sente confortável para falar sobre temas da sexualidade, inclusive os de ciências. A ênfase, na maioria das escolas, é para a informação biológica, não oferecendo ao aluno abertura para colocar outros tipos de questões sobre a sexualidade. Mesmo que se sinta à vontade para desenvolver o tema, o professor dificilmente aborda o assunto do ponto de vista que interesse aos alunos. O professor deveria estar preparado para polemizar, lidar com valores, tabus, preconceitos e informar sobre as dúvidas, em vez de simplesmente transmitir conteúdos. Conteúdos sobre sexualidade, se não forem relacionados às questões vivenciadas por aquela idade, não são incorporados (GTPOS, ABIA, ECOS, 1994, p.23).

Alguns autores argumentam que são necessárias, para o professor, competências fundamentais para uma orientação sexual que gere resultados significativos. Essas competências vão desde o diálogo até o respeito ao estudante e suas perspectivas:

O respeito à expressão e ao pensamento do outro são questões bem mais importantes do que esse ou aquele capítulo de qualquer disciplina. Ainda é preciso dar-se conta disso. Quando se trata – não se podendo fazer tudo – de determinar as questões principais (PERRENOUD, 2000, p.148).

No trabalho com jovens, especialmente no que diz respeito à sexualidade com adolescentes, o imprescindível é partir com toda a atenção e respeito à realidade deles, e não seja focado apenas aquilo que consideramos importante para eles(as) ou o que pensamos que eles(as) gostariam de ouvir. Esse tipo de abordagem, fundamentada na perspectiva construtivista, centrada na realidade histórico-cultural do público alvo, faz com que os (as) jovens se sintam sujeitos participativos em todo o processo de aprendizagem, possibilitando esclarecimentos satisfatórios de tudo o que aflora em forma de dúvidas. A partir dessa perspectiva é que trabalhamos com as adolescentes (SILVA *et al*, 2004. p. 3).

Não são poucos os profissionais que se sentem inseguros em abordar a temática, por não apresentarem as características acima apontadas. Alguns insistem que a orientação sexual deve ser de responsabilidade apenas do professor de Ciências e de Biologia.

Na proposta dos PCN, o profissional responsável pela orientação sexual, não é necessariamente um professor de Ciências, mas o pré-requisito está em ter as características indispensáveis à abordagem:

O profissional que se responsabiliza por esse trabalho pode ser um professor de qualquer matéria ou educador com outra função na escola (orientador educacional, coordenador pedagógico ou psicólogo, por exemplo). O importante é que seja alguém que tenha bom contato com os alunos e, portanto, um interlocutor confiável e significativo para acolher as expectativas, opiniões e dúvidas, além de ser capaz de conduzir debates sem impor suas opiniões. Não constitui pré-requisito que o professor seja da área de ciências (comumente associada à sexualidade), já que não se trata de abordagem predominantemente biológica da sexualidade. Importa é que tenha interesse e disponibilidade para esse trabalho, assim como flexibilidade e disposição pessoal para conhecer e questionar seus próprios valores, respeitando a diversidade dos valores atribuídos à sexualidade na sociedade atual (BRASIL, 1999, p.332).

Contraditoriamente ao que estipula sobre a transversalidade na abordagem da orientação sexual, os próprios PCN, em determinado momento, parecem caracterizar a abordagem da temática como sendo de conhecimento especializado:

É necessário que o educador tenha acesso à **formação específica** para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com **assessoria especializada**. A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática [...] (BRASIL, 1999, p. 303).

Ribeiro (1993), analisando experiências de educação sexual, verificou que os alunos se aproximavam cada vez mais das discussões que falavam das emoções, dos medos e prazeres que sentiam, em comparação àquelas que tratavam apenas dos aspectos biológicos e informativos. Constatou, também, que informar só não basta. Nessa perspectiva, compreendemos o trabalho de educação sexual não como mera transmissão de conteúdos, na qual se tem um programa a cumprir, porém que mais importante do que falar é estar preparado para ouvir, conduzir debates e possibilitar discussões.

Corroborando com essa perspectiva Azevedo *et al* (2003), afirma que orientador sexual, portanto, é aquele educador que para transmitir a seus alunos conhecimentos na área da sexualidade leva em conta o modo de vida deles, seus valores e suas idéias. Além de se dispor a trazer informações científicas, pode criar oportunidades para um permanente diálogo e para a discussão das questões que chegam à sala de aula, colaborando efetivamente para a formação de seus alunos como cidadãos, para que estes tenham uma vida melhor e mais saudável.

Segundo Vieira (2003), a escola não tem conseguido acompanhar as mudanças da atual sociedade porque:

[...] está situada dentro de uma gama de fatores sociais, políticos, econômicos, éticos, religiosos, culturais, e muitos outros, que a tornam lerda e lenta para acompanhar a velocidade de mudanças da sociedade pós-moderna em relação aos adolescentes. Visto que cada pessoa vem de um diferente meio e tem maneiras diversas de entender um mesmo conceito em virtude das imagens e noções que variam de pessoa para pessoa, considerando as especificidades de cada um (VIEIRA, 2003 p. 65).

De acordo com Paiva (1996), um conceito antes muito usado por educadores Psexuais e sexólogos para justificar a urgência e pertinência da ação educativa de

profissionais que trabalham com adolescentes era o “poder dos hormônios”. Hoje, esta estratégia não é mais necessária, pois:

A emergência da AIDS, principalmente, convenceu a todos que falar de educar sobre sexo é necessário e urgente. Por exemplo, uma pesquisa feita pelo DATA-FOLHA em 1993, que entrevistou 5.070 pessoas em 10 capitais do Brasil, concluiu que 82% dos adultos que têm filhos aprovam a realização de orientação sexual nas escolas. A maioria dos pais entrevistados (55%), incluindo aqui também os que discordam, acha que os temas dessa orientação devem ser escolhidos pelos professores ou profissionais da educação (PAIVA, 1996, p. 214).

Segundo a mesma pesquisa, temos a opinião dos pais sobre os profissionais que estão mais preparados para essa atuação:

A maioria dos pais (60%) também acha que os médicos e psicólogos são mais preparados que os professores, opinião que encontramos também entre os próprios professores com quem temos trabalhado nos projetos do NEPAIDS/USP (Núcleo de estudos para prevenção da AIDS da Universidade de São Paulo) (PAIVA, 1996, p. 214).

No mesmo estudo a autora ressalta o desconhecimento por parte de muitos, de que não existe nenhuma formação especial nos currículos das escolas de medicina ou de psicologia focalizando a sexualidade.

ITULO 3 - METODOLOGIA

Na opinião de André (2001) e Fazenda (2006) é preciso estar claro o propósito da pesquisa antes de se ter uma metodologia estruturada, para que não se questione o rigor e a qualidade da pesquisa educacional.

Na visão de Alves (1991 citado em MACHADO, 2007 p.10) a vertente qualitativa trabalha preferencialmente no contexto da descoberta, existindo uma dificuldade em definir ou caracterizar este tipo de pesquisa devido à enorme quantidade de variantes que ela engloba.

Este projeto assume um caráter qualitativo, pois trata-se de uma pesquisa que não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental, se contrapondo ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente). Segundo André (2001):

Constata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais. Pode-se afirmar que há quase um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área de conhecimento apresentam para a devida exploração e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais (ANDRÉ, 2001, p. 3).

Assim, tendo como objetivos investigar e analisar as características apontadas pelos PCN, necessárias aos professores para a abordagem da orientação sexual, bem como analisar as expectativas e/ou opiniões dos adolescentes em relação a essa abordagem, apoiados em Gil, (2002), e Oliveira, (2005), classificamos este estudo como descritivo.

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou então o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população (GIL, 2002, 42).

A pesquisa descritiva é abrangente, permitindo uma análise do problema de pesquisa em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos, percepções de diferentes grupos, comunidades, entre outros aspectos.

Também é utilizada para a compreensão de diferentes comportamentos, [...] (OLIVEIRA, 2005, p.74).

3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A partir das recomendações dos PCN, foram selecionadas cinco características importantes para os professores que trabalham com a orientação sexual em suas aulas. Fragmentos das entrevistas com educadores e educandos foram pinçadas para exemplificar a categorização feita.

I. Clareza: Para que seja tratada de forma simples e direta.
II. Sistematização: Para possibilitar aprendizagem e desenvolvimento crescentes.
III. Atitudes de acolhimento às expressões dos adolescentes: Pois as expressões dos adolescentes são espontâneas e é necessário preparo e flexibilidade para permitir o atendimento aos conteúdos em situações diversas, com disponibilidade para ouvir e responder, impedindo a inibição e permitindo maior interação e interesse.
IV. Domínio do conteúdo a ser ensinado: É fundamental que o conteúdo seja dominado por quem media a intervenção, impedindo a transmissão de conceitos errôneos e contemplando assim um ensino significativo.
V. Aspectos Transdisciplinares: Falando-se da orientação sexual é indispensável para o professor contemplar aspectos que permeiem não apenas objetivos disciplinares, mas que ultrapassem as barreiras de conteúdo e possa assim, com maior pertinência trabalhar os múltiplos objetivos da temática.

Quadro 1 - Categorias de análise selecionadas para o estudo a partir das características estabelecidas pelos PCN para a abordagem da orientação sexual (BRASIL, 1999, p.307-308).

3.2 PARTICIPANTES

Nossos participantes foram seis professores da rede Estadual de ensino da Região Metropolitana do Recife, (Município de Jaboatão), que lecionam em três escolas distintas. São elas: Escola Estadual Murilo Braga, Bairro Cavaleiro; Escola Estadual Professor Moacir de Albuquerque, Bairro Cavaleiro e Escola Estadual Senador Petrônio Portela, Bairro Sucupira (vide quadro 2).

A escolha dos mesmos teve como critérios:

- a) estarem dispostos a ser entrevistados e lecionarem no mesmo município, facilitando a disponibilidade para as entrevistas;
- b) Terem sua formação em Ciências Biológicas e atuarem como professores no ensino de Ciência e/ou Biologia, pois habitualmente os mesmos são incumbidos da orientação sexual na escola, por terem no currículo algumas temáticas comumente relacionadas, como é o caso dos sistemas reprodutores feminino e masculino, abordagem sobre os microorganismos causadores de doenças sexualmente transmissíveis, etc.

Docente	Escola	Formação	Pós-Graduação	Tempo que leciona	Disciplina que leciona	Sexo	Idade	Turma
P1	E1	Ciências Biológicas	Morfologia e Zoologia	8 anos	Ciências e Biologia	♀	31- 40	2º M
P2	E1	Ciências Biológicas	Cursando Especialização em educação inclusiva	20 anos	Ciências, Matemática Física e Química	♀	41-50	6ª F
P3	E1	Ciências Biológicas	Cursando Especialização em educação inclusiva	25 anos	Ciências	♀	41-50	7ª F
P4	E2	Ciências Biológicas	Não possui	6 anos	Ciências e Matemática	♂	31-40	6ª F
P5	E2	Lic. em Biologia	Especialização em Microbiologia	12 anos	Ciências e Biologia	♀	31-40	3º M
P6	E3	Lic. Ciências Biológica	Especialização em ensino de Ciências Biológicas	8 anos	Ciências e Biologia	♀	31-40	2º M

Quadro 2 - Perfil dos docentes entrevistados (Todos do Município de Jaboatão).

Também fizeram parte deste estudo trinta e seis estudantes, organizados em seis grupos de turmas distintas lecionadas pelos docentes, participantes da pesquisa. Os mesmos tiveram como pré-requisito:

- a) Terem entre 12-18 anos, faixa etária adolescente, segundo o estatuto da criança e do adolescente. **“Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.”** (BRASIL, 2005, p.13).
- b) Os adolescentes foram escolhidos acidentalmente dentre os que se disponibilizaram para participar, desde que tivessem autorização dos seus responsáveis, mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.
- c) Os grupos foram sempre mistos, observando a diversidade dos sexos. Os meninos, representados pelo símbolo ♂, e as meninas pelo símbolo ♀. (quadro 3).
- d) Foram três turmas de nível médio (duas do 2º ano e uma do 3º) e três do fundamental (duas turmas de 6ª série e uma de 7ª série).

Grupos	Escola	Turma	docente	Disciplina	Nºde Estudantes	Idade	Sexo
G1	E1	2º M	P1	Biologia	6	15- 17	3 ♂ 3 ♀
G2	E1	6ª F	P2	Ciências	6	14 - 17	3 ♂ 3 ♀
G3	E1	7ª F	P3	Ciências	6	12 -14	3 ♂ 3 ♀
G4	E2	6ª F	P4	Ciências	6	12 -14	3 ♂ 3 ♀
G5	E2	3º M	P5	Biologia	4	16 -17	1 ♂ 3 ♀
G6	E3	2º M	P6	Biologia	8	16 - 17	4 ♂ 4 ♀

Quadro 3 - Perfil dos estudantes entrevistados (Todos do Município de Jabotão).

3.3 INSTRUMENTOS

Aplicação de um questionário (Apêndice A) apenas para os professores, como fonte de dados da sua formação para construção dos perfis;

O levantamento dos dados foi feito por meio de entrevistas semi-estruturadas, para ambos os participantes: professores e estudantes, com roteiros pré-estabelecidos para os docentes (Apêndice D), e para os educandos (Apêndice E), na aplicação dos questionamentos, contudo, surgiram perguntas que não constavam do roteiro, pois variavam de acordo com a interação dos mesmos.

Gil (1987), aponta algumas vantagens das entrevistas, que apresentamos a seguir:

- Possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diferentes aspectos da vida social;
- Técnica eficiente para obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- Os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação.

As questões para os professores estavam voltadas para:

- Identificar se as características selecionadas entre as apontadas pelos PCN, para a abordagem da orientação sexual, estavam presentes na percepção dos professores sobre sua atuação na sala de aula;
- identificar os obstáculos que encontram para o desenvolvimento da abordagem e suas sugestões para implementação do tema.

Os questionamentos para os estudantes estavam voltados para:

- Identificar suas expectativas sobre a orientação sexual na escola e verificar se essas estavam sendo atendidas pelos docentes;
- Identificar as suas sugestões para que as aulas atendam suas expectativas.

O termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os docentes e para os responsáveis pelos adolescentes, constam dos Apêndices B e C, respectivamente.

3.4 PROCEDIMENTOS

Os procedimentos da pesquisa foram realizados em duas etapas a primeira com a coleta de dados junto aos professores e a segunda com a coleta junto aos estudantes.

3.4.1 COLETA DE DADOS DOS PROFESSORES

Aplicamos um piloto da entrevista, visando testar o vocabulário empregado nas questões, além de assegurar que as questões feitas possibilitariam a coleta dos dados que se pretendia investigar.

Os professores participantes foram informados sobre a finalidade, procedimentos e ética da pesquisa. Aqueles que concordaram com o estudo, responderam ao questionário (Apêndice A) para a coleta de dados pessoais e sobre sua formação, com vistas à construção dos perfis dos docentes participantes. (vide quadro 2). Em seguida, responderam ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, (Apêndice B).

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, individualmente, sendo as perguntas e respostas gravadas em aparelho MP4. As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas, dos sujeitos envolvidos na pesquisa, de acordo com a disponibilidade de dia e horário de cada um deles. O tempo de entrevista variou entre vinte e noventa minutos. As entrevistas foram transcritas, para análise.

A partir da análise das transcrições surgiu a necessidade do desdobramento das categorias e foram criadas subcategorias identificando as que foram mais e menos frequentemente mencionadas. Foram também categorizados os obstáculos e sugestões informados, em ordem decrescente da frequência em que apareciam, conforme descrito no capítulo 4.

3.4.2 COLETA DE DADOS DOS ESTUDANTES

Com antecipação, os adolescentes participantes foram informados sobre a finalidade, procedimentos e ética da pesquisa. Aqueles que concordaram com a participação no estudo levaram para seus responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), autorizando sua participação na pesquisa. Foi agendado então o dia e hora para entrega das autorizações e posteriormente, de acordo com a disponibilidade oferecida pela escola e professor da disciplina, foram realizadas as entrevistas. (Apêndice E).

As entrevistas semi-estruturadas com os estudantes foram realizadas em grupos que variavam entre quatro, seis e até oito adolescentes, (conforme autorização dos docentes) e forneceram subsídios para a construção dos perfis dos estudantes (quadro 3). Foram realizadas nas próprias escolas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O tempo das entrevistas variou entre sessenta e noventa minutos. As entrevistas foram gravadas em MP4 e em seguida, o material foi transcrito.

Na análise das entrevistas com os grupos de adolescentes, utilizamos as mesmas categorias pré-estabelecidas para os professores, porém tendo como foco suas expectativas em relação à orientação recebida e as sugestões para que as aulas atendessem suas expectativas.

Posteriormente realizamos uma “análise das congruências e incongruências”, entre as categorias prevalentes entre os participantes, verificando a coerência entre o discurso dos educadores e a percepção dos estudantes sobre as aulas de orientação sexual.

CAPITULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo analisamos, inicialmente, as respostas dos professores durante as entrevistas (Apêndice F) em que expressaram suas opiniões sobre a forma de abordar a orientação sexual. Em seguida, foram registradas as dificuldades encontradas nas abordagens do tema e as sugestões mencionadas para superar as dificuldades.

As respostas dos estudantes sobre suas percepções das aulas de orientação sexual foram categorizadas, verificando se estavam sendo atendidas e as sugestões que apresentavam para que suas percepções fossem acolhidas, identificando as prevalentes e as não prevalentes entre as mesmas.

Finalmente, confrontamos as respostas mais frequentes dos professores com as respostas prevalentes de seus educandos, para verificar a existência de consistência ou não.

As categorias pré-estabelecidas, analisadas antes da coleta dos dados foram: **clareza, sistematização, atitudes de acolhimento às expressões dos estudantes, domínio do conteúdo a ser ensinado e aspectos transdisciplinares.**

Após a leitura das transcrições das entrevistas dos professores, sentimos necessidade de desdobrar cada categoria em subcategorias para melhor organizar os dados obtidos, como apresentamos nos quadros a seguir:

4.1 RESULTADOS DOS PROFESSORES

Para darmos início à análise dos nossos resultados, salientamos que para cada categoria (características apontadas pelos PCN), realizamos a distribuição das respostas dos professores em quadros, em relação ao que os mesmos declaravam realizar em suas abordagens, pontuando para cada uma delas, subcategorias, fundamentadas nos dados fornecidos e, a partir daí, distinguimos dentre todas, as que foram mais citadas, como categorias prevalentes. Essas são as categorias para a posterior análise das convergências.

Para a categoria **clareza**, obtivemos sete subcategorias. “**Correção da linguagem**” foi a subcategoria mais mencionada, sendo esta evidenciada em três dos seis participantes. Para a categoria **sistematização**, obtivemos três subcategorias. Quatro dos seis professores disseram que, “**independente do conteúdo, aborda o tema.**” Para **atitudes de acolhimento**, evidenciamos seis subcategorias das quais as mais citadas foram: “**receptividade**” seguida da “**quebra de tabus.**” Quanto ao **domínio de conteúdo** não houve subcategoria prevalente, pois das quatro subcategorias evidenciadas, todas elas apresentaram três professores enquadrados. Quanto aos **aspectos transdisciplinares**, cinco dos seis professores mencionaram não ter essa característica na sua abordagem.

Também pontuamos os obstáculos prevalentes apontados pelos professores. Foram os seguintes: **falta de formação continuada, tabus e comportamento dos estudantes**, além das sugestões mais frequentes: **atuação transdisciplinar** seguida de **formação continuada e orientação cada vez mais cedo.**

Conforme os resultados demonstrados acima, seguimos nossas explicações através das análises, interpretações e discussões fundamentadas nos PCN e realizadas, particularmente, para cada subcategoria e/ou categoria prevalente(s), pois apenas as mesmas fizeram parte da análise das convergências.

1. CLAREZA

Para esta categoria evidenciamos sete subcategorias, dentre as quais, a **correção da linguagem** foi a mais citada. Os professores apontaram que faziam a correção da linguagem em suas abordagens. Essa subcategoria foi alvo de nossa análise, interpretação e discussão. As outras estão apenas mencionadas nas falas que caracterizam essas subcategorias, com exceção da subcategoria **(d) ajuda de outros profissionais**, para a qual realizamos uma sucinta discussão.

Subcategorias	Distribuição das respostas dos professores				
	P1	P2	P3		
a. Correção da linguagem	P1	P2	P3		
b. Transposição didática	P1			P5	
c. Contextualização do conteúdo	P1		P3		
d. Ajuda de outros profissionais		P2	P3		
e. Abrangência da temática impossibilita a clareza da abordagem		P2			P6
f. Não sabe a resposta, porém dispõe-se a pesquisar		P2			
g. Questões sobre higienização			P3		

Quadro 4 - Respostas dos professores em relação às subcategorias da categoria clareza.

a. Correção da linguagem: O vocabulário dos adolescentes é bem distinto, permeado por gírias e algumas vezes até palavras de baixo calão, neste caso notamos a preocupação dos professores em corrigir, com o objetivo de informar os termos corretos (científicos). Isto foi observado na fala de **P1, P2 e P3**.

[...] Eu digo pra os meninos não ficar dizendo: “Ah! Porque a vagina! “Meu filho você não vai ver uma vagina, porque a vagina é um canal muscular interno, você tá falando da vulva” [...] (P1).

Eu transformo tudo em uma linguagem mais científica, digo que não é assim, o caminho não é este, a gente está estudando e precisa ter um bom vocabulário, às vezes as palavras são mais preconceituosas, é por aí que eu falo (P2).

[...] olha isso aqui não é esse nome que vocês dizem por aí não... Aí ensinei vulva, pênis, testículos... Dei o nome correto de todos os órgãos [...] (P3).

Observamos, nos participantes, a preocupação de ensinar aos estudantes, palavras com uma conotação científica, através da correção da linguagem, que os educandos

expressam e que frequentemente não corresponde aos conceitos corretos e precisa ser corrigida. Diante disso nos respaldamos nos PCN que explicitam a necessidade de que a linguagem na abordagem da orientação sexual seja clara, através da simplicidade e objetividade. Através, muitas vezes, de meios de comunicação diversos, há uma grande parcela de contribuição para a produção de conceitos e explicações errôneas e até fantasiosas, pois as suas manifestações têm assumido relevante papel na sociedade, principalmente entre os adolescentes, estimulando a moldar comportamentos, informando e veiculando campanhas educativas, que nem sempre são dirigidas e adequadas aos adolescentes. Moralizando e/ou reforçando até preconceitos, o documento enfatiza que informações corretas do ponto de vista científico ou esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos educandos são fundamentais para seu bem-estar e tranquilidade, para tentar desenvolver 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. Portanto percebe-se que os educadores mencionadas estão alicerçadas neste importante aspecto, desfazendo idéias e conceitos errados expressos através da linguagem de forma simples e objetiva do ponto de vista científico.

b. Transposição didática: Tornar compreensível termos científicos, de acordo com a realidade e necessidade de cada faixa-etária. Observamos essa subcategoria nos participantes **P1** e **P5**.

[...] Às vezes não digo que baixo o nível, mas **alivio o vocabulário** para os meninos de quinta série, que às vezes são muito pequenininhos [...] (P1).

[...] Me chamam no corredor então eu abro, o que eles perguntarem eu respondo, então não tem esse negócio, porque a pergunta é feia não, a pergunta foi essa a resposta é essa, e é direta eu não tenho meio termo com eles, a palavra é essa eu não uso meio termo eu uso a **linguagem nua e crua** [...] (P1).

[...] e assim a gente nota que tem essa participação de ter uma abertura maior na linguagem para falar de orientação sexual, **precisa falar a língua do público de hoje, do adolescente de hoje** [...] (P5).

c. Contextualização do conteúdo: Trazer a realidade para mais perto, tentando mostrar num plano menos “abstrato” para os estudantes o que é discutido

teoricamente, e que a maioria não tem conhecimento, propiciando maior atenção e interesse pela orientação. Identificamos essa categoria em **P1** e **P3**.

[...] trago a realidade dos hospitais que eu vejo, lógico, é assim: não dizendo nome de paciente nem de hospital, mas de situação que você vê. Às vezes no hospital dá entrada uma criança de nove, dez anos para dar à luz [...] (P1).

O relato de **P3**, foi sobre sua experiência em uma turma em que não lecionava, porém foi convidado por uma amiga a ajudá-lo no desenvolvimento da orientação sexual, pois os garotos expressavam sua sexualidade de forma pejorativa.

[...] eles eram trabalhosos, colocando nomes pejorativos nas cadeiras, desenhando e outros ficavam dando “dedadas” nas meninas e a professora não sabia como trabalhar [...] (P3).

[...] depois eu fiz uma brincadeira em grupo quando eu pedi para desenharem o corpo humano do menino e da menina, o corpo humano nu sem peça nenhuma: “Colocar tudo professora? Coloco o coração?” Aí eu disse: “Você está vendo o coração? Você vai desenhar o que você vê no corpo... aí ficaram e demoraram, aí eu disse: “Vocês só têm cinco minutos pra fazer o desenho. Quero o desenho perfeito com tudo que vocês sabem que imaginam no corpo de um adolescente ou de um adulto. Então eles desenharam uma menina e ficaram mortos de vergonha. A professora chegou de repente na sala: então falaram: “Olhe professora, a gente está desenhado isso, mas, foi ela quem mandou... e aí a gente vai fazer o quê com isso? A senhora não vai mostrar a ninguém não, né? Então eu disse pra minha colega: “tá vendo porque eles faziam escondido? Faziam e colocavam apelidos. Nunca vi tantos apelidos porque ninguém bota apelido no nariz, nos olhos [...] mas não tem nada de mais.” Quando todos terminaram botei no quadro! Só faltaram morrer de vergonha! Botei e disse: “Agora vou iniciar a aula de educação sexual. A partir daí eu trabalhei a parte da higiene todinha trabalhei todos os órgãos [...] (P3).

d. Ajuda de outros profissionais: Ainda perdura, mais de uma década depois dos PCN serem publicados, a concepção de que os profissionais da área de saúde são os mais preparados para o desenvolvimento da orientação sexual. Isto sugere um desconhecimento do fato de que no currículo de profissionais da área de saúde não consta nenhuma disciplina de cunho específico sobre essa orientação (PAIVA, 1996). Segundo os PCN (BRASIL, 1999), o profissional responsável pela orientação tem como pré-requisito para a abordagem da temática, não necessariamente lecionar essa ou aquela disciplina ou pertencer à determinada área profissional, mas ter interesse e bom relacionamento com os educandos através de uma interlocução

confiável, para acolher as expectativas, opiniões e dúvidas dos mesmos. No entanto, os professores precisam de ajuda, como pode ser observado nas falas de **P2** e **P3**.

[...] Eu faço o possível, né? Dentro das minhas possibilidades converso com alguns profissionais... algumas perguntas que a gente já sabe, coisas corriqueiras aí dá pra levar (P2).

[...] perguntou eu paro, se eu souber, se eu não tiver entrosamento aí eu não falo digo que vou pesquisar, perguntar a um colega, às vezes para o médico [...] (P2).

[...] então eu acho que deveria continuar onde a gente tinha cursos com psicólogos, com professor realmente de Biologia, com médicos... faziam as entrevistas, com o doutor M. que é médico lá do Hospital das Clínicas. A gente fazia perguntas ele tirava as dúvidas e a gente se sentia preparada para dar uma aula de educação sexual. Mas a Secretaria de Educação não se interessou (P3).

e. A abrangência da temática impossibilita a clareza da abordagem. A orientação sexual remete a inúmeras temáticas, que são de cunho social, psicológico, ético, histórico, antropológico, etc. Identificamos assim professores que por essas razões nem sempre conseguem ser claros. Enquadraram-se, nesta subcategoria, **P2** e **P6**.

[...] algumas perguntas que a gente já sabe coisas corriqueiras aí dá pra levar, mas se for uma coisa abrangente não, mas na situação em que a gente trabalha (P2).

[...] eu acho que porque tem muitas coisas assim que aparecem de repente, que às vezes a gente não se sente preparado, às vezes um questionamento, às vezes uma colocação até dentro da sala mesmo, tem muitas coisas que aparecem que às vezes pega a gente de surpresa [...] (P6).

f. Não sabe a resposta, porém disponibiliza-se a pesquisar. Apenas **P2** mostrou interesse em pesquisar, caso não saiba responder claramente aos estudantes.

[...] quando eu trabalho reprodução e sei que vão surgir algumas perguntas, eu deixo os alunos bem à vontade. Se perguntarem e eu souber eu digo, se não souber eu vou pesquisar. É assim a forma que eu trabalho (P2).

g. Questões sobre higienização: Para **P3**, sua clareza está relacionada ao *link* que a orientação pode ter com as questões de higiene, para tentar desmistificar alguns tabus.

[...] porque à medida que a gente vai dar uma orientação sexual a gente não deixa de falar na higiene onde muitas mães não orientam seus filhos nisso, tanto o homem como a mulher, não orientam, por exemplo: a menina tá menstruada aí não deve tomar banho, isso aí já peguei muito [...] tudo isso é falta de quê? De informação, entendeu? Então eu falo: é o período em que a menina tem que tomar mais banho, entendeu? Cabeça e tudo, que questão de subir pra cabeça isso não existe. São tabus que vêm muito das mães, botam muitas coisas na cabeça (P3).

2. SISTEMATIZAÇÃO

Em relação à sistematização, esta categoria desdobrou-se em três subcategorias, dentre as quais tivemos como subcategoria prevalente: **independente do conteúdo aborda sempre a temática**, contemplando quatro dos seis participantes, sendo a subcategoria analisada, interpretada e discutida, apesar de termos um consenso de que aspectos da sexualidade geralmente são trabalhados na **abordagem dos sistemas reprodutores**, pois estão diretamente articulados segundo a concepção da grande maioria dos educadores. Constatamos que apenas um, entre os seis participantes (P4), evidenciou essa subcategoria com a ressalva de que a temática é tão importante que precisa estar sendo “martelado” continuamente. Houve também a subcategoria: **aborda quando acha necessário** (P3), o que expressa total desarticulação com os PCN de orientação sexual, pois não deve ser por intermédio do “eu acho” que o educador deve orientar-se para o desenvolvimento de uma temática tão importante e de caráter transversal, o que lhe confere total relevância independente da disciplina ou até de conteúdos que estejam programados para serem desenvolvidos, o que segundo os PCN de orientação sexual em concordância com a Organização Mundial de Saúde, é claro “Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico.” Como essas duas últimas subcategorias não foram prevalentes apenas discorreremos sobre as falas que lhe conferiram tal classificação.

Subcategorias	Distribuição das respostas dos Professores					
	P1	P2			P5	P6
a. Independente do conteúdo enfoca sempre a temática						
b. Aborda apenas quando o enfoque é sistema reprodutor				P4		
c. Aborda quando acha necessário			P3			

Quadro 5 - Respostas dos professores em relação às subcategorias da categoria sistematização.

[...] Às vezes, por exemplo: eu estou dando um assunto que não tem nada a ver com orientação sexual, de repente não sei de onde, eles vêm com uma pergunta. Pra você ter idéia, fui dar bioquímica: água, compostos inorgânicos, água e sais minerais, então a água está em maior proporção por causa disso, disso e disso, tem a capacidade de lubrificação, aí o aluno fez: sexual também? Lógico por causa disso, disso e disso, não só a mulher se lubrifica, mas o homem também, para evitar atrito, peraí! Quer dizer, eu posso começar a orientação sexual com uma pergunta numa aula de bioquímica, puxou pra sexo e a gente entrou, mas também pode ser através de uma doença. Essa semana mesmo chegando à sala, uma aluna disse: professora como se faz uma tabela? Aí vou para o quadro pra explicar como é uma tabela e dar o conteúdo tá entendendo? Aí eu vou de acordo com eles nesse sentido (P1).

[...] já parei várias aulas, quando às vezes, estou trabalhando células, aí eu falo de células reprodutoras, e eles questionam muito. Aí, às vezes, aquela aula que eu comecei a trabalhar ela entra nesta parte, que eles ficam à vontade, fazem **N** perguntas, questão homossexual, questão bissexual. Um dia desse, o aluno perguntou: professora! Estava passando a novela, ele perguntou o que era transexual e eu tava dando matemática, aí eu parei a aula todinha de matemática e expliquei qual era a diferença entre trans, travesti, mas tudo isso porque tenho um livro que ganhei, eu também não sabia, aí eu busquei, comprei um livro e li, quando o menino perguntou eu sabia, se eu não soubesse eu tinha dito para ele: não sei nem a diferença kkkkk, mas como eu tinha lido, aí eu parei a aula e expliquei o que era transexual, o que é travesti, o que é hermafrodita, o que é homossexual, mas porque eu leio muito, aí expliquei, pronto, eu parei de dar a aula de matemática. Perguntou eu paro [...] (P2).

Sem dúvidas eu aproveito paro e vou tirar as dúvidas deles sim, porque eu acho que não preciso me prender só ao conteúdo que estou trabalhando, que pra ele aquilo ali remeteu, se remeteu é porque faz sentido, então deve ser colocado, sim lógico que eu não vou tirar todo tempo da aula, vou tentar ser o mais breve possível tudo mais, pois eu não posso deixar que aquilo tome uma proporção que não seja interessante (P5).

Se surgir na sala, sim, porque eu sempre vejo assim: quando o aluno pergunta, ele já sabe a resposta, ele pode não saber a resposta certa ou errada, mas ele já sabe, então se ele está perguntando é porque ele está querendo ouvir mais alguma coisa para confirmar o que ele sabe ou pra saber se é certo mesmo, então eu nunca deixo passar não (P6).

Os professores expressam, através dos seus discursos, a disponibilidade contínua para abordar o tema, mesmo que para eles não tenha ligação alguma com o conteúdo abordado. Mostram interesse nas inquietações dos adolescentes e curiosidades em relação à sexualidade. Percebe-se através de suas falas que o objetivo principal dos PCN, está sendo contemplado, pois o documento foi desenvolvido com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica da escola em relação às questões da sexualidade, bem como estabelecer que a satisfação da

curiosidade entre os estudantes contribua para que o desejo de saber seja estimulado, não só a curto prazo, porém: “ao longo da vida.” A não satisfação dessa curiosidade, geraria ansiedade, tensão e, possivelmente a inibição da capacidade investigativa. É justamente esta disponibilidade para a abordagem no esclarecimento das dúvidas, que promoverá o incentivo para que os educandos continuem formulando novas questões, contribuindo assim, para o alívio das ansiedades, que muitas vezes interferem no aprendizado, como um todo, dos conteúdos escolares. Consideramos relevante darmos abertura para o que argumentam os PCN, em relação ao trabalho sistemático da orientação sexual.

O trabalho sistemático de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, também, com a promoção da saúde das crianças, dos adolescentes e dos jovens. A existência desse trabalho possibilita a realização de ações preventivas das doenças sexualmente transmissíveis/Aids de forma mais eficaz. Diversos estudos já demonstraram os poucos resultados obtidos por trabalhos esporádicos sobre esse assunto. Inúmeras pesquisas apontam também que apenas a informação não é suficiente para favorecer a adoção de comportamentos preventivos. Reconhecem-se, portanto, como intervenções mais eficazes na prevenção da Aids, as ações educativas continuadas, que oferecem possibilidades de elaboração das informações recebidas e de discussão dos obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de condutas preventivas [...] (BRASIL 1999 p. 293).

As falas abaixo são dos professores P3 e P4:

Tema, olhe esse ano não, mas já trabalhei, aí depende da necessidade dos alunos, eu dou oficina de educação sexual (P3).

[...] O tema educação sexual, olhe geralmente eu trabalho assim de acordo com a necessidade do aluno, porque você não vai chegar na sala de aula e dar uma orientação sexual [...] (P3).

[...] eu sempre trabalho com um assunto em foco, uma semana dedicada a uma campanha de orientação sexual, a gente trabalha com o assunto sempre biologia, ciências, puxa pra esse lado, sempre eu estou falando em relação a isso basta ter uma brecha para que essa aula tenha um paralelo entendeu? (P4).

[...] Na sexta série agora estou trabalhando sobre vírus, baseando a AIDS como foco, então a gente trabalhou bastante eu estabeleci perguntas pra eles, senti a dificuldade do alunado em entender quais são os mecanismos de transmissão da AIDS então a gente trabalhou em relação a AIDS [...] (P4).

3. ATITUDES DE ACOLHIMENTO ÀS EXPRESSÕES DOS ADOLESCENTES

Em relação às subcategorias da categoria **atitudes de acolhimento**, identificamos respectivamente: receptividade e quebra de tabus, as quais analisamos, interpretamos e discutimos segundo os PCN. Mencionamos a seguir, as falas dos participantes que foram alocadas nas quatro subcategorias: acessibilidade, respeito aos pares, respeito às diferenças e imparcialidade. Consideramos pertinente também fazer uma breve fundamentação quanto à imparcialidade (f).

Subcategorias	Distribuição das respostas dos professores					
	P1	P2	P3			P6
a. Receptividade	P1	P2	P3			P6
b. Quebra de tabus	P1		P3		P5	
c. Acessibilidade	P1	P2				
d. Respeito aos pares	P1			P4		
e. Respeito às diferenças	P1			P4		
f. Imparcialidade		P2	P3			

Quadro 6 - Respostas dos professores em relação às subcategorias da categoria atitudes de acolhimento às expressões dos adolescentes.

a. Receptividade: **P1, P2, P3, e P6**, em seus relatos disseram, em exemplos ou declarações, que estavam sempre receptivos às expressões dos estudantes, não tendo indiferença quanto as suas expectativas.

[...] Eu não entendi esse negócio professora, estou em dúvida! Dá para conversar com a senhora? Me chamam no corredor então eu abro, o que eles perguntarem eu respondo, então não tem esse negócio porque a pergunta é feia não, a pergunta foi essa a resposta é essa [...] (P1).

[...] às vezes tem professor que não consegue conversar com o aluno inclusive aí, no ano passado uma aluna que estudava numa escola de grande porte, teve uma professora que colocou ela pra fora e ela disse a mim quando o menino perguntou no linguajar dele, eu nem me lembro da pergunta, eu levei tudo na brincadeira, eu disse: “não minha gente, são os apelidos que vocês estão aprendendo.” Professora na minha escola, eu vim da escola particular, quando eu perguntei sobre isso a minha professora me botou pra fora, mas uma orientação sexual não existe dessa forma [...] e às vezes tem professores que não gostam de falar sobre esse assunto, algumas perguntas que vão fazer [...] Eu não! Eu levo tudo nas costas [...] (P2).

[...] vamos fazer uma brincadeira! Vamos iniciar um texto: Uma brincadeira. Aí um vai e inicia, mande como se fosse um recadinho para alguém, sua colega de trás, aí começaram a brincadeira tudinho, achei engraçado, eu sou fulana mando um beijo para você, aí pronto aí retribuía e foram brincando, brincando só para ficar bem à vontade [...] (P3).

[...] às vezes eu escolho um dia, outras vezes se surgir alguma pergunta na sala, se pedirem o tema, a gente pára a aula, e conversa [...] (P6).

Quanto à receptividade demonstrada pelos professores, os mesmos relatam exemplos vivenciados ou suas ações frente a alguma situação, que exigiu deles: atenção disponibilizada ao educando, em relação a alguma dúvida; curiosidade e desejo de falar sobre o tema, independente se dentro ou fora da sala de aula. Disseram estar receptivos a qualquer diálogo sem distinção, pois não há pergunta considerada imprópria, nem momentos inadequados. A atitude objetivou dar abertura para propiciar a conversa, a explicação ou o esclarecimento, sem defensivas. Os educadores, aplicam em suas práticas o que lhes compete, que é justamente identificar as manifestações dos estudantes, como as curiosidades acerca dos aspectos da sexualidade e intervir pontualmente, permitindo que as dúvidas possam ser colocadas e o assunto trabalhado. Essa intervenção deve esclarecer as dúvidas dos estudantes e, se o tema for de interesse geral, o professor deve oferecer espaço para discussão e esclarecimento. Essa criação desse espaço pode ajudar o jovem a passar por essa fase com menos angústia.

b. Quebra de tabus: P1, P3 e P5, disseram em seus relatos que tinham como um dos focos nas abordagens da temática a quebra de tabus, para melhor acolher as expressões dos adolescentes:

[...] então eles não têm tabu comigo, eu não recrimino nada, não condeno, eu não critico, porque quem sou eu para criticar alguma coisa dos meus alunos? Eu só procuro orientar da melhor forma, porque eles não têm orientação dos pais, de irmãos mais velhos, eles são soltos [...] (P1).

Como já vimos na pág. 66 (P3).

Falando sobre o câncer de pênis em Pernambuco, mencionando que ocupa o 2º lugar em amputações no país, P5 orientou:

[...] É séria a questão do não lavar corretamente, de não usar o preservativo, é, acho que na verdade existe uma ignorância generalizada sobre o tema, porque tudo é muito tabu ainda, então parte do princípio que você não pode ter tabu pra falar de orientação sexual, aí você consegue, de fato, orientá-lo sexualmente a partir do momento que ele tiver o conhecimento, ele pode fazer as escolhas corretas. É por aí! (P5).

Os educadores afirmam que em sua prática em relação à orientação sexual, não aceitam tabus, mesmos os estudantes estando inseridos num contexto familiar e/ou social que incentive a perpetuação dos tabus. Eles trabalham essa questão com transparência, sem julgamento ou imposição, mas prestando os esclarecimentos necessários para que os estudantes possam ter acesso aos aspectos importantes da temática, e, conseqüentemente, possam fazer suas escolhas e ter suas próprias concepções sobre o tema. Os PCN, por sua vez, incumbem a escola exatamente de informar, problematizar e debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando por sua vez não a isenção total, o que seria impossível, mas que os educadores mantenham um distanciamento das opiniões e aspectos de âmbito pessoal entre os mesmos para poder desempenhar essa tarefa.

c. Acessibilidade: P1 e P2 disseram que os estudantes tinham livre acesso aos mesmos, não importando se em sala ou fora da sala de aula, tendo por sua vez suas expressões acolhidas:

[...] eles têm em mim mais que uma professora, de orientação sexual. Eles têm em mim uma amiga, então eles perguntam sobre sexo anal, vaginal; fazem exame e vêm trazer para eu dar uma olhadinha, porque eu faço enfermagem. Eles têm em mim um ponto de apoio, pois com os demais professores fica um pouco mais difícil, então eles têm muito acesso a mim a tudo, qualquer coisa eles jogam no meu e-mail a pergunta e eu dou a resposta (P1).

[...] mas dentro do trabalho que eu já venho fazendo os meninos ficam tranquilos, até o ano passado achei tão engraçado, dois rapazes, eu tava falando sobre promiscuidade, aí trabalhando com eles sobre promiscuidade um deles chegou e disse: “professora eu tô aperreado”. O que foi? Eu acho que minha namorada está grávida, aí eu me sentei com ele e vamos ver qual foi o dia, expliquei a ele, dei toda essa aula. Eu fiquei admirada [...] (P2).

d. Respeito aos pares: P1 e P4, declararam em suas entrevistas, a ênfase dada a questão do respeito entre os próprios estudantes e que era trabalhado pelos mesmos, buscando conscientizá-los sobre a necessidade de respeito ao próximo.

[...] Então eu trabalho os meus alunos que são homossexuais eles adoram porque eles dizem: Na sua aula a turma respeita, a turma trata a gente bem a gente participa, porque é assim, o preconceito é muito, muito, grande mesmo (P1).

[...] eu acho que orientação sexual é o sentir, é a busca do prazer, da vontade, daquela maneira que ele acha correto ou não é correto, certo! É a maneira que eles sentem prazer, então eu acho a orientação sexual, muito importante é um tema discutido, porque pode ajudar a conscientizar aos outros a respeito do sentimento ao próximo do respeito ao semelhante é um tema importante porque pode facilitar o homem em si, ajudar o seu semelhante, a respeitá-lo, respeito ao próximo então é importante a orientação sexual com certeza (P4).

f. Respeito às diferenças: P1 e P4, enfocaram a pertinência de uma orientação que leve em consideração os preconceitos, que precisam ser mais trabalhados nessa faixa etária, objetivando melhor esclarecimento e conscientização quanto às diferenças.

[...] o que eu procuro fazer é dar orientação de acordo com o conteúdo, deixar livre, digo a ele, não critico nada, o que se faz não precisa me dizer, se for homossexual não me diz respeito é meu aluno e meu amigo do mesmo jeito [...] (P1).

[...] Na orientação sexual a gente fala um pouquinho sobre como a sociedade recrimina tanto o homossexual como também o portador de HIV, a gente vê paralelo isso, aí também a gente fala em métodos anticoncepcionais, falamos sobre respeito às diferenças como é um tema transdisciplinar, todas as diferenças e cai em cima do homossexualismo porque a gente tem um público aqui que tem jovens que se consideram, já têm aparência super *pop*, já gritam como homossexuais, então a gente liga todos os fatores [...] é orientação sexual, prevenção, mecanismo de transmissão [...] (P4).

g. Imparcialidade: P2 e P3, disseram ser imparciais nas suas abordagens, para evitar um maior distanciamento das opiniões e aspectos pessoais dos mesmos, em concordância com o que é pretendido pelos PCN. Na relação professor-aluno o professor ocupa lugar de maior poder, constituindo-se numa referência muito importante para o educando. A emissão de opinião pessoal do professor na sala de aula, pode ocupar o espaço dos questionamentos, incertezas e ambivalências, que segundo os Parâmetros Curriculares são necessários para a construção da opinião

do próprio estudante. Os adolescentes testam, questionam e tomam como referência a percepção que têm da sexualidade de seus professores, por vezes desenvolvendo fantasias, em busca de seus próprios parâmetros (BRASIL, 1999).

[...] o aluno precisa, pergunta, aí a gente faz a pesquisa e orienta: imparcial, é que a gente não pode ser. Assim, falar pessoalmente dessas coisas, é dessa forma de ver que a gente lida com adolescente. A gente, eu pelo menos, minha forma de trabalhar nessa parte é altamente imparcial e sempre lidando e trabalhando os preconceitos, é assim que eu trabalho... às vezes eles querem até lidar com a nossa vida particular. A gente tem que ser muito esperta pra não deixar isso, a coisa não é minha vida, pelo menos é assim que eu faço [...] (P2).

[...] educação sexual é uma coisa que você tem que ter muito cuidado quando você for dar essa orientação, por exemplo: O homossexual você não pode chegar assim diretamente e falar homossexual, se você concorda ou não concorda, você não pode falar isso de maneira nenhuma, então por exemplo chegou uma aluna para mim aí perguntou assim: “professora qual é a idade certa de se engravidar?” Aí eu disse a ela: “A idade certa é a tua responsabilidade que vai dizer, se você está preparada para ser mãe para engravidar então, a hora quem vai dizer é você” [...] (P3).

4. DOMÍNIO DO CONTEÚDO A SER ENSINADO

Na categoria domínio de conteúdo a ser ensinado, observamos que não houve nenhuma subcategoria prevalente, mas, por sua vez, houve uma distribuição entre as respostas dos educadores, onde evidenciamos uma espécie de equidade quanto a essa categoria, pois em todas as subcategorias enquadraram-se três educadores, ou seja, metade dos participantes. Segundo a perspectiva adotada nas demais categorias, não havendo nenhum aspecto prevalente, faremos apenas uma sucinta análise da subcategoria (c) preparação, sendo as demais subcategorias citadas com os respectivos discursos dos docentes.

Subcategorias	Distribuição das respostas dos professores			
	P1	P2	P3	
a. Correção dos conceitos	P1	P2	P3	
b. Conhecimento dos termos empregados	P1	P2	P3	
c. Preparação	P1		P3	P5
d. Utilização de materiais didáticos	P1	P2		P5

Quadro 7 - Respostas dos professores em relação às subcategoria da categoria domínio do conteúdo a ser ensinado.

a. Correção dos conceitos: P1, P2 e P3 disseram, em suas entrevistas, que corrigem conceitos errôneos, que muitas vezes são os conhecimentos prévios dos estudantes, mas que precisam ser corrigidos e melhor definidos.

[...] Eu digo pra os meninos não ficar dizendo: “Ah! porque a vagina! “Meu filho você não vai ver uma vagina, porque a vagina é um canal muscular interno, você tá falando da vulva” [...] (P1).

[...] outro aluno daqui, ele chegou e disse: “professora eu estou com condiloma”. Ele encheu a boca de condiloma, eu disse: “ô menino, tu sabes o que é condiloma? “Sei não professora.” Eu vou trazer uma foto pra tu, são umas verrugas. Eu disse: “menino tu com essa idade, tem quantos anos?” Na época ele tinha uns treze anos, aí eu expliquei na aula de matemática parei, ele encheu a boca achando linda aquela palavra eu estou com condiloma, eu disse: “tu com esta idade menino, já estás desse jeito aí.” É mais ou menos assim [...] (P2).

[...] Porque se um aluno chegar para você como a gente pegava muito com aquelas palavras bem vulgar tipo: rôla, tabaco,... nisso aí você aproveita se um aluno chegar para dizer essa rôla, eu escrevo no quadro e dou a aula de educação sexual entendeu? [...] (P3).

b. Conhecimento dos termos empregados: os mesmos professores, P1, P2 e P3, declararam que tinham pleno conhecimento dos termos que usavam para as aulas de orientação sexual.

[...] então é órgão genital, para mim é como qualquer parte do corpo, é isto que eu digo para os meninos, então não tem diferença se é uma vulva, se é uma vagina ou se é um pênis é um órgão como outro qualquer, em sala de aula é uma parte do corpo humano e que tem que ser visto desta, daquela maneira [...] (P1).

[...] eu parei a aula e expliquei o que era transexual, o que é travesti o que é hermafrodita o que é homossexual, mas porque eu leio muito aí expliquei pronto, eu parei de dar a aula: perguntou eu paro [...] (P2).

[...] trabalhei todos os órgãos olha isso aqui não é esse nome que vocês dizem por aí não, aí ensinei vulva, pênis, testículos, falei todos os órgãos agora quem quiser fazer alguma pergunta [...] (P3).

c. Preparação: Não foram enquadrados nesta categoria os professores que disseram de forma direta ou indireta, que não se sentiam seguros para responder aos questionamentos dos estudantes: P2, P4 e P6. Os demais participantes disseram ter preparação em vários aspectos. Vejam o que dizem os professores que se consideraram despreparados:

[...] às vezes tem pergunta que deixa a gente sem resposta quando eles perguntam sobre sexo, agora não me lembro, mas é realmente... a gente não tem como responder [...] (P2).

[...] Acho que nunca ninguém está preparado, requer aprofundamento, estudo, porque qualquer projeto vai ter um foco em relação à orientação sexual [...] (P4).

[...] eu acho que porque tem muitas coisas assim que aparecem de repente, que às vezes a gente não se sente preparado, às vezes um questionamento, às vezes uma colocação até dentro da sala mesmo, tem muitas coisas que aparecem que às vezes pega a gente de surpresa [...] (P6).

Metade dos professores consideram-se despreparados para a abordagem do tema, tendo como argumento diversas situações peculiares, ou mesmo as suas limitações sendo explicitadas frente aos interesses dos estudantes. Observamos o mesmo número de professores considerando-se preparados (**P1, P3 e P5**), porque já atuam na área há vários anos, participam ou participaram de vários cursos e/ou formação continuada que lhes conferiram esse embasamento. O fato de terem outra formação paralela na área de saúde (mencionado por **P1 e P5**) os fundamenta para inúmeras situações que acreditam não serem dominadas por outro professor restrito à atuação pedagógica. Os PCN, em relação ao aspecto preparação descrevem o que definem como preparação para a abordagem, que seria possibilitar a construção de uma postura profissional e consciente na abordagem do tema. Os educadores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do assunto, através de questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens, preparando-se assim, para, uma intervenção prática junto aos estudantes. Uma formação continuada sistemática que propicie a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores, para que reconheçam os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, é que possibilitará condições favoráveis para o esclarecimento, a informação e o debate.

d. Utilização de materiais didáticos: Enquadramos nesta categoria os professores que disseram abordar a orientação sexual, com auxílio de recursos didáticos, como fotos, atlas, transparências, etc. (**P1, P2 e P5**).

[...] todas as aulas são com transparência, pra eles se sentirem bem à vontade, são fitas de vídeo ou DVD sobre sexo, gravidez, gravidez na adolescência [...] (P1).

[...] às vezes eu passo uns filmes eles perguntam, deixo eles bem a vontade é mais ou menos assim... porque eu mostrei as fotos que eu tinha também, tinha um local que dava esse material eu tenho ele até hoje, quando eu dou estas doenças eu mostro as fotografias tanto no pênis, da vagina [...] trazia uma colega da gente que era enfermeira daqui, ela não está mais, mas ela trazia elementos que evitam a gravidez (P2).

[...] eu costumo utilizar modelos anatômicos, costumo utilizar cartazes, atlas, é pra ter uma questão bem impactante, a gente usa muito atlas, para que eles possam ver o que pode acontecer se eles não tiverem uma educação sexual legal [...] (P5).

5. ASPECTOS TRANSDISCIPLINARES

No quadro 8 temos as subcategorias da categoria aspectos transdisciplinares. A subcategoria prevalecente foi: **não possui aspectos transdisciplinares** e nela estão enquadrados cinco dos seis professores. Analisamos os resultados assim como interpretamos e discutimos esses dados, intercalando comentários, observações pertinentes sobre alguma afirmativa e explicitamos as falas dos professores que justificam essa classificação. Quanto à subcategoria **possui aspectos transdisciplinares**, apenas o professor (P1) enquadrou-se. Tecemos, neste caso, apenas um breve comentário sobre os dados e apresentamos a respectiva fala do docente confirmando essa classificação.

Subcategoria	Distribuição das respostas dos professores					
		P2	P3	P4	P5	P6
a. Não possui aspectos transdisciplinares						
b. Possui aspectos transdisciplinares	P1					

Quadro 8 - Respostas dos professores em relação às subcategorias da categoria aspectos transdisciplinares.

a. Não possui aspectos transdisciplinares: Cinco dos seis professores disseram não possuir um cunho transdisciplinar em suas abordagens. A maioria deles aponta para uma evidente necessidade dessa característica, para o desenvolvimento de uma orientação formativa e não apenas informativa. No entanto, são necessárias

políticas públicas de estruturação administrativa e de formação que contemplem os docentes, fundamentado-os para tal objetivo.

[...] Olha esses trans, essas palavras aí, eu já fiz até um curso também pela prefeitura, alguma coisa a gente entende, que tudo isso aí: trans, multidisciplinaridade, que mais, interdisciplinaridade é muito difícil na prática, isso é muito bonito, já vi, já fiz curso, mas na prática é muito difícil porque a gente tem um sistema: aquela forma didática das aulas então você vê dez minutos é o que a gente tem, quer dizer vinte minutos de lanche, a gente às vezes nem tem tempo de conversar com um colega sobre a disciplina, às vezes, é tudo assim: aula, aula, aula e tudo em cima de aula, aula, então esses termos que se usa trans, multi, inter, é meio vago, aí quando chega na prática eu não sei se a gente já faz inconscientemente, ou a gente não faz nada, as aulas continuam assim do mesmo jeito que era como duzentos anos atrás, aquele sistema: o professor com a carga horária muito grande sem tempo para sentar, eu uma vez até fazia a interdisciplinaridade inclusive com matemática eu fazia algumas perguntas assim, quando chegava uma época dessas fazia algumas perguntas eu mesmo elaborava, porque o professor é criativo, mas depois isso vai por água abaixo, porque o Estado faz muito tempo que eles não oferecem nenhuma capacitação nessa parte de orientação, nessa parte de trans, multi, inter. Eu fiz várias, se você perguntar a mim o que é? Eu não sei não, porque a gente entra na escola é para dar aula e trabalhar os conteúdos previstos, aqueles que há possibilidade de fazer porque às vezes o conteúdo é extenso, mas às vezes o alunado não acompanha, eu, pelo menos uma coisa que aprendi nessa minha carreira, que eu só faço o possível, o ideal, eu nem mais me preocupo, mas eu faço o possível dentro das minhas limitações, das condições do trabalho, aí mais do que isso eu não me iludo mais, porque é muito difícil, eu acho que para existir tudo isso, deveria na minha experiência que tenho, era começar com a carga horária. Uma carga horária muito grande que a gente tem, é só aula só aula, aula, a gente não tem assim um período um tempo para se sentar fazer tudo isso, conversar com o professor, trabalhar. Porque hoje o ensino é fragmentado o que eles querem é uma integração, mas, é muito difícil esta integração no ritmo que se faz aí [...] (P2).

Os professores P3 e P5, nem ao menos tinham conhecimento que orientação sexual, era um tema transdisciplinar, evidenciando despreparo para a abordagem dessa exigência dos PCN. Ao serem perguntados se conheciam algum tema transdisciplinar responderam:

Tema assim mesmo não (P3).

Não (P5).

Transdisciplinaridade deve ser, eu acho que é uma maneira de relacionar várias disciplinas para trabalhar um conteúdo específico. Por exemplo: Na faculdade no curso eu também trabalhei a disciplina de Educação Ambiental. O meio ambiente não diz respeito a só uma disciplina, diz respeito a todas as disciplinas, porque se diz respeito a continuar tudo aquilo que a natureza tem nos proporcionado e a educação sexual entra

nesse foco também. Não diz respeito só ao professor de Biologia ou de Ciências, diz respeito a todas as disciplinas e é um assunto que lida todo mundo. Eu acho que é isso (P4).

Obs: Ainda que não tenha conhecimento que a orientação sexual é um tema transdisciplinar, P5 mostrou-se crítica quanto às questões de ordem político-pedagógicas, em relação à transdisciplinaridade, evidenciando conhecimento do objetivo dessa proposta e reivindicando uma melhor formação que desse embasamento para essa atuação.

Eu acho que deveria ser por conta do governo, a questão da política pública, seria umas capacitações em cima dos temas transversais para chegar a transdisciplinaridade, que a partir do momento que eu acredito que uma andorinha só não faz verão, não ficaria difícil não, eu trabalhar em determinados pontos com outras disciplinas, então deveriam existir políticas públicas para que se trabalhasse melhor a transdisciplinaridade, sobre o tema orientação sexual, coisa que ainda não existe, pelo menos eu não vivencio [...] (P5).

Eu acho que não poderia ser trabalhado fragmentado... o professor isolado numa aula. Eu acho que deveria ter realmente um projeto para engajar mesmo, um projeto que pudesse ter a participação de todos os professores em todos os turnos, não só nos turnos críticos, esperar o menino chegar lá no segundo ano e terceiro ano, é pra você trabalhar desde a quinta série no caso daqui, ou em outra escola que ensino desde a alfa, do pré, eu acho que isso que é muito fragmentado, isolado não chega a ser trabalhado por todos [...] (P6).

Percebe-se que P3, além de não saber que a orientação sexual é uma temática transdisciplinar, desconhece qual o objetivo de uma prática transdisciplinar. P2, P4, P5 e P6 mostraram ter algum nível de conhecimento sobre as características transdisciplinares do tema orientação sexual, entretanto, não dizem que aplicam em sua prática pedagógica. Ao invés disso remetem a responsabilidade às instâncias políticas, que se omitem na orientação aos professores de todas as disciplinas em relação a esse trabalho. Alguns reconhecem que a temática é complexa e não pode ser trabalhada de forma fragmentada, por um único professor, ou esporadicamente, através de alguma palestra ministrada por algum “especialista” de áreas correlacionadas. Fortes argumentos são dados como justificativa, como o fato apontado por P2, questionando esse sistema que perdura há séculos; sobre o número de aulas excessivas para o professor, inviabilizando seu contato com os demais colegas de trabalho e sobre o tempo disponibilizado com poucos minutos de intervalo. Ainda é enfática ao assumir não ter ilusões quanto a mudanças. Os professores estão apresentando-se, neste aspecto, desarticulados das propostas do

PCN de orientação sexual, pois o documento foi elaborado optando-se por integrá-lo através da transversalidade, o que significa que tanto as concepções quanto os objetivos e conteúdos propostos, encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento, como forma de alcançá-la na sua complexidade. Por envolver problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal, nos dias de hoje, a transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores:

Assim, os objetivos se definem nos PCN em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, apontando, desta forma, uma formação ampla. A explicitação de metas no processo educativo em termos de capacidades torna presentes diferentes aspectos do desenvolvimento humano que fazem parte da educação escolar, redimensionando a excessiva fixação no desenvolvimento de capacidades cognitivas, tão comum nos currículos escolares (BRASIL, 1997 p. 51).

b. Possui aspectos transdisciplinares: apenas **P1** diz que contempla alguns aspectos da transdisciplinaridade. Não mantém sua abordagem apenas no cunho disciplinar, conteudista. Entretanto, essa característica não foi observada apenas no desenvolvimento da orientação sexual, mas, em sua prática no ensino da biologia como um todo.

[...] Pelo que eu entendo da transdisciplinaridade, é uma disciplina que está agregada à outra. É assim no caso como eu procuro trabalhar com os meninos, começa um assunto então puxo um pouco de história, aí vem a parte de química, aí também puxo química para não trabalhar os meninos como que as informações fossem engavetadas: então essa aqui é história, está dentro desta gaveta; matemática, e eles aprendem a engavetar eles não aprendem a ver as disciplinas como um todo. Ligar uma disciplina à outra, isso é uma dificuldade imensa. Primeiro porque vejo que eles não sabem ler, ler não é ver os símbolos, é entender! Eles não entendem o que eles estão lendo, não sabem interpretar um texto, e imagine fazer a união das disciplinas e até porque muitos professores dizem: “é minha disciplina! Então se fecham nisso não procuram abrir né? Fazer uma ligação com outras disciplinas, eles não fazem, aí pedem: “professora, a senhora tira uma dúvida de química? Tira uma dúvida de história, uma dúvida de geografia, de literatura? Mas todo mundo tem obrigação quando é professor de tá se informando, não é porque sou uma professora de biologia que eu não vá conhecer autores de língua portuguesa, que eu não vá gostar de um escritor. Isso é problema, minha disciplina é essa então só trabalho isso, não tem a união delas. As disciplinas são dadas por gaveta, por assunto e coloca nos pés dos meninos todas engavetadas. Aí quando pegam uma

professora como eu, eles estilam, porque eu saio puxando toda a informação se é uma palavra, que sufixo é esse? Qual a origem dessa palavra? O que isso quer dizer? Eles ficam assim: Mas professora, isso é português? É fui corrigir os trabalhos, nota baixa, porque eu fui ver acentuação gráfica, pontuação, divisão de sílaba que eles não sabem fazer no 2º ano médio, quer dizer, se todo professor corresse atrás e batesse, a gente se unisse para formar realmente esses meninos com uma visão ampla crítica a gente teria um resultado melhor [...] (P1).

No quadro 9 apresentamos as categorias criadas para agrupar os obstáculos que os professores dizem encontrar no desenvolvimento da orientação sexual. Com exceção das três categorias prevalentes evidenciamos uma diversidade de concepções em relações aos obstáculos, pois para cada categoria enquadraram-se apenas um professor participante, mostrando a subjetividade das dificuldades que cada docente expressa em relação à temática.

Categorias	Distribuição das respostas dos professores					
		P2	P3		P5	
a. Falta de formação continuada						
b. Tabus					P5	P6
c. Comportamento dos estudantes				P4	P5	
d. Carga horária muito extensa para os professores		P2				
e. Carga horária insuficiente na abordagem da Biologia	P1					
f. Timidez dos estudantes			P3			
g. Entendimento e respeito aos educandos				P4		
h. Busca pela conscientização				P4		
i. Falta de políticas públicas					P5	
j. Posicionamento dos pais			P3			
l. Necessidade de materiais didáticos				P4		

Quadro 9 - Obstáculos citados para ministrar as aulas de Orientação Sexual.

a. Falta de formação continuada: P2, P3 e P5, apontaram a falta de formação continuada, sobre o tema orientação sexual, como uma das diversas dificuldades para que essa temática contemple os estudantes de forma significativa, através do respeito às características apontadas pelos PCN, para essa abordagem.

[...] porque o Estado faz muito tempo que eles não oferecem nenhuma capacitação nessa parte de orientação, nessa parte de trans, multi, inter, eu fiz várias, se você perguntar a mim o que é? Eu não sei não, porque a gente entra na escola é para dar aula e trabalhar os conteúdos previstos [...] foi alguma vez do estado mas a maior parte foi da prefeitura de Jaboaão, que tinha um grupo, esqueci até o nome, que qualquer dúvida a gente procurava psicólogo que orientava a gente, mas depois vai mudando as prefeituras, os governos, aí aquilo vai de água abaixo, não tem mais, teve um tempo que a prioridade era isso, foi nos anos noventa, mais ou menos, mas agora

acabou não tem mais nada, não vale nada ou a sociedade está muito bem resolvida, não há mais necessidade ou ninguém está mais se preocupando (P2).

[...] a Secretaria de Educação que nunca mais promoveu cursos de educação sexual então eu acho que deveria continuar onde a gente tinha cursos com psicólogos, com professor realmente de biologia, com médicos, elas faziam as entrevista [...], então chamava convidava e a gente fazia perguntas ele tirava as dúvidas e a gente se sentia preparada para dar uma aula de educação sexual. A Secretaria de Educação não se interessou nunca mais nem sobre educação sexual nem droga, a gente tinha aulas avulso, entendeu? Aí eu tô achando assim: Um descaso é da Secretaria de Educação eu acho que devia chamar não professores não só da minha área, porque eu sou da área de ciências e biologia. Não só da minha área, mas todos os professores entendeu? (P3).

Olhe eu acho que o principal problema é exatamente a falta do conhecimento sobre o tema. E ele que remete a todos os outros, porque a partir do momento que eu não conheço daquilo, eu sou ignorante sobre aquilo, então eu primeiro tenho que fazer uma abordagem geral, pra depois eu partir para os objetivos específicos, que seria da orientação sexual. Em linhas gerais é isso, é a falta de capacitação dos profissionais que atuam nessa área [...] (P5).

Os educadores apontam como o obstáculo mais mencionado para o desenvolvimento da orientação sexual **a falta de formação continuada**. Esse processo contínuo é necessário para a formação do profissional, principalmente quando refere-se a um tema tão abrangente e complexo. Não há uma formação para isso, mas como autodidatas muitas vezes, os profissionais lêem, custeiam seus cursos de aperfeiçoamento, discutem e aprendem. Muitas foram as situações exemplificadas em que os educadores mostraram-se aptos para o desempenho da abordagem porque conheciam de alguma forma o assunto e conseguiram esclarecer dúvidas, respondendo aos questionamentos dos estudantes. Em outras situações não conseguiram respostas, para os questionamentos dos educandos, atribuindo à falta de formação continuada, que segundo alguns, era uma constante na década de 1990. Essas formações, sendo ministradas por alguns profissionais, ajudavam a esclarecer as dúvidas dos professores, porém P2 contra argumenta que as mudanças governamentais, inviabilizam a continuidade dessas iniciativas, contrapondo-se com a realidade social. E conclui: “ou a sociedade está muito bem resolvida, ou ninguém está mais se preocupando.” Maciel e Neto *et al* (2004), argumentam que apesar das profundas transformações ocorridas, que estão ocorrendo e que ocorrerão, nas políticas educacionais, o professor é e sempre será peça fundamental no processo de aprendizagem. Para isso faz-se necessário que o

professor seja bem formado e esteja em constante formação. Essa formação inicial e continuada deve ser compreendida não como custo ou despesa, mas como investimento pessoal, profissional, institucional, público, político, social e econômico. Portanto, um investimento que deve ter a participação e o envolvimento de todos, pois os benefícios são extensivos a todos os participantes do processo.

Veiga (2001) destaca a importância e necessidade da formação inicial e continuada, que perpassa por temática mais ampla, o que denomina profissionalização do magistério. E discorre:

Outro ponto a destacar é o que diz respeito à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A formação constitui um processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda prática profissional, numa perspectiva de formação permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre formação inicial e continuada. Uma pressupõe a outra e ambas complementam-se como elementos essenciais à construção da identidade profissional (VEIGA, 2001, p. 84).

b. Tabus: Os professores **P5** e **P6**, disseram que os tabus são alguns dos obstáculos que enfrentam no dia-a-dia, para a aplicação de uma orientação mais aberta, com liberdade de expressão, para poderem ser entendidos.

[...] é acho que na verdade existe uma ignorância generalizada sobre o tema, porque tudo é muito tabu ainda, então parte do princípio que você não pode ter tabu pra falar de orientação sexual, aí você consegue de fato orientá-lo sexualmente a partir do momento que ele tiver o conhecimento ele pode fazer as escolhas corretas. É por aí [...] (P5).

A dificuldade é que é um tema que eles gostam muito. Eu não vejo tantas dificuldades não, a não ser tabus, que alguns são evangélicos então, a gente tem que ter muito cuidado [...] (P6).

Os tabus, já foram mencionados em nossas análises, porém **na categoria atitudes de acolhimento às expressões dos estudantes**, dentre as quais enquadrou-se a quebra dos tabus. Temos agora os tabus como um dos obstáculos mais citados pelos professores para aplicação do tema, pois segundo eles, encontram muitos tabus ainda entre os estudantes dificultando sua abordagem. Inclusive alguns tabus promovidos porque os estudantes professam alguma religião, que, promove resistência quanto a algumas temáticas da orientação. P6 é tão cautelosa quanto a essa questão que verbaliza:

a gente tem que ter muito cuidado.

Através dos achados desta pesquisa observamos muitas expressões permeadas de preconceitos e estigmas depreciativos em relação a alguns posicionamentos, atitudes e concepções que distingue-se do que é chamado “padrão.” Ex: casamento heterossexual para reprodução. Muita resistência ainda perdura entre muitos jovens que participaram da pesquisa e que foram categóricos quanto aos assuntos que não gostariam de falar, dentre alguns, nos impressionou a negativa quanto a abertura para falar sobre homossexualismo. Houve até resistência de um participante da orientação como um todo, com o argumento de que seria apenas um assunto da esfera familiar, por ser muito delicado... Os PCN respaldam nossas discussões pontuando a importância do educador:

“Polemizar posições hegemônicas;”

“Trazer os pontos de vista divergentes e desconhecidos ou esquecidos pelos educandos;”

“Apresentar informações do ponto de vista legal e jurídico, social, histórico e outros.”

Também discutir posicionamentos de diferentes grupos sociais sobre determinado tema. Assim estará contribuindo para abrir as perspectivas e horizontes da discussão. Afirmam ainda, que essa atuação contribui para o bem estar e para a construção de uma ética autônoma, não individualista, no trato das questões da sexualidade. Também precisa-se considerar a impossibilidade, mesmo para adultos, das verdades absolutas e imutáveis, pois, enquanto componente da subjetividade, a sexualidade se constrói e se modifica ao longo de toda a vida e, portanto, os valores a ela associados podem ser transitórios.

c. Comportamento dos estudantes: P4 e P5, disseram que o comportamento dos estudantes, algumas vezes interfere na abordagem, pois o desinteresse, por pensar que já sabe o que está sendo abordado ou, até mesmo as brincadeiras, podem contribuir desfavoravelmente na orientação.

Em sala de aula, todas as atividades com adolescente a gente sabe que tem aquela coisa turbulenta dos hormônios,..., às vezes o aluno leva na brincadeira uma coisa tão importante e séria, acho que a maior problemática é essa [...] (P4).

[...] Eu acho que com relação ao tema, tem uma libertinagem com relação ao tema orientação sexual, eles acham que sabem tudo, são *expert* [...] (P5).

Os professores identificaram como obstáculo o comportamento dos adolescentes. P4 afirma: os estudantes levam na brincadeira uma coisa tão séria. Para P5 também existe uma “libertinagem” em relação ao tema, inclusive afirma que os estudantes acham saber tudo, levando em consideração algumas declarações feitas pelos próprios estudantes participantes do estudo. Temos uma confirmação dessa postura em afirmações como:

existe muita algazarra quando se fala desse assunto.;

a turma zoa muito;

todo mundo cai na gargalhada.

Percebemos como expressões espontâneas, que podem parecer provocativas, porém fazem parte desse momento para um relevante número de educandos, Os PCN respaldam essa afirmativa explicitando que algumas manifestações são indicadoras da necessidade da discussão aberta sobre o assunto, causando ansiedade, despertando dúvidas, vergonha, risos encabulados e, principalmente, a saída para a “gozação.” São reações muito comuns entre os adolescentes, quando se coloca em pauta a questão sexual. Os PCN ainda enfocam que há alguns que se calam, sentem-se incapazes de expressar uma opinião a respeito dos assuntos relacionados à sexualidade, podendo até acontecer com estudantes que têm participação ativa nas aulas de modo geral. Desse modo conclui-se que os educadores em foco necessitam de maior embasamento teórico quanto aos PCN, e quanto à adolescência de uma forma geral, para que possam distinguir dificuldades de atitudes banais da adolescência.

d. Carga horária muito extensa para os professores: P2, aponta como obstáculo em relação à prática da orientação, uma carga horária extensa, impedindo que o

professor possa, através do diálogo com seus colegas, ter a oportunidade de discutir e planejar.

[...] porque a gente tem um sistema: aquela forma didática das aulas então você vê dez minutos é o que a gente tem, quer dizer vinte minutos de lanche, a gente às vezes nem tem tempo de conversar com um colega sobre a disciplina, às vezes, é tudo assim: aula, aula, aula e tudo em cima de aula, aula ...as aulas continuam assim do mesmo jeito que era como duzentos anos atrás, aquele sistema: o professor com a carga horária muito grande, sem tempo para sentar...porque é muito difícil, eu acho que para existir tudo isso, deveria, na minha experiência, começar com a carga horária. Uma carga horária muito grande que a gente tem, é só aula só aula, aula, a gente não tem assim um período, um tempo para se sentar fazer tudo isso, conversar com o professor, trabalhar. Porque hoje o ensino é fragmentado o que eles querem é uma integração, mas, é muito difícil esta integração no ritmo que se faz aí [...] (P2).

e. Carga horária insuficiente para a abordagem dos conteúdos da Biologia:

Analisamos que apenas **P1**, aponta como obstáculo, o número de aulas disponibilizada para o ensino da Biologia, considerada insuficiente para contemplar as necessidades dos estudantes.

Acho que a maior dificuldade é a carga horária pequena né? Porque às vezes você quer dar mais conteúdo, os meninos começam a perguntar, você começa a trabalhar, são duas aulas de biologia por semana, não dá, não tem condições de você trabalhar, já até pensei em trabalhar, mas você vai passar um filme cinquenta minutos, sessenta, você tem um programa a cumprir, tanto é que já perguntei mesmo sem receber nada, vocês gostariam de no sábado a gente sentar e ir tirando as dúvidas ou nos intervalos de vocês? Porque eles têm muitas dúvidas, realmente o maior empecilho que eu acho, é a carga horária, muito pequena [...] (P1).

f. Timidez dos estudantes: P3, apontou como dificuldade a timidez dos estudantes, que por se sentirem envergonhados não questionam, impedindo a aproximação dos mesmos e o conhecimento da realidade vivenciada por eles, despertando questionamentos como: até que ponto o educador pode ir em questões mais delicadas.

As dificuldades, eu digo assim uma das dificuldades é a timidez entendeu? Porque devido a timidez eles não tem assim coragem às vezes de falar, aí o que eu faço, eu sei que tem aluno que não chega pra gente pra conversar é muito tímido né? [...] (P3).

[...] Quer dizer, mas não é você chegar assim sem estar preparado e dar aula não porque eu acho um assunto muito assim complicado, principalmente quando o aluno pergunta: Professora o quê que você acha de homossexual? Aí você tem que tá bem preparada para dar uma resposta entendeu? Outra coisa que surge: Professora qual sua opinião sobre

virgindade? Assim mesmo, aí você fica totalmente perdido porque você não tomou conhecimento [...] (P3).

g. Entendimento e respeito aos educandos: P4, aponta como uma das dificuldades vivenciadas, a necessidade de entender melhor e respeitar os estudantes.

Em sala de aula, todas as atividades com adolescente a gente sabe que tem aquela coisa turbulenta dos hormônios...dificuldade é saber lidar com o alunado, entendê-los também e respeitar [...] (P4).

h. Busca pela conscientização: P4 também aponta como outra dificuldade observada, a necessidade de conscientizar os adolescentes para a importância do tema.

É conscientizá-los de formas vamos dizer, até chocante mesmo em relação ao problema da educação sexual, porque se não, eles não dão a mínima importância, o maior dilema que você tem é conscientizar [...] (P4).

i. Falta de políticas públicas: P5, considera que a inexistências de políticas públicas, é um fator determinante, como dificuldade que enfrenta na abordagem da temática, exemplificando como professores de outras disciplinas poderiam ter competência para enfrentar determinadas situações em sala de aula, para contemplar a necessidade dos estudantes.

[...] para eu trabalhar em determinados pontos com outras disciplinas, então deveriam existir políticas públicas para melhorar a transdisciplinaridade, sobre o tema orientação sexual, coisa que ainda não existe, pelo menos eu não vivencio. Neste sentido sabe, eu acho que deveria ter uma preocupação maior, e assim é tentar mais uma vez chegar nos jovens, chegar na adolescência.... aí quando você chega tá lá um professor de geografia: No continente africano 90% dos membros do continente africano, das pessoas, estão infectadas com HIV e aí será que isso é bom geograficamente para o país, eu posso fazer essas reflexões. E aí inevitavelmente iriam surgir alunos fazendo uma reflexão sobre essa informação, mas professora o HIV não veio do macaco? Aí poxa, será que o professor de geografia estaria preparado para fazer a comparação do HIV com o HIV, não sei, então precisaria de ter uma série de ações de política pública especial para capacitar bem esse pessoal [...] (P5).

j. Posicionamento dos pais: P3, diz que o posicionamento dos pais pode ser um obstáculo, para a abordagem da temática, porque muitas vezes, os pais com seus conceitos e valores, não compreendem a importância do trabalho efetuado e até deturpam os objetivos da orientação.

[...] então você não pode chegar e dizer assim e eles chegarem em casa e falar, aí vem bronca entendeu? Então é um assunto muito delicado pra se trabalhar todos dois educação sexual e drogas, onde tem muitas mães que dizem: depois que começaram ensinando sexo na escola aí as meninas despertaram para se entregar, para conhecer os meninos! Aí um dia tinha uma mãe falando isso, escutei e disse venha cá, a escola tá ensinando sexo? Qual é esta escola porque a gente dá aula de orientação sexual não é sexo minha senhora, sexo é aquilo que a genética já determina, qual é o seu sexo! E educação sexual é diferente, aí dei uma aula a ela no instante ela ficou calma, a gente dá é orientação sexual não é aula de sexo entendesse? Prá você ver a cabeça [...] (P3).

I. Necessidade de materiais didáticos: Outra dificuldade para **P4**, é a falta de materiais didáticos, para ajudá-lo nas abordagens, inclusive para fazer demonstrações que considera importantes.

[...] mas também requer material didático: Folhetos, preservativos que a gente vai trabalhar o tema relacionado à orientação sexual, fazer demonstração do uso do preservativo [...] (P4).

No quadro 10, temos as sugestões dos professores em relação à implementação de uma orientação sexual segundo a proposta dos PCN. Dos seis professores, três pontuaram a necessidade da atuação transdisciplinar para a temática, seguida da formação continuada e orientação cada vez mais cedo.

Categorias	Distribuição das respostas dos professores					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
a. Atuação Transdisciplinar		P2			P5	P6
b. Formação continuada		P2	P3			
c. Orientação cada vez mais cedo		P2				P6
d. Maior carga horária no ensino de Biologia	P1					
e. Formação de uma disciplina específica para orientação Sexual	P1					
f. Materiais didáticos para demonstrações				P4		
g. Clareza com critérios						P6
h. Anonimato para o esclarecimento das questões			P3			
i. Formação de um grupo específico para abordagem		P2				

Quadro 10 - Sugestões para implementação de uma orientação que contemple as características recomendadas pelos PCN.

a. Atuação Transdisciplinar: P2, P5 e P6, sugeriram uma atuação transdisciplinar pelos professores como estabelecem os PCN, em relação ao tema orientação sexual, possibilitando maior integração e participação de todos envolvidos na problemática, para que os resultados apareçam.

[...] querem fazer uma integração, mas como fazer essa integração? Seria disciplina por disciplina e fica difícil a não ser que viesse de lá de cima desde o projeto pedagógico da escola, a escola se reunisse fosse uma coisa realmente...quando a gente entra na escola a realidade é outra a gente vai pegar a caderneta dar sua aula, dar seu conteúdo, se der um tempo a gente conversa com o professor é mais ou menos assim, como é que a gente lida com ele? Faz, cria, quando na verdade acho não deveria ser assim não, deveria começar com o projeto pedagógico, o planejamento, tudo isso tinha que ser integrado do pré até o ensino médio aí eu acho que as coisas funcionariam, mas assim tudo é jogado tá entendendo? [...] (P2).

[...] a partir do momento que eu acredito que uma andorinha só não faz verão, não ficaria difícil não, eu trabalhar em determinados pontos com outras disciplinas, então deveriam existir políticas públicas para que se trabalhasse melhor a transdisciplinaridade, sobre o tema orientação sexual [...] (P5).

[...] Eu acho que não poderia ser trabalhado fragmentado, professor isolado numa aula, eu acho que deveria ter realmente um projeto para engajar mesmo, um projeto que pudesse ter a participação de todos os professores em todos os turnos não só nos turnos críticos,...eu acho que isso que é muito fragmentado, isolado não chega a ser trabalhado por todos [...] (P6).

Mais uma vez comentaremos sobre o aspecto transdisciplinaridade do tema orientação sexual, porém, agora como sugestão mais pontuada pelos professores enquadrados. Diante do que já foi exposto sobre o assunto e com o interesse de não sermos repetitivos, não prolongaremos as discussões. Três entre os cinco professores que não apresentavam os aspectos transdisciplinares em suas abordagens explicitaram a necessidade dessa atuação, discorrendo que essa ação não seria um processo simples, que dependesse apenas dos mesmos, mas que remete a uma problemática de proporção institucional, pois os participantes demonstraram ter fundamentos coerentes quando argumentam que é preciso mais que uma disponibilidade pessoal, mas é justamente por ser transversal, que políticas públicas deveriam existir que contemplassem os professores de todas as áreas de conhecimento e em consequência, fosse trabalhado desde o projeto pedagógico, e dessa forma o próprio planejamento de aulas dos docentes, porém não em uma série, ou um nível de escolaridade, mas de forma integrada. Que houvesse a participação da totalidade dos estudantes e profissionais que atuam na escola, para

que as coisas funcionassem, pois segundo P2, “tudo é jogado”, ou seja, é repassado para os educadores sem nenhuma estruturação. Consideramos a pertinência das sugestões expressadas pelos professores, respaldamo-nos na proposta dos PCN, que sugere várias alternativas de trabalho para orientação em relação à realidade de cada escola, porém faz menção que é a partir da inclusão da temática no projeto político pedagógico e em função das necessidades e possibilidades da comunidade escolar. Antes de iniciar o processo junto aos estudantes, é fundamental o corpo de profissionais discutir o assunto com todos os agentes escolares, para explicitar a forma da abordagem do tema com os educandos. Enfatiza que não só a direção e os professores devem estar inteirados da inserção da orientação na escola, mas também os funcionários administrativos e de apoio devem participar, de alguma forma desse trabalho. Além disso enfoca a necessidade da comunicação com os familiares, que deve ser realizada antes do início do trabalho, preferencialmente de forma direta em reuniões nas quais os pais possam fazer todos os questionamentos e terem suas dúvidas esclarecidas, posicionando-se, para contribuir também com a participação no trabalho.

b. Formação continuada: Temos nesse tópico mais uma sugestão dos professores **P2** e **P3**, que citaram como dificuldade a falta de formação continuada (descrita por P2 como capacitação). Justificaram sua necessidade, para possibilitar uma contínua atualização dos professores e, conseqüentemente, favorecer uma melhor aprendizagem.

[...] dessa forma às vezes a gente sente uma necessidade muito grande de capacitação às vezes algumas perguntas, mas é como acontece na aula como já sei mais ou menos as perguntas eu já estou mais preparada, mas as pessoas geralmente elas não estão [...] (P2).

[...] A Secretaria de Educação nunca mais promoveu cursos de educação sexual então eu acho que deveria continuar... (P3).

Nesta categoria percebe-se a semelhança com a que antecede, pois a falta de formação continuada foi apontada por três dos seis participantes como um obstáculo para o desenvolvimento da orientação, e como pressupomos, apontando-se uma dificuldade, possivelmente se teria uma sugestão para solucioná-la, que neste caso seria a implantação dessas formações, para ajudar os professores no desenvolvimento desta tarefa. Porém, como já citado pelos professores em foco, os

mais antigos na rede Estadual, que participaram do estudo, essas formações eram uma constante como confirma P2 e P3, inclusive definida como cursos de educação sexual. P3 afirma ter participado durante três anos, com vários profissionais que ajudaram a dirimir dúvidas e curiosidades, facilitando assim seu desempenho no processo de aplicação com os estudantes, porém ambos professores, são categóricos, quando afirmam que é um “descaso público” e até levantam afirmativas pertinentes: “ou a sociedade está muito bem resolvida não há mais necessidade ou ninguém está mais se preocupando.” Para que não houvesse uma continuidade dessa atividade, essas afirmativas têm um cunho inquiridor dos entrevistados, pois é notória a alarmante necessidade da temática, que já tornou-se problema de caráter sócio-político-econômico, e que na prática, ou seja, no dia-a-dia da escola isso não é considerado.

c. Orientação cada vez mais cedo: P2 e P6, pontuam a necessidade do tema orientação sexual ser abordado, ainda na educação infantil, respeitando a realidade do estudante, sem preconizar aspectos da libido, porém não se omitindo quanto à sexualidade evidente das crianças.

[...] tudo isso tinha que ser integrado do pré até o ensino médio aí eu acho que as coisas funcionariam, mas assim tudo é jogado tá entendendo? [...] (P2).

[...] esperar o menino chegar lá no segundo e terceiro ano... é pra você trabalhar desde a quinta série no caso daqui, ou em outra escola que ensino, desde a alfa, a partir do pré-escolar [...] (P6).

[...] Na outra escola mesmo onde eu ensino na segunda série, os meninos da segunda série estavam trancados na sala, aí vai todo mundo correndo: “professora, não sei quem tá comendo não sei quem lá na sala”, segunda série, meninos de sete, oito anos, aí a gente sai correndo lá quando chega abre a porta e... “não, tia a gente tava brincando de fazer amor.” Só. Como é que a gente trabalha, principalmente com a criança de segunda série? Até que ponto a gente pode ir, às vezes a gente vai com todo cuidado e eles já sabem de tudo, então eu acho que às vezes eu me sinto despreparada nesse sentido. Na outra escola também teve um caso de uma menina não conseguir dormir porque a mãe todo dia ficava com um homem e a casa só tinha um cômodo, e ela dormia na sala de aula. Aí o que fazer nesses casos? Todo dia ela estava vendo a mãe com um homem, como trabalhar educação sexual com uma criança dessas? Então são coisas assim que é a realidade deles... e às vezes até longe da realidade da gente [...] (P6).

Os professores **P2** e **P6** explicitam a importância da orientação ser iniciada desde o ensino infantil, pois reconhecem que é inadmissível, no contexto contemporâneo em que estamos inseridos, não reconhecermos a sexualidade das crianças, ainda que nas fases iniciais do ciclo educacional, pois as suas argumentações são fortes. P6 embasa sua sugestão em várias experiências por ela vivenciadas com crianças, em que ela não sabia como proceder, o que dizer, qual o limite para essa abordagem, porém reconhecendo a subjetividade do contexto em que essas crianças estão inseridas. Afirma P6:

Então são coisas assim que é a realidade deles... e às vezes até longe da realidade da gente.

Buscamos nos PCN nosso embasamento, pois o documento discorre afirmando que as formulações conceituais sobre sexualidade infantil datam do começo do século XX e ainda hoje não são conhecidas ou aceitas por parte de profissionais que se ocupam de crianças, inclusive educadores. Segundo o documento, para alguns as crianças são seres “puros” e “inocentes” que não têm sexualidade a expressar, e as manifestações da sexualidade infantil possuem a conotação de algo feio, sujo, pecaminoso, cuja existência se deve à má influência de adultos. Porém reconhece que, entre outros educadores, já se encontram bastante difundidas as noções da existência e da importância da sexualidade para o desenvolvimento de crianças e jovens. Entre esses enquadram-se os participantes **P2** e **P6**. Também buscamos respaldo para a sugestão dos professores de iniciar a orientação mais cedo em Azevedo *et al* que comentam:

Nas séries iniciais, os temas podem ser abordados, com naturalidade, quando, por exemplo, estiver sendo focado o estudo do corpo humano. A observação do funcionamento corporal, das diferenças entre meninos e meninas ou, ainda, a discussão a respeito de como os bebês nascem podem servir como ponto de partida. Estar atento ao nível de maturidade da turma é importante; ele indicará ao professor até que ponto poderá ir no aprofundamento dos temas. (AZEVEDO *et al*, 2003, p. 12).

Outras sugestões, citadas por apenas um professor, foram:

d. Maior carga horária no ensino da Biologia: **P1**, sugere o aumento da carga horária para o ensino da Biologia, já que considera a diminuição da carga horária dessa disciplina como uma dificuldade. É fácil entender sua sugestão, pois o ensino da Biologia para o primeiro e segundo ano médio consta de apenas duas aulas

semanais o que corresponde à uma hora e quarenta minutos, e, para o terceiro ano, são três aulas, na rede Estadual em Pernambuco. Para **P1** esse aumento facilitaria uma melhor compreensão na abordagem.

[...] Porque eles têm muitas dúvidas, realmente o maior empecilho que eu acho, é a carga horária, muito pequena e acho que o governo deveria está repensando isto aí [...] (P1).

e. Formação de uma disciplina específica para orientação Sexual: P1, também sugere como alternativa a formação de uma disciplina específica para a orientação sexual.

[...] Porque realmente o governo ainda não tem o que eu acho que deveria ter... que eu acho que realmente o governo deveria ter um programa, uma disciplina orientação sexual, porque eles não sabem como se transmite, não sabem se prevenir nos cuidados, nada! [...] (P1).

f. Materiais didáticos para demonstrações: P4 sugere o que apontou como dificuldade, a falta de materiais didáticos. Então pontuamos, a mesma fala da pág. 87, como sugestão: o uso dos materiais didáticos para que possa haver uma orientação mais contextualizada.

g. Clareza com critérios: Esta categoria emergiu de apenas um dos entrevistados. (P6) e refere-se à necessidade do professor ter equilíbrio (bom senso), para não invadir ou desrespeitar as particularidades de cada indivíduo, sendo claro na abordagem sem, entretanto, promover uma permissividade indevida.

[...] a gente tem que ter muito cuidado. Porque tem também professor que confunde, aí começa a deixar tudo explícito demais, que tudo é permitido, que não é, então acho que tem que ter é cuidado, tem que ter clareza pra o que cada um pensa, então para não invadir a individualidade do outro justamente, porque tem pessoas que são evangélicos ou não, então um exemplo: vou trabalhar o tema virgindade então tem meninas que são evangélicas, que preservam a virgindade ao máximo, e outros que não, então eu acho que na minha opinião tem que ter um meio termo principalmente a temas que são pessoais [...] (P6).

h. Anonimato para o esclarecimento das questões: P3 sugere o anonimato para os questionamentos feitos pelos educandos, para desinibir os estudantes e promover maior interação entre os mesmos, evitando, dessa forma, qualquer possibilidade de constrangimento dos adolescentes e favorecendo a aprendizagem. O que é sugerido pelos próprios PCN, para facilitar a explicitação das questões.

[...] eu sei que tem alunos que não chegam pra gente pra conversar são muito tímidos né? Então eu peço para eles, pra escrever as dúvidas que tiverem e não colocar o nome, e botar lá no cantinho ou me entregar. Eu boto dentro da bolsa e vou tirando as dúvidas, pronto (P3).

i. Formação de um grupo específico para abordagem: P2 sugere a formação de um grupo específico, para se responsabilizar pela abordagem, entendendo que seria mais proveitoso e evitaria a insegurança dos professores e estudantes.

[...] mas que existisse como existia na prefeitura, um grupo que se a gente estava inseguro a gente ia a ele, que nos orientava como proceder... fazia algumas brincadeiras fazia alguma dinâmica pra deixar isso claro, eu acho que deveria existir, mas infelizmente no Estado é que não existe mesmo, entendeu? [...] (P2).

4.2 RESULTADOS DOS ESTUDANTES

As percepções dos estudantes quanto à ministração das aulas de orientação sexual estão apresentadas no quadro 11.

Assim como enfocamos nos resultados dos professores, é necessário também salientar para os resultados dos estudantes, que não foi pretendido neste estudo, ter subsídios entre os adolescentes objetivando a avaliação dos professores em relação ao que pensam quanto à orientação sexual que eles ministram, mas descrevemos o suas percepções das aulas e as sugestões para que suas necessidades sejam atendidas. A partir daí inferimos quais os aspectos convergentes e divergentes em relação à proposta dos PCN.

Como os estudantes foram ouvidos em grupos, temos algumas respostas que não tiveram a participação de um ou outro adolescente. Assumimos diante do que foi percebido durante as entrevistas, que alguns dos adolescentes por se sentirem contemplados na afirmativa ou argumentação feita pelo colega se posicionaram com expressões como: é, concordo com ele(a); eu também acho; etc. Porém consideramos que por timidez outros não se expressaram, mas os quadros montados com as categorias prevalentes são fruto de respostas que mostraram consenso entre os participantes. Assim, respaldamo-nos em algumas das falas dos mesmos para ratificar nossa consideração.

Estão listadas em ordem decrescente de maior incidência de respostas no quadro 11, as percepções dos estudantes quanto às aulas de orientação sexual onde também está identificado o nível de escolaridade do respectivo grupo.

Realocando as categorias prevalentes que foram analisadas e comentadas. São elas: **maior aprofundamento da abordagem, ausência da transdisciplinaridade, ter uma linguagem mais acessível e professor seguro na abordagem.** As menos citadas apenas expomos as falas dos estudantes com breves comentários.

Categorias das percepções	Estudantes: Nível Médio* (M) Nível Fundamental *(F)					
	M	F	F	F	M	M
a. Maior aprofundamento da abordagem	G1	G2	G3	G4	G5	G6
b. Ausência da transdisciplinaridade	G1	G2	G3	G4	G5	G6
c. Ter uma linguagem mais acessível	G1	G2			G5	G6
d. Professor seguro na abordagem	G1			G4	G5	
e. Aulas ultrapassadas	G1					
f. Faltam debates sobre o tema	G1					
g. Falta de recursos didáticos	G1			G4		
h. Palestras cansativas	G1					
i. Querem melhor contextualização	G1					
j. Querem ser ouvidos sobre o tema	G1				G5	
l. Professor foi paciente	G1					
m. Ter melhor postura			G3			G6
n. O professor está sempre em contato com os estudantes	G1					
o. Não concorda com a orientação sexual na escola						G6

Quadro 11 – Percepções dos estudantes quanto à orientação ministrada pelos professores, por grupo e nível de escolaridade.

a. Maior aprofundamento da abordagem: Todos os grupos entrevistados concordaram que as aulas de orientação sexual estão aquém do que desejam, pois os estudantes, reclamavam da falta de explicações mais detalhadas, classificando como superficiais as abordagens e que estão ouvindo o que já sabem. Alguns ao

serem perguntados sobre a “nota” que dariam às aulas dos professores responderam e justificaram:

Sete, ela falou mais do que a gente perguntou, não procurou mais sobre assunto, só foi o básico mesmo G1 (E2).

[...] Tem que explicar com mais detalhes, está faltando mostrar no telão as doenças, as consequências que vai ter, depois de tudo isso, fazer um resumo, sobre tudo e explicar [...] G2 (E1).

Sete, porque ela nem toca no assunto. (E1). Sete, nem explica, manda escrever no quadro e nem explica. (E2). Três, Ela é do tipo lerda não escreve não explica direito, é não sei que, não sei o que, já é assunto de prova. (E6) G3.

Ah, mas foi uma aula bem pequenininha, eu tava nesse dia... Ele explicou, ele explicou pouca coisa, assim, deu pra a gente entender, ele falou pouco [...] G4 (E2).

Eu acho que essas professoras deveriam ser mais profundas, porque pelo desenvolvimento que tá tendo no mundo, as explicações deles, tem pessoas que já sabem, já sei disso, o que eu quero saber eles não querem dizer, mais profundo no conhecimento G5 (E1).

Eu também concordo que devem ser mais profundos, o que eles falam são coisas que a gente já sabe, a gente quer saber de coisas que a gente não sabe [...] G5 (E3).

Quatro, porque todo professor só fica naquilo: use preservativo! (E8); Dois, não fazem nada e quando fazem, não falam completo. (E3); Três, eu nunca tive aula de orientação sexual. (E6); Quatro, porque só aborda o mesmo tema. (E2); Sete, porque começa e não termina, o que a gente realmente quer saber. (E7); G6.

Os adolescentes demonstraram maior interesse pela temática do que os momentos disponibilizados para esse trabalhado com eles. As expressões dos participantes, são evidências de maior desejo, ansiedade e inúmeras queixas. Taxaram as abordagens como insuficiente quando disseram:

[...] só foi o básico mesmo.;

[...] tem que explicar com mais detalhes.”;

[...] nem toca no assunto.”;

[...] ele explicou pouca coisa.;

[...] essas professoras deveriam ser mais profundas.;

[...] o que eles falam são coisas que agente já sabe.;

[...] eu nunca tive aula de orientação sexual.

Diante disso temos argumentos para afirmar que a orientação sexual é um tema relevante para os estudantes e que os mesmos, argumentam através de uma criticidade ingênua quando dizem: “ele explicou pouca coisa.” Mas essa criticidade mostra-se também epistemológica: “porque pelo desenvolvimento que está havendo no mundo, as explicações deles, tem pessoas que já sabem, já sei disso, o que eu quero saber eles não querem dizer.” Portanto é inquestionável o “querer saber” dos educandos, que não está sendo atendido pelas abordagens realizadas na escola. Tivemos estudantes do 2º médio que afirmaram que nunca tiveram uma orientação sexual, o que nos surpreendeu, pois segundo os PCN:

Com a ativação hormonal trazida pela puberdade, a sexualidade assume o primeiro plano na vida e no comportamento dos adolescentes. Toma caráter de urgência, e é o centro de todas as atenções, está em todos os lugares, na escola ou fora dela, e em tudo que qualquer matéria estudada possa sugerir... A escola pode ter importante papel, canalizando essa energia que é vida, para produzir conhecimento, respeito a si mesmo, ao outro e à coletividade... Se a escola deseja ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário reconhecer que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar e que englobe as diversas dimensões do ser humano (BRASIL, 1999, p.292-293).

b. Ausência da transdisciplinaridade: Essa categoria foi determinada para todos os grupos entrevistados, através do questionamento: em quais disciplinas foi abordada a orientação sexual? Em todos os grupos do **G1** ao **G6**, os estudantes responderam que apenas no ensino das Ciências e/ou Biologia, e até mesmo em palestras promovidas pela escola, com atuação de outros profissionais, evidenciando a total ausência de um ensino transdisciplinar, nas abordagens da temática.

Biologia. (G1).

[...] não foi professor, foi organizada para trazer um médico, uma palestra pra gente, não só pra esta escola. Foi para várias escolas, mas na disciplina, com o professor, não teve (G2).

Ciências, mais nenhuma (G3).

Ciências! (G4).

Biologia, Ciências (G5).

Biologia. (G6).

[...] os professores ficam com um pouco de medo, já os professores de Biologia não, ele já tá ali, ele vai pronto acabou-se. Já o professor de outras disciplinas ficam mais na defensiva, eu acho que eles pensam que esse tipo de assunto só deve ser tratado pelo professor de Biologia, no fundamental Ciências, eu acho que eles pensam assim né? Eles não gostam muito de tratar desses assuntos não [...] (A4, G6).

A transdisciplinaridade mais uma vez é nosso alvo de discussão. Agora, os próprios estudantes em unanimidade, apontam como percepção a ausência da transdisciplinaridade, na abordagem da temática. Alguns argumentam que na disciplina com o próprio professor de Ciências não tiveram a orientação, mas foi promovida uma palestra pela escola, convidando um médico como interlocutor, para estudantes de várias turmas e de várias escolas. Outra estudante fez uma colocação preocupante: diz que os professores mostram medo, ficam na defensiva, não gostam de falar desses assuntos, atribuindo essa postura a falta de conhecimento dos professores que pensam que apenas o professor de Ciências Biológicas é responsável por essa abordagem. Como explicar essas afirmativas? Porque diante do que já foi exposto pelos professores participantes deste estudo e na própria proposta do PCN, nos parece que a especificidade das matérias não deixa espaço para um trabalho transdisciplinar e holístico que contemple o processo de desenvolvimento dos educandos.

c. Ter uma linguagem mais acessível: G1, G2, G5 e G6 cobram dos educadores uma linguagem mais acessível, um vocabulário que os adolescentes compreendam, para que os mesmos tenham possibilidade de entender o que foi ensinado.

[...] Ela é experiente, às vezes ela fala coisas e a gente não está entendendo. G1 (E6).

[...] para dar dez, tinha que dar com aqueles detalhes, é falar na língua da gente, no popular por isso que eu dei Sete e Meio. G2 (E3).

O ano passado teve um professor que ele não sabia explicar direito esses assuntos, assim pegava outros assuntos ia falar sobre reprodução, mas ele usava uma linguagem, e não valorizava o assunto, com uma forma vulgar. G5 (E3).

Cinco para todos os professores porque eles dão aula, explicam, mas não se aprofundam. Têm que explicar do nosso jeito, ele ensina do jeito dele, do jeito que ele aprendeu, ele precisa se enturmar mais com os alunos. G5 (E3).

Também tem que ser pessoas que saibam realmente falar, se for um professor que fale só por cima e deixe mais dúvidas no ar, é melhor nem falar, tipo o professor que começa, a falar, e, de repente, começam a zoar, aí ele pega não fala mais G6 (E4).

Quatro entre os seis grupos entrevistados pontuaram a necessidade de uma linguagem mais acessível na abordagem da orientação sexual:

[...] ela fala coisas e a gente não está entendendo;

[...] é falar na língua da gente, no popular;

[...] ele usava uma linguagem vulgar que não valorizava o assunto;

[...] têm que explicar do nosso jeito, ele ensina do jeito dele, do jeito que ele aprendeu.

Explicitamente temos as cobranças dos estudantes quanto ao “saber falar” dos educadores, para possibilitar uma compreensão da temática. Os educadores nas colocações feitas pelos estudantes, apresentaram uma dicotomia linguística, que variava entre o vocabulário puramente científico e o vulgar, com a pertinente crítica do adolescente: “não valorizava o assunto.” É imprescindível ao educador a preocupação sincera na sua prática pedagógica como interlocutor de uma problemática de proporção universal, a disponibilidade em “saber fazer”, o que lhes compete, pois são seus próprios estudantes que sofrerão as consequências de uma orientação sem critérios ou embasamento teórico-metodológico que não contemple a realidade de cada escola e comunidade que a contextualiza. A transposição didática se faz significativa quanto a essa questão. Segundo Chevallard *et al* (2001) citados em Brito (2006) o termo transposição didática foi o termo proposto por Chevallard e por ele explicado como:

Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. Podemos entender o conceito de transposição didática como o trabalho de transformação de um objeto de “saber a ensinar” em um “objeto de ensino”. Trata-se da idéia de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, ou seja, é importante produzir um “um objeto de ensino.” Brito (2006 p. 126)

O professor ao utilizar uma linguagem extremamente científica permeada de termos técnicos e específicos, impossibilita o entendimento dos estudantes e promove o desprazer de aprender. Os estudantes percebem isto como uma falta de preparação do professor e argumento para não aprofundar no tema inibindo perguntas. Porém o

extremo não pode ser considerado correto, não é necessário a utilização de um vocabulário de baixo calão (vulgar) para que os adolescente tenham entendimento sobre o tema. Mesmo considerando que o estudante tenha sua própria maneira de se expressar, utilizando termos vulgares ou não, o professor sem repressão pode fazê-lo entender.

d. Professor seguro na abordagem: G1, G4 e G5, admitiram que seus educadores tinham segurança na abordagem da orientação sexual, explicando, exemplificando e deixando-os relaxados.

Ela tava segura do que estava falando, e passar o conteúdo, ela passou normal a gente entendeu. Porque se o professor vem inseguro do que vai dar, a aula já fica chata. Ela não, ela veio segura a gente não entendia nada, não tava sabendo nada sobre sexualidade, ela explicou pronto, a gente já passou a entender o assunto que ela tava abordando aí ficou tudo *relax* e a gente relaxou G1 (E4).

Ele se sente muito à vontade quando ele fala as coisas, porque ele só fala quando é pra falar... Ele é assim. Ele se sente à vontade porque ele não tem vergonha de explicar aos alunos as coisas. Ele fala o que ele pensa, é o que ele sabe o que é pra falar [...] G4 (E3).

Sempre a professora de Biologia, ela sempre responde, nunca deixa a gente com dúvidas, ela sempre dá exemplos e explica. G5 (E1).

Metade dos grupos, reconhece a segurança dos professores na orientação ministrada. Admite que houve segurança, inclusive através das explicações que lhes fizeram entender assuntos que não sabiam, promovendo relaxamento. Também posicionaram-se esclarecendo que o professor ficou à vontade e sem constrangimento para sua prática. Outros complementaram afirmando que o professor respondia suas perguntas, exemplificando e dirimindo as dúvidas. Neste aspecto enfocamos que os adolescentes consideraram a postura dos professores segura, estabelecendo uma ligação com os PCN. Neste caso pode ter ocorrido um trabalho de orientação sexual significativo para os educandos e possivelmente ter se estabelecido uma relação de confiança entre educandos e professores. Segundo os relatos os professores se mostraram disponíveis para conversar a respeito dos temas propostos e abordar as questões de forma direta e esclarecedora legitimando o trabalho que foi reconhecido pelos estudantes.

e. Aulas ultrapassadas: dos seis grupos entrevistados, apenas o **G1** considerou as aulas ultrapassadas, explicando que é muito “chato” só ouvir recomendações e que é necessário melhor planejamento.

Acho que as aulas que a gente tá tendo estão muito ultrapassadas, é muito chato a pessoa sentar na cadeira e a professora começar a falar: gente previna-se, Tem que passar um vídeo, um trabalho. Ela tem que dar aula com o retroprojetor... Porque imagina que você chegasse aqui e começasse a falar, falar, sobre o que você sabe ninguém ia gostar disso! G1 (E6).

f. Faltam debates sobre o tema: também no grupo **G1**, os entrevistados disseram que as aulas sobre orientação sexual, estão necessitando de mais diálogo, debates entre eles, possibilitando maior troca de conhecimento.

[...] a professora mandou a gente assistir um filme, assista em casa e escreva o que você entendeu, mas eu acho que é bom todo mundo assistir junto e debater o que entendeu naquela hora. G1 (E2).

g. Falta de recursos didáticos: para **G1** e **G4** os participantes enfatizaram a falta de recursos didáticos, para auxiliar no desenvolvimento da abordagem e favorecer o processo ensino- aprendizagem.

Aqui na escola a gente não tem recursos pra fazer uma aula diferente como o centro de convenções G1 (E2).

[...] Eu acho que deveria ter um corpo humano G4 (E3).

Minha colega disse que quando ela teve aula disso, o professor levou um pênis de borracha pra sala dela e também levou um preservativo pra mostrar, como se coloca G4 (E1).

h. Palestras cansativas: tivemos a participação do grupo **G1**, que afirmou considerar as palestras “manjadas”, expressão que geralmente é usada pelos estudantes nessa faixa etária, indicando ser repetitiva, cansativa, que não desperta interesse.

Palestra tá muito “manjada”. É mostrando a vida real, mostrar casos de pessoas que já passaram por isso, alguma doença, como uma mulher grávida, uma pessoa que pegou uma doença, uma pessoa que tá com alguma coisa G1 (E2).

i. Querem melhor contextualização: Também no grupo **G1**, disseram que nas aulas de orientação sexual, estão querendo melhor contextualização, pois estão num patamar abstrato de compreensão. Gostariam do que chamam “coisa

concreta”: relatos verídicos para maior troca de experiência com o objetivo de alcançar mais sensibilização.

[...] Não tem coisa concreta, não tem uma pessoa que diga: gente se previna aconteceu isso comigo, não tem, você é professora, você está aqui pelo que você aprendeu e não o que você passou. Eu queria assim: tivesse algumas pessoas que dessem seu testemunho para passar experiência pra gente, tanto faz à senhora tá falando isso, enquanto outras pessoas que dá pra falar ao vivo a gente vendo e as coisas que aconteceu com ela, a gente ia sentir mais G1 (E2).

j. Querem ser ouvidos sobre o tema: G1 e G5, cobraram dos professores o saber ouvir, pois questionaram que os mesmos falam, mas não dão abertura para as expressões dos estudantes e dúvidas ou curiosidades que os mesmos possam ter.

Nove, porque ela falou, mas devia falar mais, ouvir mais a gente, poderia alertar as outras pessoas lá fora também, só isso alertar mais a gente não só sobre o assunto, mesmo que a gente não goste G1 (E1).

[...] Acho que deve ser assim: eu acho que se ela aprofundasse, se ela perguntasse: o que você acha sobre isso... A professora fala aquele ponto e não pergunta aos alunos: entenderam? Tem aluno que quer saber e diz que é outra pessoa que tá perguntando pra professora responder, porque tem vergonha e a professora também não ajuda aí eu acho que devia aprofundar mais G5 (E3).

l. Professor foi paciente: G1, foi o grupo que admitiu que os adolescentes extrapolam no comportamento, e que o professor não pode ser responsabilizado em tudo, quando não há entendimento sobre os assuntos abordados, pois necessita também do interesse dos estudantes.

Nove, porque ela aguentou o espetáculo da gente, explicou. Algumas coisas faltaram, mas não da parte dela, mas sim dos alunos de quererem entender, mas foi uma boa aula G1 (E6).

m. Ter melhor postura: Observamos nos grupos **G3** e **G6**, relatos de fatos que explicitaram falta de atitude, para uma abordagem complexa como é a orientação sexual. O professor não pode deixar que os estudantes percebam sua falta de postura, através de atitudes, constrangimento, evidenciado até pelas perguntas, que os estudantes descreveram como mais elevadas, ou até questionamentos que expressam libertinagem, permitindo uma recíproca verdadeira.

Não fazemos perguntas a professor. Um colega meu perguntou à professora: A gente já fez quantas vezes? Aí a professora disse: “me respeite rapaz”, aí ela tirou ele da sala, tinha mais de quarenta alunos e ela saiu perguntando quem já perdeu a virgindade? E a turma levantou a mão

euuuuuuuuuuu, aí o aluno foi lá na frente e perguntou: Quantas vezes ela (a professora) já tinha gozado? “Me respeite seu cabra”, o menino foi expulso... Ela ficava rindo por qualquer coisa, a gente fazia uma pergunta aí ela kkkkkkkkkkkk G3 (E4).

No começo, começa à vontade, mas depois quando vai vendo o comportamento da sala vai ficando constrangido, e começa de um jeito e depois quando vai ver já tá mais fechado, já tá perguntando de um modo mais elevado, e começa a perguntar, começa a perguntar, aí quando vê vai diminuindo, se não acaba em uma aula logo, começa né? Começar, começa, começa, quando vê que tem muita gente se sentindo mal, aí ele corta a aula G6 (E4).

n. Está sempre em contato com os estudantes: No **G1** disseram que o educador mantém sempre contato com os mesmos, possibilitando o que definiu-se como “boa aula”.

[...] A aula dela é boa porque ela está sempre em contato com a gente [...] G1 (E6).

o. Não concorda com a orientação sexual na escola: Paradoxalmente ao que é considerado como atitude espontânea do adolescente, que seria o despertar da sexualidade, com inúmeras dúvidas e questionamentos, observamos no **G6**, apenas uma negativa, como rejeição à citada abordagem, com a justificativa de ser um assunto que deveria ser falado apenas no âmbito familiar.

Eu acho assim, que esse tipo de assunto não é prá se conversar em escola, na minha opinião...Porque eu não concordo. Porque é um assunto que deveria ser conversado em família [...] G6 (E4).

No quadro 12 temos a distribuição das percepções citadas pelos estudantes, em relação às cinco categorias pré-estabelecidas para o estudo.

Clareza	Sistematização	Atitudes de acolhimento às expressões dos estudantes	Domínio do conteúdo	Aspectos transdisciplinares
Linguagem mais acessível	Insuficiência da abordagem	Querem ser mais ouvidos	Segurança na abordagem	Ausência da transdisciplinaridade
	Melhor contextualização	Professor foi paciente		
	Palestras cansativas	Melhor postura do professor		
	Faltam recursos didáticos	Professor em contínuo contato		
	Faltam debates sobre o tema			
	Aulas ultrapassadas			

Quadro 12 - Percepções dos estudantes ajustadas às cinco categorias iniciais do estudo, quanto à orientação ministrada pelos professores.

No quadro 13, estão apresentadas as sugestões dos estudantes, ordenadas de acordo com as mais citadas, são elas: **maior frequência na abordagem, maior acolhimento as suas opiniões e maior aprofundamento do conteúdo**. Essas categorias foram analisadas e discutidas. As demais sugestões foram brevemente comentadas.

Categorias das sugestões dos educandos	Distribuição das respostas dos estudantes					
	G1	G2	G3	G4	G5	G6
a. Maior frequência na abordagem	G1	G2	G3	G4	G5	G6
b. Maior acolhimento as suas opiniões	G1	G2			G5	
c. Maior aprofundamento do conteúdo			G3	G4	G5	
d. Estratégia de separação dos gêneros e/ou formação de grupos para abordagem		G2				G6
e. Uma orientação que envolva teoria e prática, utilizando recursos didáticos	G1			G4		
f. Haja um ensino transdisciplinar					G5	G6
g. Produção de teatro						G6
h. Assessoria de profissionais na área de saúde						G6
i. Espaço reservado para abordagem			G3			

Quadro 13 – Sugestões dos estudantes para que as aulas de orientação sexual atendam suas percepções.

a. Maior frequência na abordagem: Todos os grupos entrevistados, sugeriram que houvesse maior frequência na abordagem da orientação, possibilitando que as aulas sejam mais proveitosas, os temas mais explorados e, conseqüentemente, possa alcançar o objetivo da conscientização:

Acho que no colégio deveria ter aulas não toda semana, mas uma vez sei lá, vinte minutos pra ter, assim juntar meninos, meninas, ter esse tipo de conversa, professor assim fazendo perguntas, se solta, fala, para quem se interessar, só na prática que eles vão notar que é sério, não é brincadeira G1 (E6).

Todo mês tendo uma, ia ter mais responsabilidade e menos conseqüências, ia pensar, tipo uma vez por mês...era para ter uma aula nos sábados, quatro aulas por mês G2 (E2).

Deveria ter três aulas. Não foi suficiente, devia ter sido mais prolongado, as aulas são prá conscientizar, era para ter pelo menos cinco horas, é feito um dia normal de aula... não dava para entender direito, uma hora e meia ou duas horas de aula por dia ficava melhor para a gente entender, se ele explicasse mais, mais aula, mais iniciativa pra gente e seria melhor pra ele mesmo G2 (E1).

Um dia da semana a escola parasse de ter aula e todas as turmas da quinta até o terceiro ano tivessem aula de educação sexual. G3 (E4).

Eu acho que sobre esse assunto tem que ser pelo menos uma semana de aula, pra gente entender direitinho G4 (E3).

[...] ele explica bem, mas faltou coisa, mas também assim, ele não teve culpa porque só foi uma aula G4 (E2).

No ano teve uma vez só, falou pouco, segue de outro assunto, aí explica o mínimo daquilo, não é muito proveitoso eu acho por enquanto, por isso que tem que ter uma aula (uma disciplina) G5 (E3).

Uma aula na semana, acho que muita gente ia gostar, tem um assunto que é parecido que é reprodução G5 (E1).

Porque o suficiente é uma aula marcada pra aquilo, um horário marcado tal dia, assim todo dia, toda semana ter uma aula marcada, pra ser suficiente. G6 (E1).

Tendo apontado a insuficiência da abordagem como uma expectativa prevalente (todos os grupos), era esperado nesse aspecto que os participantes sugerissem maior frequência para a orientação (todos os grupos). Os estudantes reivindicaram que faltou explicação; no ano inteiro houve uma única abordagem e que não foi proveitoso; que se estabeleça um horário específico para essa orientação; aulas semanais, mensais ou até todos os sábados; etc. Explicitamente os adolescentes mostram discernimento quanto à importância da temática e cobram essa aplicação justamente em sua sugestão mais apontada, observamos com colocações que são pertinentes, o estudante (E1 do G5) consegue perceber que o tema reprodução pode ter uma ligação com a sexualidade, então comenta: “tem um assunto que é parecido que é reprodução”, mas não diz que o assunto reprodução é orientação sexual, fato que até entre os professores de Ciência foi observado. O educador por fazer essa ponte entre reprodução humana e orientação, espontaneamente diz que realiza a orientação quando aborda o assunto reprodução. Temos uma necessidade patente entre os educandos participantes do “querer mais”, ou seja, eles argumentam sua sugestão de forma simples e clara, que as dúvidas são inúmeras e que precisam de maior tempo disponibilizado para que as mesmas venham a ser esclarecidas e tragam resultados, como foi frisado pelos estudantes:

[...] só na prática que eles vão notar que é sério, não é brincadeira;

[...] ia ter mais responsabilidade e menos consequências;

[...] Não foi suficiente, devia ter sido mais prolongado, as aulas são prá conscientizar.

Os estudantes estão totalmente respaldados no que compete à orientação sexual segundo os PCN, pois o documento quando discorre sobre esse trabalho em espaço específico, aponta algumas das sugestões que corroboram os anseios dos estudantes. Mencionam que ao pensar na concretização de um espaço específico para a orientação sexual na escola, o fundamental é o trabalho ser contínuo e sistemático, abarcando as dúvidas, preocupações e ansiedades, que se modificam significativamente nas diversas faixas etárias. Exemplificam que experiências concretas em diferentes redes públicas e escolas particulares do país, apontam para a diversidade de possibilidades de estruturação desse espaço: inclusão no horário escolar de uma hora-aula semanal, desde que associada às condições de formação e aprimoramento dos profissionais responsáveis; oferta de hora-aula semanal, optativa, para todas as séries, ou parte delas, anual, semestral ou bimestralmente, etc.

b. Maior acolhimento as suas opiniões: G1, G2 e G5, pontuaram a necessidade de serem ouvidos, pois, segundo os mesmos, mais importante do que falar, é ouvir, ou melhor, saber ouvir, dar maior liberdade aos questionamentos para evitar o constrangimento, tendo acima de tudo afetividade, pelos educandos.

Na minha opinião, eu queria assim, como disse a você: mostrar a gente mesmo não só falar, mas também ouvir a gente, saber nossas opiniões, saber o que a gente quer saber realmente, o que adianta falar, dizer: isso aqui, isso aqui, vamos gente as coisas que vocês querem ouvir quero saber: disso, disso, disso, disso [...] G1 (E4).

Ficamos com dúvidas, não quis falar com vergonha, muitas vezes é isso: senhores, garotos, aquele pessoal mais velho de trinta e cinco anos, tudo lá trás G2 (E3).

Obs: O estudante E3, do grupo G2, estava se referindo a uma palestra em que foram reunidos estudantes de todas turmas da escola, inclusive de escolas vizinhas.

[...] os professores serem mais amorosos com a gente, porque a gente quer assim: que o professor pergunte uma coisa sendo mais amoroso [...] G5 (E3).

Três entre os seis grupos de estudantes sugeriram que houvesse maior acolhimento às suas opiniões. Segundo argumentaram, não é interessante o professor apenas falar sobre o que entende do assunto, mas, mais importante é o despertar do educador para o que os educandos estão querendo saber. Não adianta só falar, mas que é necessário o responsável por essa intervenção, reconhecer a importância do que os estudantes querem saber sobre o assunto, dando liberdade para as expressões.

O estudante (E3 do G2), relatou o fato de ter ficado com dúvidas por não querer falar com vergonha, justificando que havia muitas pessoas de faixas etárias distintas: adolescentes e adultos. Essa situação indica despreparo dos responsáveis pela orientação, porque é importante que haja abertura e facilitação para que os educandos sintam-se à vontade sem nenhum obstáculo para expressarem suas curiosidades, tendo os esclarecimentos almejados. Além disso a questão da afetividade em relação as abordagens foi pontuada. A estudante cobra que querem que os professores sejam mais amorosos, no contato e nas arguições que fazem, mostrando um direcionamento para uma abordagem mais humanística, sem dar margem para um caráter libidinoso. Os PCN (1999), quanto a esse aspecto, respaldam os adolescentes dizendo que a escola intervém de várias formas, embora nem sempre tenha consciência disso e nem sempre acolha as questões dos adolescentes e jovens. Consideram que as intervenções mais eficazes são as que oferecem possibilidades de elaboração das informações recebidas e de discussão dos obstáculos emocionais e culturais, que impedem as condutas preventivas. Pontuam que o trabalho de orientação sexual na escola deve ser realizado com problematizações, questionamentos, para ampliação do leque de conhecimentos e de opções para que o próprio educando escolha seu caminho. Experiências bem sucedidas com a orientação sexual para os adolescentes, podem fazer com que as manifestações da sexualidade tendam a deixar de ser fonte de agressão, provocação, medo, angústia, para tornar-se assunto de reflexão.

c. Maior aprofundamento do conteúdo: Os grupos **G3**, **G4** e **G5**, disseram que as abordagens não contemplavam as suas necessidades reais, explicitando que as aulas ministradas não acompanhavam os passos do desenvolvimento mundial, pois o que tem sido ensinado, eles já sabem, porém o que querem saber, os professores “não querem dizer”.

Ah!, mas foi uma aula bem pequenininha, eu tava nesse dia...Ele explicou, porém explicou pouco G4 (E2).

Eu acho que essas professoras deveriam ser mais profundas porque pelo desenvolvimento que tá tendo no mundo, as explicação deles, têm pessoas que já sabem, já sei disso, o que eu quero saber eles não querem dizer, ser mais profundo no conhecimento G5 (E1).

Eu também concordo ser mais profundo, o que eles falam são coisas que a gente já sabe, a gente quer saber de coisas que a gente não sabe G5 (E3).

Sete, porque ela nem toca no assunto (E1)

Sete, nem explica, manda escrever no quadro e nem explica (E2)

Três, Ela é do tipo lerda não escreve não explica direito, é não sei que, não sei o que, já é assunto de prova (E6)

Que tivesse uma aula que explicasse tudinho, aula de educação sexual (E1)
G3.

Metade dos participantes também sugeriram o aprofundamento do tema. Argumentos como o desenvolvimento mundial atual, foram mencionados pela estudante (E1 do G5), para justificar a cobrança de uma orientação que contemplasse a complexidade do tema. Sua fala expressa maior interesse no conhecimento da temática, diz em suas justificativas: “têm pessoas que já sabem, já sei disso, o que eu quero saber eles não querem dizer, ser mais profundo no conhecimento”; além de outros que dizem que o assunto não é explicado direito, explicou pouco, era bom uma aula que explicasse “tudinho”, etc. O aprofundamento da orientação foi cobrado pelos estudantes de diversas formas, temos relatos de estudantes que queriam saber como se usa um preservativo, porque nunca viu uma demonstração. Um grande número de estudantes, inclusive do nível médio que foram ouvidos, disseram que gostariam de saber como se usa uma camisinha feminina. Entre estes havia adolescentes que já eram pais, professoras que relataram situações críticas de crianças que já expressavam sua sexualidade genitalizada, abertamente, causando surpresa e falta de atuação do professor por não saber como agir. Os PCN, reafirmam a sexualidade entre as crianças, discorrendo que os adultos reagem, de uma forma ou de outra, aos primeiros

movimentos exploratórios que a criança faz na região genital e aos jogos sexuais com outras crianças. As crianças recebem então, desde muito cedo, uma qualificação ou “juízo” do mundo adulto em que estão imersas, permeado de valores e crenças atribuídos à sua busca de prazer, os quais estarão presentes na sua vida psíquica. O documento ainda considera que cada sociedade desenvolve regras que se constituem em parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas, se dando num processo social que passa pelos interesses dos agrupamentos socialmente organizados e das classes sociais, que é mediado pela ciência, pela religião e pela mídia, e sua resultante é expressa tanto pelo imaginário coletivo quanto pelas políticas públicas, coordenadas pelo Estado. Então concluímos que essa profundidade solicitada para a abordagem não depende só do interesse dos educadores, mas são justamente os interesses dos agrupamentos sociais que interferem significativamente nesse processo, pois os interlocutores estão socialmente inseridos nessas organizações de classe.

d. Estratégia de separação dos gêneros e/ou formação de grupos para abordagem: G2 e G6, sugeriram como estratégia para desinibição dos estudantes, a formação de um grupo específico para facilitar a aproximação dos mais tímidos. Sugeriram também que houvesse professores para cada gênero específico, (meninos e meninas).

Eu acho que seria melhor se fosse um professor separado assim: uma professora com as meninas e um professor com os meninos. Poderíamos nos soltar mais G2 (E4).

Pra mulher professor homem e pros homens professor mulher, tá ligado! G6 (E1).

Também eu acho que poderia ter um grupo de pessoas na escola pra conversar em particular ...eu assim, a aula mesmo assim, fica muita gente, pode ter muita gente que gosta de zoar, e muita gente que não gosta de falar, porque eu vejo, se tivesse um grupo específico pra falar daquilo na escola aí seria mais fácil da gente poder se abrir, tirar mais as dúvidas, mas assim no meio de muita gente, não consigo falar muito, não G6 (E4).

e. Uma orientação que envolva teoria e prática, utilizando recursos didáticos: Os entrevistados dos grupos **G1** e **G4**, falaram sobre a necessidade de demonstrações através de instrumentos, que auxiliassem na abordagem prática, pois segundo os mesmos, a teoria sem a prática é insuficiente para uma aprendizagem significativa.

Seis, porque como ela falou, né. Que só teve partida dela teve as palavras pronto, também é como eu disse para você, a escola não tem muito recurso pra mostrar a gente não só o caso de histórias, mas alguma coisa assim para mostrar em prática. Só a teórica a prática nada, a gente tem que ver como é! Como é mesmo! G1 (E3).

[...] professora, posso fazer mais uma pergunta mostra a gente como se faz, não como fazer o sexo, mas como se prevenir das doenças como usar a camisinha tudo. A camisinha da mulher é mais complicada tem pessoas que nunca tiveram relação, não sabem colocar, geralmente esperam pelo homem colocar camisinha, as mulheres nunca botam como se fosse o homem que só tivesse responsabilidade daquilo, a mulher também tem responsabilidade, né verdade? G1 (E3).

Dou seis. Não vou dar nove, nem dez, porque faltou a prática. A gente só sabe a teoria, ela só falou, falou e não mostrou a prática como a gente quer ver, eu quero ver eu sei que tem um aparelho que mostra tudo aquilo, como se usa a camisinha como se usa na mulher porque é mais complicado se ela passasse mesmo como é tudo quando a gente fosse ter a nossa primeira relação a gente sabia como fazer e como se prevenir G1 (E4).

Que tivesse um corpo humano nera não? Tem um boneco que tem as partes do corpo que pode tirar também pra gente ver (E1); Aparelho, alguma coisa assim (E2); Um boneco mesmo, um boneco com as partes do corpo dentro...E também minha colega disse que quando ela teve aula disso, o professor levou um pênis de borracha pra sala dela e também levou um preservativo pra mostrar, mostrar como se coloca (E3) (todos do G4).

f. Haja um ensino transdisciplinar: G5 e G6 cobraram a transdisciplinaridade na abordagem da temática, pois segundo os mesmos, todos os professores deveriam ter conhecimento sobre o tema, não esquivar-se em relação ao mesmo, pois os estudantes chegam a comentar que na Biologia não tem sido clara a abordagem e nas demais disciplinas os docentes demonstram medo, preferindo transferir a responsabilidade para os professores de Ciências Biológicas.

Sempre essas disciplinas, agora em minha opinião eu acho que toda a disciplina deveria ter essa aula, é como eu te falei que ciências e biologia têm alguma coisa a ver aí vai uma coisa puxa a outra, mas não é aprofundado é meio escondido [...] G5 (E1).

[...] aí os professores ficam com um pouco de medo. Já os professores de biologia, não, ele já tá ali, ele vai pronto acabou-se. Os professores de outras disciplinas ficam mais na defensiva, eu acho que eles pensam que esse tipo de assunto só deve ser tratado pelo professor de biologia, no fundamental ciências, eu acho que eles pensam assim né? Eles não gostam muito de tratar desses assuntos não. G6 (E4).

g. Produção de teatro: no **G6** houve a sugestão da produção de peças teatrais, para contextualizar as orientações com situações que podem acontecer no dia-a-dia, enquadrando-se no que os próprios PCN sugerem para a abordagem da temática no

ensino de arte: “na montagem de cenas ou peças teatrais que tratem do relacionamento humano” (BRASIL, 1999, p.329).

[...] Era pra fazer um teatro, menino, é bom que tivesse um tipo de teatro assim... Era com exemplos do que acontece no dia a dia, entende? Abordando esses temas, mas em cima do que acontece no dia a dia, seria bom (G6 E3).

h. Assessoria de profissionais da área de saúde: mais uma vez temos a sugestão dos entrevistados do grupo **G6**, da participação de médicos nas aulas, argumentando que os mesmos, sabem bem mais que os educadores, o que não surpreende pois, como em pesquisa já citada neste trabalho, realizada pelo Datafolha e comentada nos PCN de orientação sexual (BRASIL, 1999) e também em Paiva (1996), 60% dos pais entrevistados consideravam que médicos e psicólogos eram mais preparados que os professores para essa abordagem, contudo a autora ressalta o desconhecimento dos mesmos, do currículo, destes profissionais, que não há nenhuma formação especial em relação à sexualidade.

Médico nas aulas, médico sabem mais, bem mais. G6 (E4).

i. Espaço reservado para a abordagem: No grupo **G3**, houve a sugestão de que as aulas fossem num espaço reservado. Ainda perduram, entre os adolescentes, alguns tabus. Entre esses, notamos a dificuldade de alguns que não conseguem falar sobre questões da sexualidade humana, e buscam supostas alternativas para superar estes obstáculos.

Como vocês gostariam que fosse uma aula de orientação sexual na sala? Espaço reservado G3 (E1).

4.3 ANÁLISE DA CONGRUÊNCIA ENTRE AS CATEGORIAS PREVALENTES DE PROFESSORES E ESTUDANTES

Os resultados da análise da congruência entre as categorias prevalentes de professores e estudantes estão apresentados no quadro 14. Essa distribuição se fez tendo como base as cinco categorias pré-estabelecidas para o estudo. Pontuamos as subcategorias mais citadas pelos professores (P) de cada categoria e também as que foram mais citadas pelos estudantes (E). Desta forma traçamos um perfil geral entre esses participantes, para identificarmos as convergências e divergências entre as percepções docentes e discentes em relação à orientação sexual.

Professores (P) e Estudantes (E)				
Clareza	Sistematização	Atitudes de acolhimento	Domínio de conteúdo	Aspectos transdisciplinares
Correção da linguagem (P).	Independente do conteúdo aborda sempre o tema (P).	Receptividade seguida de Quebra de tabus (P).	Não houve subcategoria prevalente, todas foram citadas por três professores (P).	Ausência da transdisciplinaridade (P).
Linguagem mais acessível (E).	Insuficiência da abordagem (E).	Querem ser mais ouvidos (E).	Segurança na abordagem (E).	Ausência da transdisciplinaridade (E).

Quadro 14 - Categorias prevalentes dos professores e estudantes pré-estabelecidas para as aulas de orientação sexual.

Para a categoria clareza não houve divergência ou convergência, mas consideramos uma complementaridade entre os educadores e educandos. Pois enquanto os professores (metade dos participantes), priorizavam a correção da linguagem, os estudantes (quatro entre os seis grupos), cobravam uma linguagem mais acessível dos professores. Consideramos que os professores neste aspecto estão divididos pois temos três dentre os seis dizendo que corrigem a linguagem dos estudantes. Estes porém, querem uma linguagem que compreendam (objetiva e clara conforme os PCN), e possam através dessa compreensão, posicionarem-se de forma consciente em relação aos diversos problemas e polêmicas da temática. Neste caso o fato dos professores fazerem a correção da linguagem entre os educandos não implicaria em um paradoxo a solicitação de uma linguagem mais acessível dos

educadores, mas demonstra que em ambos casos a linguagem é um fator importante no desenvolvimento do tema.

Na categoria sistematização tivemos divergências, pois enquanto os professores (quatro entre os seis) disseram que abordavam sempre o conteúdo independente do assunto trabalhado, os estudantes afirmavam que era insuficiente a abordagem do tema (todos os educandos). O assunto é amplo e precisa ser trabalhado com os estudantes independentemente do conteúdo proposto, pois dirimir as dúvidas dos adolescentes quanto à sexualidade, através de um estudo contínuo é tarefa do educador, segundo os PCN.

Para a categoria atitudes de acolhimento às expressões dos estudantes, evidenciamos a receptividade (quatro entre os seis professores) e quebra de tabus (três entre os seis professores). Os adolescentes, por sua vez, querem ser mais ouvidos (dois entre os seis grupos nas expectativas e três entre seis grupos quanto às suas sugestões) evidenciando incongruência, quanto ao aspecto receptividade. É necessária uma maior disponibilidade do facilitador da abordagem, de forma a estar atento às diversas formas de expressão dos estudantes, para atenderem a um dos requisitos fundamentais dos PCN que é manter uma relação de confiança com os estudantes o que incluiria como prioridade atenção ao que os educandos estão querendo esclarecer.

Para a categoria domínio de conteúdo não houve entre os professores, categoria prevalente, pois todas as quatro subcategorias foram assinaladas por metade dos professores. Metade dos estudantes apontaram como expectativa para essa categoria **segurança na abordagem**, mostrando convergência com a opinião dos professores. Professores e estudantes apresentaram uma espécie de equidade quanto à demonstração e o reconhecimento de que há o domínio do conteúdo abordado, pelo menos para metade de ambos participantes.

Para a categoria aspectos transdisciplinares houve total convergência, pois (cinco entre os seis professores) disseram não apresentar este aspecto em suas abordagens e todos os grupos de estudantes também confirmaram que não havia uma abordagem transdisciplinar para o tema, com a ressalva dos docentes

pontuarem como sugestão mais citada a atuação transdisciplinar, mostrando o interesse em cumprir as exigências dos PCN.

O quadro 15 apresenta as sugestões prevalentes dos professores e dos adolescentes, que subsidiaram nossas discussões sobre os resultados encontrados.

Sugestões prevalentes dos professores	Sugestões prevalentes dos estudantes
a. Atuação Transdisciplinar (três dos seis professores)	a. Maior frequência na abordagem (todos os grupos)
b. Formação continuada (dois dos seis professores)	b. Maior acolhimento as suas opiniões (três dos seis grupos)
c. Formação de um grupo específico para abordagem (dois dos seis professores)	c. Maior aprofundamento do conteúdo (três dos seis grupos)

Quadro 15 - Sugestões prevalentes dos professores e estudantes para as aulas de orientação sexual.

Para a análise entre as sugestões prevalentes entre os participantes inferimos que:

- Os professores apontaram a atuação transdisciplinar como sugestão mais citada (três dos seis docentes) e os estudantes pontuaram como sugestão prevalente maior frequência na abordagem (todos os grupos). Consideramos que se houver uma atuação transdisciplinar conseqüentemente teremos maior frequência da abordagem, por conseqüente, através de categorias diferentes, observou-se convergência entre as percepções docentes e discentes.
- Os professores sugeriram com a mesma incidência a formação continuada e a formação de um grupo específico para a abordagem (ambas dois professores dos seis participantes). Os estudantes, como segunda sugestão mais citada, apontaram maior acolhimento às suas opiniões e maior aprofundamento do conteúdo (ambas três grupos entre os seis), havendo nestes aspectos também uma espécie de complementaridade. Percebe-se que a formação continuada contemplaria as demais sugestões, pois seriam conseqüência da mesma todas as demais sugestões pontuadas Tanto por professores quanto por educandos.

CAPÍTULO- 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temáticas relacionadas à sexualidade humana não parecem possuir uma abordagem neutra ou simples, visto que a sexualidade é profundamente permeada por valores morais, pessoais, tabus, preconceitos, emoções, etc. Além disso, possuem conteúdos polêmicos, o que pode trazer insegurança para todos os envolvidos nessa abordagem, sejam professores ou estudantes. Nesse sentido consideramos que a transversalidade da orientação sexual proposta pelos PCN, traz um sério desafio.

Este estudo fez um recorte consideravelmente pequeno, no entanto, relevante para a educação, em relação à sexualidade ao focalizar o discurso e a prática de professores de Ciências e Biologia e sua percepção das dificuldades para a abordagem dessa temática e sugestões que apresentam para superá-las.

Buscando um contraponto foram entrevistados também estudantes na faixa etária entre 12-17 anos que expressaram suas percepções sobre a orientação sexual na escola, fizeram depoimentos sobre o que encontraram e forneceram sugestões para que as aulas atendessem seus anseios. .

Constatou-se a falta de preparação específica para a realização deste trabalho, apesar de os professores reconhecem a importância do tema, e não apenas em relação ao conteúdo biológico mas também que já existe entre os docentes uma preocupação para um trabalho sistemático e ligado às questões sócio afetivas. No entanto, ressentem-se de uma falta de formação continuada que gere subsídios didático-metodológicos, além de questões de cunho bio-psico-social, para uma melhor preparação para fazer a intervenção da abordagem.

Há uma compreensão de que as noções de caráter apenas biológico (fisiológico e anatômico), não conseguem contemplar as ansiedades e curiosidades dos adolescentes quanto a sua sexualidade, pois restringem-se apenas ao corpo biológico e não englobam as diversas dimensões do ser humano.

Iniciamos nossas conclusões evidenciando o explícito desconhecimento por parte dos educadores das recomendações dos PCN, para a abordagem da orientação

sexual. Os mesmos afirmavam de várias maneiras que o documento, não faz parte da sua prática-pedagógica. Outros referem-se aos Parâmetros Curriculares como documento sem objetividade e clareza, que não desperta o interesse do educador, que poderia fazer parte da realidade docente se houvessem políticas de apoio ao educador, principalmente na esfera da formação continuada. Houve até quem dissesse ter lido alguns temas dos PCN apenas para concursos.

Um dos fatos mais gritantes foi a constatação do desconhecimento por professores da orientação sexual como um tema transversal nos PCN. Todos os professores, por sua vez disseram conhecer os PCN, alguns trabalharam com o documento em cursos de especialização, mas todos afirmaram ter recebido nas escolas em que lecionavam exemplares de sua área específica de conhecimento além dos temas transversais. Via de regra, não existe nenhuma base nos PCN, para a abordagem da orientação sexual na prática dos professores no estudo desenvolvido, pois os professores em seus relatos deixaram explícito o desconhecimento dos aspectos pontuados como importantes para a abordagem da temática. Contudo constatamos nos resultados uma espécie de atuação tácita dos professores, que de alguma forma apresentavam características dos PCN importantes para a abordagem, como subentendida pelos próprios professores.

Em alguns, essas características identificadas para a abordagem da orientação sexual, possivelmente são fundamentadas em trabalhos do qual esses educadores fizeram parte, como cursos de educação sexual, leituras diversas, especialização, etc. Algumas dessas características foram: imparcialidade, domínio do conteúdo, busca pela prática reflexiva entre os estudantes, etc. Constatamos tanto, divergências, convergências e complementaridades nas atitudes dos professores em relação ao tema transversal orientação sexual, nos PCN.

Não houve a pretensão de traçar uma investigação de cunho avaliativo da abordagem dos docentes quanto a essa temática.

Com relação à clareza na abordagem dos professores, concluímos que os professores participantes, mesmo apresentando algum dos aspectos desta característica não são claros o suficiente para que os seus estudantes os

compreendam, pois metade dos adolescentes entrevistados questionam a linguagem usada cobrando uma linguagem mais acessível, bem como a necessidade de uma maior abertura para esse tema.

Embora a maioria dos professores afirme que sempre aborda o tema sexualidade, independente do conteúdo abordado, concluímos que não há um trabalho sistemático desenvolvido sobre essa temática, pois tanto os professores quanto os estudantes apontam a insuficiência do tempo para o desenvolvimento do tema, considerando o número de aulas disponibilizado para a disciplina insuficiente.

Os estudantes cobram mais atenção dos professores quanto às suas opiniões, querendo ser ouvidos quanto ao que querem saber sobre o tema, cobrando mais flexibilidade dos professores, através da afetividade. A receptividade também surge como o aspecto mais mencionado entre os professores.

Detectamos, também uma convergência entre as opiniões de professores e estudantes quanto a importância do domínio do conteúdo (identificado como segurança, pelos estudantes e como preparação pelos docentes). Concluímos que os professores não atuam de forma transdisciplinar na abordagem da orientação sexual. Neste aspecto há uma convergência com os depoimentos dos estudantes que, em sua totalidade não registraram nenhum trabalho sistemático de cunho interdisciplinar mas apenas fazem menção a alguns momentos como oficinas e feiras de ciências.

Quanto aos obstáculos evidenciados pelos professores para a abordagem da temática foram citados: a falta de formação continuada, os tabus e o comportamento dos estudantes.

As sugestões mais citadas pelos professores foram, a importância da atuação transdisciplinar, da formação continuada e a introdução da orientação sexual cada vez mais cedo.

Nosso estudo evidenciou que as sugestões mais citadas pelos educandos foram: que o tema seja abordado com maior frequência (todos os grupos) e que haja

maior acolhimento às suas opiniões e igualmente maior aprofundamento do conteúdo.

É necessário salientar que os estudantes de nível médio, foram mais questionadores e críticos quanto às abordagens dos professores, expressando com maior veemência suas percepções e sugerindo com mais argumentos os seus interesses quanto a sexualidade do que os adolescentes do fundamental (6ª e 7ª séries), atribuímos isto ao fato de que a idade está via de regra diretamente relacionada à maturidade em relação a temas como a sexualidade humana. Fato que explica essa constatação é a capacidade de abstração entre os adolescentes de nível médio ser bem maior que a dos educandos do fundamental.

CONTRIBUIÇÕES

Pretende-se, através deste estudo, contribuir para o desenvolvimento de aulas de orientação sexual que sejam mais bem sucedidas, a partir da diagnose das características mais presentes na prática pedagógica dos professores de Ciências e de Biologia, dos obstáculos encontrados por esses professores no desenvolvimento dessas aulas e das sugestões que apresentam para que as aulas atendam aos objetivos propostos, cumprindo assim às recomendações dos PCN, notadamente no que se refere ao tema transversal “orientação sexual”.

Por outro lado, esperamos que a escuta das expectativas dos estudantes sobre a orientação sexual nas escolas, a análise das percepções que têm das aulas que assistiram ou das quais participaram e as sugestões que apresentam para que tais aulas atendam aos seus anseios, venham a contribuir para uma compreensão mais global do problema com sinalização de caminhos para que a orientação sexual possa cumprir sua função de conscientização.

Não queremos com essas pretensões, desconsiderar a subjetividade existente dos indivíduos envolvidos em qualquer intervenção quanto à sexualidade, bem como o contexto sócio-cultural no qual os estudantes estão inseridos.

Propomos também que haja por parte das instâncias político-pedagógicas maior interesse para o desenvolvimento de competências fundamentais para os docentes da rede Estadual sobre a temática orientação sexual. Que a formação inicial como continuada dos professores possa existir de forma sistemática contemplando a complexidade e as recomendações dos PCN assim consideramos que poderá ajudá-los a tratar esse tema transversal com a relevância que o mesmo possui.

REFERÊNCIAS

ALIAGA, E. M.; SUAZO, E. W.; DÍAZ, J. I.; MUNÓZ, R. G.; MENESES, M. C. B.; ARAYA, M. O.; VENEGAS, M. E. V. Experiencia en una unidad de gestantes precoces. **Rev. Chil. Obstet. Ginecol.** 1985; 50 (2): 127-39.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos feministas.** 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>> . Acesso em: 1 dez. 2007.

AZANHA, J.M.P.; Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: SERBINO, R.V.; RIBEIRO, R.; BARBOSA, R.L. (Org.). **Formação de professores.** São Paulo: UNESP, 1998.

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: **Cadernos de Pesquisa.** v.113. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Cortez. 2001.

_____. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L. S. B; NETO, A.S; ALARCÃO, I; LIMA, E.F.; ANDRÉ, M.; DEMO, P. **Formação de Professores: Passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004.

AZEVEDO, M. P. S. M. T.; MOREIRA, J. A. A.; CONFORTO, M. T. A. **Educação Sexual ou Orientação Sexual?** 2003. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2001/se2/se2txt1.htm>> Acesso em: 1 dez. 2007.

AGUIAR, W. M. J., BOCK A M.B. E OZELLA S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica em Bock, A M.B., Gonçalves, M.G.M. e Furtado, O. **Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em psicologia.** São Paulo: Cortez Ed. 2001.

BOCK, A.M.B. **A perspectiva Sócio-Histórica de Leontiev e a Crítica à naturalização da formação do ser humano:** A adolescência em questão. Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, 2004.

BECKER, D. **O que é adolescência.** São Paulo: Brasiliense, 1997.

BOLETIM ELETRÔNICO. Secretaria de vigilância em saúde, pais e alunos aprovam distribuição de preservativos nas escolas. jan. de 2007. nº 25 disponível em: <www.saude.gov.br/svs>. Acesso em: 5 jul. 2008.

BUENO, G.M. **Variáveis de risco para a gravidez na adolescência.** Campinas, S.P, 2003. Disponível em: <<http://www.virtualpsy.org/infantil/gravidez.html>> Acesso em: 29 nov. 2007.

BOLETIM INFORMATIVO DST/AIDS. **Diretoria de epidemiologia e vigilância Sanitária; Diretoria executiva de epidemiologia.** Programa estadual DST/Aids. Secretaria de Saúde – PE. Jan/Abr. 2000. Ano II, nº 1.

BENASSULY, J.S. A formação do professor reflexivo inventivo. In: LINHARES, C.; LEAL, M.C. (Orgs.). **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, Documento Introdutório, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental: Orientação sexual**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Cadernos, juventude saúde e desenvolvimento**, v.1. Brasília, DF, agosto, 1999. 303p.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social**. Brasília: MEC, ACS, 2005.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Saúde e prevenção nas escolas: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação /Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006 160p. (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

_____. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Programas Especiais de Saúde Materno-Infantil. **Programa de Saúde do Adolescente**. Bases programáticas. Brasília, 1989.

BASSO, S. C.; HUINO, R. B.; LUNA, N.F.;GIORGI, M. M. Enfermidades de Transmissão Sexual. In: **Sexualidad Humana. Aspectos para desarrollar docencia in educación sexual**. 2 ed. Brasília, OPAS: 1991.

BRITO, Anna Paula A. M. **Contrato Didático e Transposição Didática: Inter-relações entre os Fenômenos Didáticos na Iniciação à Álgebra na 6ª série do Ensino Fundamental**. Recife: Tese de Doutorado em Educação. Centro de Educação da UFPE, 2006.

CARVALHO, A.M.P.; AZEVEDO, M.C.P.S., NASCIMENTO, V.B.; (Orgs) **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

CHABON, B.; FUTTERMAN, D.; HOFFMAN, N.D. HIV and AIDS in adolescents. **Pediatric Clin. North Am.** 2000; 47(1): 171-87.

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

Cadernos de pesquisa, O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. São Paulo, v. 77, 1991.

CRESPIN, J. Gravidez e abortamento na adolescência: novos dados, velhos desafios. **Rev. Paul. Pediatr.** 1998; 16(4): 197-200.

COSTA, J. F. O referente da identidade homossexual. In: PARKER, R.; BARBOSA, M. (Orgs) **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIAS/MS/UERJ, 1996.

DUBEUX, C. R. **Quando o assunto é sexo**. (Dissertação de mestrado) Mestrado em Antropologia, UFPE. Recife, 1998.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

ERICKSON, E. **Identidade, juventude e crise** Rio de Janeiro: ed. Zahar, 1976.

FERREIRA ABH. **Miniaurélio século XX**: escolar Minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERNANDÉZ, P.F.; CASTRO, G.M.A.; FUENTES, A.S.; AVILA, R.A.; BLANCO, E.M.M.; GODÍNEZ, G.M.E.; REYES, J.G.M. Características socio familiares y morbilidad materno-infantil del embarazo en adolescentes. Bol. **Méd. Hosp. Infant. Méx.** 1998; 55(8): 452-7.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRUTUOSO, S. Camisinha para todos. **ISTO É**, São Paulo, 5 jul. 2008. Notícia. Disponível em: <<http://www.achanoticias.com.br/noticia.kmf?noticia=7478502>>. Acesso em: 5 jul. 2008.

Folha de São Paulo, São Paulo, 6 de dez. 2007. Cotidiano. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u352286.shtml>>. Acesso em: 6 dez. 2007.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas S.A. 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas S.A. 1987.

GTPOS, ABIA, ECO. **Guia de orientação sexual**: diretrizes e metodologia. 8 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago. 1976.

KNOBEL, M. A. Síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY A. & KNOBEL M. **Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEVINSKY, D. **Adolescência - reflexões psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MIMICA, I. M.; PIATO, S. Doenças sexualmente transmissíveis. In: PIATO, S. **Ginecologia da infância e adolescência**. Rio de Janeiro, São Paulo: Livraria Atheneu Editora, 1991.

MCGOLDRICH, K. E. Teenage pregnancy. **J. Am. Med. Womem Assoc.** 1985; 6 (3): 216-9.

MACHADO, L. M. **Pesquisa em Educação: passo a passo**. Marília, SP: Edições MT 2007.

MACIEL, L. S. B; NETO, A.S; ALARCÃO, I; LIMA, E.F.; ANDRÉ, M.; DEMO, P. **Formação de Professores: Passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MELO, M.T. **Em busca da aprendizagem significativa na área da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da Aids: entre a clientela adolescente**. 2003.114 f. (Tese Doutorado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis, 2003.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U, 1986.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NICOLESCU, B. et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: Unesco, 2000.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2001.

OLIVEIRA, B. M. **Sexualidade na escola: Um estudo sobre as representações dos docentes do ensino fundamental**. (Dissertação de mestrado). UFPE, 2001.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.

OH, M.K.; CLOUDE, G. A.; BAKER, S. L.; PASS, M. A.; MULCHAHEY, K.; PASS, R. F. Chlamydial infection and sexual behavior. In: Young pregnant teenagers. **Sex. transm. dis.** 1993; 20:(1) 45-50.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PAIVA, V. Sexualidades adolescentes: escolaridade, gênero e sujeito sexual. In: PARKER, R.; BARBOSA, M. (Orgs) **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIAS/MS/UERJ, 1996.

RIBEIRO, M. (Org.). **Educação sexual: novas idéias, novas conquistas**. Rio de Janeiro: Rosas dos tempos, 1993.

RIOS, T. A. Ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. (Orgs) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

SOUZA, I. F. Adolescência Latino Americana. **Gravidez de adolescência**: uma questão social, Porto Alegre , vol.3, no.2, Nov. 2002. Disponível em: < http://ral-adolesc.bvs.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1414713020020002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2009.

SALLA L. F; QUINTANA, A. M. A sexualidade enquanto tema transversal: educadores e suas representações. **Cadernos**: edição: 2002 Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/editorial.htm>> Acesso em: 10 dez. 2007.

SCHOR, N. **Adolescência e Anticoncepção**: Conhecimento e Uso. (Tese de Livre Docência). São Paulo: Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, 1995.

SILVA, M. S. & SILVA, M. R. **Tecendo a vida fio a fio. E a sexualidade também?** Anais do XVI Congresso Brasileiro de Economia Doméstica, Guarapari, ES, 2003.

SOUZA, M. M. C. - A maternidade nas mulheres de 15 a 19 anos: um retrato da realidade. **O mundo da Saúde**. 1999; 23(2): 93-105.

SUPLICY, M.; EGYPTO, A.C.; CASTELO BRANCO, C. **Sexo se aprende na escola**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

SILVA, M. S.; SILVA, M. R.; ALVES, M. F. P. **Sexualidade e Adolescência: É Preciso Vencer os Tabus**. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 2004.

SILVA, T. M. **Orientação Sexual nas Escolas – dos desafios propostos às necessidades formativas**: meta governamental ou iniciativa individual? (Dissertação de mestrado) Mestrado em Educação, UFPE. Recife, 2000.

TAQUETE, S. R. Sexo e gravidez na adolescência. **J. Pediatria**. Rio de Janeiro, 1992; 68: 135-9.

VEIGA, A.I.P. **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2 ed. Campinas: Papiros, 2001.

VIEIRA, N.F.C. **Adolescência e sexualidade – educação em saúde para o autocuidado**. (Dissertação de Mestrado) Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Ceará, 2003.

YUS, R. **Temas transversais**: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES



Questionário (Apêndice A)

Prezado professor(a), sendo mestranda do programa de Pós-Graduação em Ensino das ciências da UFRPE, espero contar com seu apoio quanto ao preenchimento deste questionário, que tem como principal objetivo a realização de um trabalho acadêmico. Antecipadamente agradeço sua valiosa colaboração.

Dados pessoais:

Sexo: Feminino Masculino

1. Faixa etária

- Entre 20 a 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Entre 51 e 60 anos
- Mais de 60 anos

2. Formação Acadêmica:

Graduação em _____

Especialização em _____

Concluído SIM NÃO

Em andamento SIM NÃO

Mestrado em _____

Concluído SIM NÃO

Em andamento SIM NÃO

Doutorado em _____

Concluído SIM NÃO

Em andamento SIM NÃO

3. Há quanto tempo você leciona?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR
(APÊNDICE B)

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada: O tema transversal Orientação sexual nos PCN e a atitude dos professores: convergentes ou divergentes? cujo objetivo é Investigar se a postura dos professores na abordagem da orientação sexual na escola contempla as características recomendadas pelos PCN.

Caso aceite, deverá conceder uma entrevista composta de questões relacionadas ao objetivo mencionado.

O único risco a que você estará exposto/a é sentir-se constrangido/a com algumas perguntas. Neste caso poderá não responder ou até mesmo, desistir da participação sem sofrer qualquer tipo de prejuízo.

Ao aceitar participar estará contribuindo para a diagnose das características apontadas pelos PCN e que analisaremos como estão inclusas na prática de professores de distintas áreas de conhecimento no trabalho da orientação sexual. Desta forma pretende-se obter subsídios para contribuir para o enriquecimento de futuras práticas pedagógicas.

Os resultados da pesquisa lhe serão comunicados através de entrevista individual. Serão também objeto de palestras em instituições de ensino e outras correlatas para esclarecimento dos profissionais na área de educação, em especial os que lidam com formação de professores. Serão também apresentados em Congressos e Simpósios sem, no entanto, de nenhum modo permitir a identificação dos participantes.

Eu, _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para minha participação como voluntária(o) do projeto de pesquisa: O tema transversal Orientação sexual nos PCN e a atitude dos professores: convergentes ou divergentes? Sob a responsabilidade da pesquisadora

professora Andréia Maria Silva Lira Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Assinado este Termo de Consentimento, estou ciente de que minha participação se restringirá a conceder uma entrevista cujo roteiro já me foi apresentado previamente e, além disso, afirmo que:

- 1) Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação nesta pesquisa.
- 2) Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho exposto acima, incluindo sua publicação na literatura científica especializada.
- 3) Terei acesso aos resultados da pesquisa, através da pesquisadora responsável pelo projeto, assim que esta tiver sido encerrada.
- 4) Poderei contatar o Comitê de Ética da UFRPE para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa, se o achar necessário, o qual fará o encaminhamento adequado.

Jaboatão, _____ de _____ de 2008.

Assinatura da participante

Número do RG:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ADOLESCENTES

(APÊNDICE C)

Seu filho/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada: “O tema transversal Orientação sexual nos PCN e a atitude dos professores: convergentes ou divergentes?” cujo objetivo é Investigar se a postura dos professores na abordagem da orientação sexual na escola contempla as características recomendadas pelos PCN e atende às expectativas dos adolescentes.

Caso você conceda a permissão, seu filho também deverá ser consultado a respeito do seu desejo de participar e apenas obtendo o consentimento dele próprio, o estudo se realizará.

Durante o estudo, seu filho/a participará de uma entrevista que será gravada e transcrita para obtenção dos dados para a análise. A qualquer momento tanto ele próprio quanto você poderão desistir da participação sem sofrer qualquer tipo de prejuízo.

Os resultados da pesquisa lhes serão comunicados através de entrevista individual. Serão também objeto de palestras em instituições de ensino e outras correlatas para esclarecimento dos profissionais que lidam com Educação. Serão também apresentados em Congressos e Simpósios sem, no entanto, de nenhum modo permitir a identificação dos participantes.

Eu, _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para a participação de meu filho/a como voluntário/a do projeto de pesquisa: ‘O tema transversal Orientação sexual nos PCN e a atitude dos professores: convergentes ou divergentes?’ sob a responsabilidade da professora Andreia Maria Silva Lira, mestranda do programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Assinado este Termo de Consentimento, estou ciente de qual será a participação do meu filho/a na pesquisa.

- 1) Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação do meu filho/a nesta pesquisa.
- 2) Meus dados pessoais e os do meu filho/a serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho exposto acima, incluindo sua publicação na literatura científica especializada.
- 3) Terei acesso aos resultados da pesquisa, através da pesquisadora responsável pelo projeto, assim que esta tiver sido encerrada.
- 4) Poderei contatar o Comitê de Ética da UFRPE para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa, se o achar necessário, o qual encaminhará o procedimento adequado.

Jaboatão, _____ de 2008.

Assinatura da participante

Número do RG:



ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA O PROFESSOR

(APÊNDICE D)

1. Você já trabalhou o tema orientação sexual?
2. Você conhece os PCN?
3. Você se considera preparado (a) para desenvolver o trabalho de orientação sexual? Por quê?
4. Você sabe o que é transdisciplinaridade? Pode explicar em poucas palavras?
5. Você conhece algum tema transdisciplinar?
6. Como você avalia o desenvolvimento do tema orientação sexual na escola(s) em que ensina?
7. Você já participou de algum curso, projeto ou formação continuada que desse alguma orientação quanto a esse tema? Descreva como foi:
8. Você já teve ou tem alguma aluna adolescente (12-17 anos) grávida? Ao que você atribui esse fato?
9. Como você costuma ministrar suas aulas de “orientação sexual”?
10. Você inicia a discussão sobre a orientação sexual, a partir de questionamentos de algum estudante? Por quê?
11. Como você classificaria, numa escala de 0 a 10, a sua clareza nessa abordagem?
12. Você pode citar quais são as dificuldades encontradas para desenvolver a orientação sexual?
13. Você considera o tema orientação sexual importante? Explique por quê.
14. Você acha que as aulas de orientação sexual trazem resultados no dia a dia dos alunos? Como?

Obs. Outros questionamentos foram incorporados de acordo com o desenvolvimento da entrevista, enquadrando-se assim numa entrevista de cunho semi-estruturado.



ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OS ADOLESCENTES

(APÊNDICE E)

A entrevista foi realizada buscando investigar se as expectativas dos adolescentes sobre a orientação sexual estão sendo atendidas pelos professores e identificar as sugestões dos adolescentes para que as aulas de orientação sexual atendam suas expectativas. Foram realizadas perguntas como:

1. Você teve alguma aula sobre orientação sexual?
2. Você gostou dessa aula?
3. Como foi essa aula?
4. Que assuntos foram abordados?
5. Quais professores falaram sobre a orientação sexual?
6. Você entendeu as explicações?
7. Foram abordados os métodos para evitar a gravidez? Quais?
8. Quais os recursos utilizados para essa aula?
9. Quais os benefícios você espera que sejam gerados, com as aulas sobre orientação sexual?
10. Como você gostaria que fossem as aulas sobre orientação sexual?
11. Em qual disciplina você estudou orientação sexual?
12. Seus professores costumam ouvir as perguntas feitas pelos alunos e respondê-las?
13. Você acha as aulas de orientação sexual fáceis de entender?
14. Quantas aulas você acredita que seus professores deram sobre esse tema?
15. Numa escala de 0 a 10 qual nota você daria para o desenvolvimento do seu professor na abordagem?
16. Qual sugestão você daria para que as aulas sobre orientação sexual fossem mais interessantes?
17. Você acha que as aulas de orientação sexual trazem resultados no seu dia a dia? Como?

Obs: Outros questionamentos foram incorporados de acordo com o desenvolvimento da entrevista, enquadrando-se assim numa entrevista de cunho semi-estruturado.