

Unesp



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA -SP**

ANDREZA MARQUES DE CASTRO LEÃO

**ESTUDO ANALÍTICO-DESCRIPTIVO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNESP-ARARAQUARA QUANTO A INSERÇÃO DAS TEMÁTICAS DE
SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DE SEUS
ALUNOS**



ARARAQUARA

2009

ANDREZA MARQUES DE CASTRO LEÃO

**ESTUDO ANALÍTICO-DESCRIPTIVO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNESP-ARARAQUARA QUANTO A INSERÇÃO DAS TEMÁTICAS DE
SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DE SEUS
ALUNOS**

Trabalho de Tese de Doutorado, apresentando ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar. Exemplar apresentado para defesa.

Linha de pesquisa: Trabalho Educativo: Fundamentos Psicológicos e Educação Especial

Orientador: Prof^o Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Bolsa: FAPESP

**ARARAQUARA
2009**

Leão, Andreza Marques de Castro

Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da Unesp-Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos / Andreza Marques de Castro Leão – 2009

343 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Paulo Rennes Marçal Ribeiro

1. Sexualidade. 2. Orientação sexual. 3. Pedagogia.
4. Professores -- Formação. I. Título.

ANDREZA MARQUES DE CASTRO LEÃO

ESTUDO ANALÍTICO-DESCRIPTIVO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP-ARARAQUARA QUANTO A INSERÇÃO DAS TEMÁTICAS DE SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DE SEUS ALUNOS

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Trabalho Educativo: Fundamentos Psicológicos e Educação Especial

Orientador: Prof^o Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Bolsa: FAPESP

Data da defesa: 09/11/2009

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Paulo Rennes Marçal Ribeiro –Universidade Estadual Paulista CAr

Membro Titular: Maria Teresa Vilaça – Universidade do Minho/Portugal

Membro Titular: Ana Cláudia Bortolozzi Maia – Universidade Estadual Paulista CBauru

Membro Titular: Sebastião de Souza Lemes – Universidade Estadual Paulista CAr

Membro Titular: Luci Regina Muzzeti- Universidade Estadual Paulista CAr

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

A Jesus, amado da minha alma, meu alicerce e razão de tudo.

Aos meus queridos pais, Antônio e Valentina Leão, pelo amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, em especial, quero expressar o meu agradecimento à algumas pessoas que trilharam comigo este caminho:

A DEUS, razão de tudo, que sempre esteve ao meu lado me apoiando, consolando, animando, orientando e capacitando para realizar o presente estudo. A Ele toda honra, glória, louvor, gratidão e adoração.

Ao Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro, pela amizade, confiança, paciência, generosidade, competência e pelas inestimáveis orientações para a realização deste estudo. Registro meu profundo apreço, admiração e gratidão.

À Professora Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia, pelas suas inúmeras e ricas sugestões ao presente estudo, as quais possibilitaram o seu aprimoramento. Pela gentileza no atendimento sempre solícito das minhas dúvidas, e pela sua valiosa amizade. Manifesto minha admiração e gratidão por ter tido a oportunidade de aprender com você.

À Professora Dra. Luci Muzzeti pelas ricas contribuições na ocasião do exame de qualificação, pelo incentivo e pela amizade.

Aos meus pais, Valentina e Antônio Leão, pessoas imprescindíveis sem as quais este trabalho não existiria. Pelos incentivos e sacrifícios para que eu pudesse estudar, pelas preocupações e noites sem dormir, pelo amor, acolhida, conselhos e compreensão a todo momento. Enfim, pelo apoio durante toda a elaboração desta tese, e em todos os instantes da minha existência.

Ao Igor Frederico Stoianov Cotta, meu querido noivo, pelo amor, carinho, compreensão, conselhos, admoestações, escuta, companheirismo, incentivo, pelas leituras e sugestões constantes, imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Aos meus irmãos Adriana, Alexandra, Alberto, Amanda pelo apoio, pelas orações e por compreenderem as minhas ausências, e sobretudo à Andréa, pelos momentos de escuta e por ter estado mais uma vez me apoiando e incentivando, não poupando dicas e críticas para que eu pudesse crescer enquanto pessoa e pesquisadora.

Aos meus sobrinhos lindos e queridos: Lucas, Felipe, Nathan, Nathalia e Gabriel, pelo amor com que me recebem apesar da distância, e pela alegria que trazem à minha vida.

À D.Olga Stoianov pela torcida pela finalização da tese, e pela acolhida carinhosa em sua casa em São Carlos.

Às amigas e irmãs em Cristo, Silvia Santos e Vânia Lontra, que me ouviram, compreenderam, aconselharam e apoiaram nos momentos alegres e nos difíceis.

Às amigas de longa data, Daniela Vargas, Ivone Ramos e Mônica Macedo, que mesmo a distância torceram por mim, incentivando-me a realizar mais esta etapa da vida.

As queridas amigas da Unesp: Ana Paula Costa, Anne Caroline, Evelin Rezende e Taísa Borges pelo carinho e amizade, tornando muito mais prazerosa e gratificante minha estadia em Araraquara.

As amigas e irmãs em Cristo que tive a rica oportunidade de conviver dia-a-dia em Araraquara: Débora Brasilino, Sheila Fenske e Thaís Yokoyama.

Aos amigos que fiz no NUSEX: As discussões do grupo contribuíram muito na minha formação. Obrigada por me fazerem ver a sexualidade por novos olhares.

Aos amigos da turma do Doutorado: Clarice Garcia e Francisco Paiva pela amizade, pelos incentivos, conselhos, apoio e trocas.

As amigas da graduação em Pedagogia, em especial à: Elisângela Martins, Fernanda de Deus e Gislene Maia, pela confiança, escuta, conselhos e amizade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, por terem contribuído de modo significativo para minha formação.

Aos professores da graduação em Pedagogia, especialmente à Professora Dra. Rosa Fátima de Souza e aos professores Dr. Carlos Monarcha e Dr. Sebastião Lemes pelas dicas de leitura para enriquecer o presente estudo.

Aos professores Roberto Carlos Miguel e Maria Lúcia, assim como, à Vânia Antonioli pela cooperação e apoio na ocasião da coleta dos dados.

Ao grupo AMPM pelo auxílio estatístico, e sobretudo, ao Antônio Netto Júnior o que gentilmente aprimorou o trabalho estatístico, tornando-se, assim, um grande colaborador na finalização da tese.

Ao funcionários da Secretaria de Pós-Graduação em Educação Escolar, pela prontidão, competência e gentileza em nos auxiliar.

À Capes e à Fapesp, pela concessão da bolsa, possibilitando a execução do presente estudo.

A todos os brasileiros que por meio do pagamento de seus impostos possibilitam que eu tivesse acesso a formação em Instituições públicas e bolsas de estudos durante toda a minha trajetória acadêmica.

Pois todas as coisas foram criadas por Ele, e tudo existe por meio dEle e para Ele. Glória a Deus para sempre! Amém.

Rom. 11: 36

RESUMO

A Pedagogia deve resgatar a responsabilidade do professor em atuar com a sexualidade, tendo em vista que a orientação sexual é uma questão básica de cidadania. Desta maneira, o presente estudo de natureza analítico-descritivo, objetivou analisar o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Unesp-Faculdade de Ciências e Letras, do Campus de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual, a partir da análise dos programas e matriz curriculares e dos saberes expressos pelos alunos. Em relação à metodologia, ela consiste de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, sendo que participaram da mesma 70 alunos do 4.º ano do curso. Foi realizada a análise dos programas e das disciplinas do citado curso de Pedagogia, por meio da técnica análise documental. A seguir aplicou-se um questionário com os alunos do curso de Pedagogia, contendo 20 questões fechadas. A análise dos resultados permite afirmar que de modo geral não há na grade curricular do curso menção à sexualidade e orientação sexual, sendo que no histórico do curso houve apenas a oferta de disciplinas optativas que abarcavam estes temas, as quais não foram mais ofertadas. Outrossim, que o currículo oficial deste curso não dá margem para discussão da sexualidade, embora no currículo oculto há a possibilidade de abordar a sexualidade. Em função da natureza deste currículo pode-se afirmar que o espaço existente para esta discussão é velado e subaproveitado. Dessa forma, o ideal seria que a sexualidade pudesse fazer parte da grade curricular, porquanto embora apresente espaço no currículo oculto, não significa que terá oportunidade de ser abrangida em sala de aula. Constatou-se também que falta a muitos dos participantes o conhecimento dos diversos temas que compõem a sexualidade humana, dando indícios de que provavelmente empregam o conhecimento de senso comum para atuar com estes temas. Conclui-se que há uma carência na formação específica e peculiar dos discentes do curso de Pedagogia da Unesp-Araraquara em sexualidade e orientação sexual, evidenciando a necessidade de uma revisão deste curso para as exigências da contemporaneidade, as quais a sexualidade não pode mais ser postergada, oportunizando aos discentes formação adequada em sexualidade como tema integrante do currículo formal.

Palavras-chave: Orientação sexual. Sexualidade. Pedagogia. Formação de professores.

ABSTRACT

The pedagogy must redeem the responsibility of the teacher in working with sexuality, since sexual orientation is a basic issue of citizenship. Thus, this study of an analytical-descriptive, aimed to analyze the Project Pedagógico Course Pedagogy of Unesp-Faculty of Sciences and Letters of Araraquara Campus on the inclusion of themes of sexuality and sexual orientation from the analysis of programs and curriculum matrix and the knowledge expressed by the students. Regarding methodology, it is a qualitative and quantitative research, which involved the same 70 students of 4th grade of that course. It was initially established contact with the director of that Faculty to request its completion within the Campus and the authorization for it to be possible to analyze the programs and matrices of the course curriculum, and to apply the questionnaire to the students. Then, we performed the analysis of programs and disciplines of that course of education, through technical document analysis. Then a questionnaire was applied to the students of the course of education, with 20 closed questions. The analysis of results suggests that in general there is in the curriculum of the course reference to sexuality and sexual guidance, and the history of the course was only to offer elective courses that cover these topics, which were no longer offered. Also, the official curriculum of this course does not give room for discussion of sexuality, while the hidden curriculum open this possibility. In view of the nature of this curriculum can be stated that the existing space for this discussion is veiled, and underused. Thus, the ideal would be that sexuality could be part of the actual grade curriculum of that course, but has since hidden space in the curriculum does not mean that you will be covered in the classroom. It was also discovered that many participants lack the knowledge of various topics that make up human sexuality, giving evidence that probably employ the knowledge of common sense to work with these issues. We conclude that there is a lack in specific and peculiar to the students from the Pedagogy of Unesp-Araraquara in sexuality and sexual guidance, emphasizing the need for a review of this course to the requirements of the contemporary world, which sexuality can no longer be postponed, giving opportunities to students trained in sexuality as an integral theme of the formal curriculum.

Keywords: Sexual Guidance. Sexuality. Pedagogy. Teacher training.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- AUTO-AVALIAÇÃO SOBRE AS QUESTÕES DE SEXUALIDADE HUMANA.....	202
GRÁFICO 2- MEIO QUE ADQUIRIU O NÍVEL DE INFORMAÇÃO SOBRE SEXUALIDADE.....	203
GRÁFICO 3- SE O CURSO DE GRADUAÇÃO POSSIBILITA O CONTATO COM TEMAS SEXUAIS LISTADOS NA QUESTÃO ANTERIOR.....	210
GRÁFICO 4 – ESPAÇO NA GRADUAÇÃO PARA DISCUTIR TEMAS DA SEXUALIDADE.....	210
GRÁFICO 5- ESPAÇO QUE TEVE PARA DISCUSSÃO DOS TEMAS.....	212
GRÁFICO 6- CONTRIBUIÇÃO DA GRADUAÇÃO NO CONHECIMENTO EM SEXUALIDADE.....	213
GRÁFICO 7- INFORMAÇÕES SOBRE ORIENTAÇÃO SEXUAL.....	214
GRÁFICO 8 - COMO RECEBEU AS INFORMAÇÕES DE ORIENTAÇÃO SEXUAL.....	215
GRÁFICO 9- ORIENTAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	216
GRÁFICO 10- GRAU DE SATISFAÇÃO ACERCA DA ORIENTAÇÃO SEXUAL.....	217
GRÁFICO 11 - ESCLARECIMENTO NA GRADUAÇÃO DOS PCN.....	218
GRÁFICO 12- PCN NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	220
GRÁFICO 13- QUANTO SATISFATÓRIO –PCN.....	221
GRÁFICO 14- POSIÇÃO FAVORÁVEL A IMPLANTAÇÃO DOS PCN.....	222
GRÁFICO 15- TEMAS QUE ESTÃO INSERIDOS NOS PCN.....	229
GRÁFICO 16- CONCEITOS DE SEXO E SEXUALIDADE.....	231
GRÁFICO 17- NECESSIDADE DE CONHECIMENTOS SOBRE SEXUALIDADE.....	236
GRÁFICO 18- SE O ALUNO PRETENDE ATUAR COMO ORIENTADOR SEXUAL.....	241
GRÁFICO 19- TRABALHO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL E SUA INSERÇÃO NO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....	246
GRÁFICO 20- PROFISSIONAL MAIS ADEQUADO PARA O TRABALHO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL.....	253
GRÁFICO 21- CONTRIBUIÇÃO DO FICAR.....	261
GRÁFICO 22- PRESSÃO SOCIAL E OS RELACIONAMENTOS AFETIVOS.....	265
GRÁFICO 23- INFLUÊNCIA DA ACELERAÇÃO DO TEMPO NOS RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS.....	267
GRÁFICO 24- AS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS APRESENTAM SINAIS CLÍNICOS CLAROS.....	269
GRÁFICO 25- AS FACILIDADES DE ACESSO A INFORMAÇÃO SEXUAL E PROTEÇÃO CONTRA AS DST E GRAVIDEZ.....	271
GRÁFICO 26- GRUPOS DE RISCO DA AIDS.....	273
GRÁFICO 27- SEXO SEGURO E A INSEGURANÇA.....	274
GRÁFICO 28- DIFERENÇAS SOCIAIS ENTRE HOMENS E MULHERES.....	275
GRÁFICO 29- COSTUMES SEXUAIS MAIS LIVRES DIMINUIRÃO OS PROBLEMAS DA JUVENTUDE ATUAL.....	277
GRÁFICO 30- A HOMOSSEXUALIDADE NO ROL DAS DOENÇAS.....	279
GRÁFICO 31- A HOMOSSEXUALIDADE NÃO APRESENTA UMA CAUSA DEFINIDA.....	281
GRÁFICO 32- A CRIANÇA EM INÍCIO DE ESCOLARIZAÇÃO NÃO APRESENTA SEXUALIDADE.....	284

GRÁFICO 33- SEXUALIDADE NA TERCEIRA IDADE	287
GRÁFICO 34- ENVOLVIMENTO FAMILIAR NAS AGRESSÕES SEXUAIS.....	289
GRÁFICO 35- DEFINIÇÃO DE ABUSO SEXUAL INFANTIL	293
GRÁFICO 36- A VÍTIMA DO ABUSO SEXUAL APRESENTA CAPACIDADE COGNITIVA PARA CONSENTIR E JULGAR.....	295
GRÁFICO 37- MASTURBAÇÃO LEVA A PREFERÊNCIA AUTO-ERÓTICA	297
GRÁFICO 38- ESTERILIZAÇÃO MASCULINA: IMPOTÊNCIA.....	300
GRÁFICO 39- SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA.....	302
GRÁFICO 40- OS MEDICAMENTOS INFLUENCIAM DESFAVORAVELMENTE A FUNÇÃO ERÉTIL E A LIBIDO.....	304
GRÁFICO 41- A MÍDIA E A SEXUALIDADE.....	306
GRÁFICO 42- SEXUALIDADE: MITOS, TABUS E PRECONCEITOS.....	309

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO COMUM DO CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DE 1970.....	180
QUADRO 2- LINHAS DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA - DE 1969 À 1973.....	183
QUADRO 3 - CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE 1977	185
QUADRO 4- DISCIPLINAS QUE COMPUNHAM A FORMAÇÃO GERAL NO ANO DE 1981	187
QUADRO 5- FORMAÇÃO GERAL DO CURSO DE PEDAGOGIA	192
QUADRO 6- FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	193
QUADRO 7- FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	193
QUADRO 8- NOVA ESTRUTURA DO CURSO DE PEDAGOGIA	201

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- IDADE DOS PARTICIPANTES.....	166
TABELA 2- IDENTIFICAÇÃO/SEXO DOS PARTICIPANTES	166
TABELA 3- PERÍODO DO CURSO DE PEDAGOGIA	167
TABELA 4- TRABALHO	167
TABELA 5. QUANTO SE CONSIDERAM INFORMADOS SOBRE OS TEMAS DE SEXUALIDADE HUMANA	207
TABELA 6- CONCEPÇÃO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL.....	235
TABELA 7-CONDUTAS QUE O PROFESSOR DEVE APRESENTAR PARA ATUAR COM ORIENTAÇÃO SEXUAL	255
TABELA 8- ASSUNTOS MAIS IMPORTANTES DE SEREM TRABALHADOS NA ORIENTAÇÃO SEXUAL	257
TABELA 9- OBJETIVO DA ORIENTAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS	259

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 PANORAMA GERAL DA SEXUALIDADE: DO INÍCIO DO SÉCULO XX AOS DIAS CONTEMPORÂNEOS .22	
1.1 A SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: OS ACONTECIMENTOS FAVORÁVEIS E DESFAVORÁVEIS À SUA ABORDAGEM.....	22
1.2 A INSERÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A PREOCUPAÇÃO COM A CIDADANIA	29
1.2.1 OS TEMAS TRANSVERSAIS E AS MATÉRIAS CURRICULARES.....	33
1.3 A PROBLEMÁTICA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: OS BLOCOS DE CONTEÚDO.....	41
1.4 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS NO CENÁRIO ECONÔMICO-POLÍTICO	45
1.5 NOTAS FINAIS	50
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA SEXUALIDADE: A RELEVÂNCIA DE SUA ABORDAGEM PELA ESCOLA	52
2.1 A SEXUALIDADE NO CONTEXTO SÓCIO-ECONÔMICO E POLÍTICO	53
2.2 TERMINOLOGIA DO TRABALHO FORMAL EM SEXUALIDADE: EDUCAÇÃO SEXUAL E ORIENTAÇÃO SEXUAL	58
2.3 O MOTIVO DO TRABALHO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL.....	60
2.3.1 ESTUDOS SOBRE PROCESSOS DE ORIENTAÇÃO SEXUAL	69
2.4 A SEXUALIDADE E SUA ABORDAGEM BIOLÓGICA.....	74
2.5 O PAPEL DA ESCOLA NA ABRANGÊNCIA DA SEXUALIDADE	80
2.6 NOTAS FINAIS	90
3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM PAUTA	92
3.1 A FORMAÇÃO DOS AGENTES DA ORIENTAÇÃO SEXUAL	94
3.2 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES	105
3.3 NOTAS FINAIS	119
4 A TRAJETÓRIA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL	121
4.1 A ORIGEM DA PEDAGOGIA E O HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	123
4.2 O CURSO DE PEDAGOGIA: A ORGANIZAÇÃO DO CURSO E A ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR	130
4.3 REGULAMENTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DE 1962.....	133
4.4 A NOVA LDB E O RUMO DO CURSO DE PEDAGOGIA	141
4.5 O CURRÍCULO ESCOLAR E O CURRÍCULO OCULTO	151
4.6 NOTAS FINAIS	157
5 JUSTIFICATIVAS DO ESTUDO E OBJETIVOS	159
6 METODOLOGIA	162
6.1 MATERIAL E MÉTODO	165
6.1.1 PARTICIPANTES	165
6.1.2 INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS	167
6.1.3 LOCAL.....	169
6.1.4 PROCEDIMENTOS.....	169
6.1.5 PROCEDIMENTO ÉTICO	174
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO	176
7.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DO CURSO DE PEDAGOGIA	177
7.1.1 ORGANIZAÇÃO DO CURSO E ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR	177
7.1.2 REESTRUTURAÇÕES DO CURSO A PARTIR DE 1969	178
7.1.3 NOVAS HABILITAÇÕES: EDUCAÇÃO ESPECIAL E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR.....	188
7.1.4 REESTRUTURAÇÃO DE 2002.....	190
7.1.5 PROGRAMAS DE ENSINO	194

7.1.6 SITUAÇÃO ATUAL DO CURSO	197
7.1.7 NOTAS FINAIS.....	201
7.2 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NO QUESTIONÁRIO	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	312
REFERÊNCIAS	321
APÊNDICES.....	334
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO	335
APÊNDICE B- CARTA DE ESCLARECIMENTO DA PESQUISA	340
APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	341
ANEXO.....	342
ANEXO A- COMITÊ DE ÉTICA.....	343

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Confesso que não apresentava interesse pela área da sexualidade, por considerá-la distante ou desnecessária à minha formação profissional. Fico surpresa ao escrever isso, justamente neste momento que a considero tão necessária e imprescindível ao desenvolvimento humano, e à minha formação como pessoa e profissional. De fato, os fatores que me levaram a estudar este tema não foram muito precisos, estando vinculados, na realidade, ao meu interesse pela área da educação em geral.

Durante a graduação em Fonoaudiologia, no estágio obrigatório que realizei no ano de 2001 no Centro de Educação do Deficiente Auditivo (CEDAU), na cidade de Bauru, vinculado à Universidade de São Paulo, atendi alunos deficientes auditivos que frequentavam salas regulares de ensino público e mantinha contato com seus professores, oferecendo-lhes orientações acerca das condutas que eles poderiam empregar no contexto de sala de aula para contribuir no aprendizado destes alunos.

No ano de 2003 cursando o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na UFSCar analisei a formação e a expectativa de alguns dos professores da rede de ensino público e privado em relação aos alunos surdos incluídos em suas salas de aula.

Concluído o mestrado, realizei uma reunião nas escolas participantes da pesquisa para discutir os resultados da mesma e nessas discussões surgiram outras perguntas dos professores, dentre as quais a temática da sexualidade apareceu como um “problema”, os professores mencionaram que não sabiam atuar diante das: manifestações de namoros e carícias entre os adolescentes em sala de aula; da gravidez na adolescência que estava se proliferando; das perguntas provocativas dos alunos acerca de sexo, que suscitavam o constrangimento deles no momento de responder.

Refletindo sobre as preocupações destes professores, percebi a necessidade de conhecer melhor o assunto, porque me senti impotente para os auxiliar. Para tanto, contatei o professor Paulo Rennes, pesquisador do tema da sexualidade. Ele me recebeu de forma muito gentil e acolhedora, apresentando-me o Núcleo de Estudos da Sexualidade ligado ao Departamento de Psicologia da Unesp-Araraquara, sob sua coordenação, grupo este que passei a compor a partir do convite dele. Por meio deste grupo de estudos, tive contato com a bibliografia da área da sexualidade humana, e a partir deste momento surgiu o meu interesse em me aprofundar nesta área.

A partir de então participei de cursos, palestras, debates sobre sexualidade e orientação sexual, e também sobre formação do professor. Realizei várias leituras abarcando estes assuntos e comecei a encontrar interlocutores que ampliaram meu conhecimento, ao mesmo tempo, minhas inquietações, às quais afloraram ainda mais a vontade de me debruçar a estudar estes assuntos concomitantemente. E, desse modo, surgiu o meu interesse de me deter e focar a formação dos professores, principalmente os cursos de formação inicial, haja vista que a queixa que havia tido dos professores, outrora citados, era de que não foram formados para atuar com os aspectos de sexualidade no cenário escolar.

Silva (2004b), em sua dissertação denominada “Pesquisa sobre formação de professores/educadores para abordagem da educação sexual na escola” expõe que tendo em vista a responsabilidade dos futuros profissionais da educação para lidar com questões de sexualidade no cenário escolar, são escassas as publicações nesta área, sendo recentes e estritas as pesquisas que focam os cursos de formação de professores. Em sua pesquisa, sobre o estudo da arte de 65 teses e dissertações de diferentes Universidades públicas e privadas do país (UNESP, USP, UNICAMP, UFRGS, PUC-SP, PUC-RS, UERJ, UFSCAR, UGF e UNAERP) que tratavam do tema formação do professor para o trabalho com orientação sexual, ela constatou que apenas 6,2% das obras analisadas abordavam a formação inicial. Diante deste dado, constata-se a carência de estudos no Brasil que tratam da formação dos futuros profissionais para este trabalho.

Considerando este aspecto e o relato dos professores mencionado, o intuito do presente estudo é enfatizar a relevância do curso de formação inicial dos professores, em específico, investigar o curso de Pedagogia da Unesp-Araraquara, pautada nas seguintes questões:

- O curso de Pedagogia está preparando os futuros professores para atuarem com questões de sexualidade?;
- Este curso tem incitado o interesse dos graduandos para o trabalho de orientação sexual;
- Há o preparo destes para a compreensão do tema orientação sexual, e como efetivá-la em sala de aula?
- Nos programas e na matriz curricular deste curso há a menção quanto à sexualidade e orientação Sexual? ;

Dessa forma, inserida como aluna regular no doutorado, e como participante ativa do Grupo de Estudos da Sexualidade tive a oportunidade de aprofundar minhas reflexões teóricas no tema da sexualidade humana, vinculando-o à formação de professores para o trabalho de orientação sexual, tendo como pressupostos as indagações outrora citadas.

Por ora, é oportuno dizer que para a realização do presente estudo foi realizada uma intensa pesquisa na literatura científica envolvendo tanto o tema da sexualidade, quanto da formação de professores em Pedagogia. A fim de facilitar a leitura e apresentação dos distintos assuntos tratados, optei por apresentá-los em seis seções, sendo elas:

Na primeira seção desta Tese, da revisão da literatura, faço na primeira parte uma retrospectiva da sexualidade delineando-a desde o início do século XX, período este que emerge a discussão sobre sua abordagem no meio escolar, até os dias contemporâneos, em que com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais a sexualidade ganha espaço oficial para ser discutida. Em seguida, discuto sobre os acontecimentos favoráveis e desfavoráveis para abordagem da sexualidade na escola. Após, falo acerca da inserção destes Parâmetros, realizando uma análise crítica, articulando, com isso, a preocupação com a cidadania. Discorro também acerca do currículo escolar e do currículo oculto, bem como, dos temas transversais e das matérias curriculares. E por último, problematizo o lugar da sexualidade considerando o cenário econômico-político-educacional atual.

Na segunda parte da revisão da literatura me atenho a refletir primeiramente sobre a globalização, devido a sua influência à sexualidade. A seguir, abarco a terminologia do trabalho formal de sexualidade, a fim de esclarecer ao leitor do porquê emprego o termo orientação sexual na presente pesquisa, e articulo acerca dos motivos deste trabalho. Ainda neste mesmo capítulo apresento estudos que versam sobre sexualidade e adolescência. Além disso, faço uma crítica à abordagem biológica da sexualidade, destacando, por fim, o papel da escola na abrangência da sexualidade.

Já, na terceira parte da revisão da literatura trago à pauta a formação dos professores. Justifico, inicialmente, a relevância dessa formação para efetivação do programa de orientação sexual, pois eles atuam diretamente com os alunos, porém estão despreparados para isso. Lembro que todos os professores, de forma consciente ou não, são orientadores sexuais, e necessitam, portanto, de rever seus conceitos concernentes à sexualidade para poder abrangê-la com os alunos, visto que é direito destes ter acesso a informações de cunho sexual.

Na última parte da revisão da literatura, intitulada “O curso de Pedagogia: o resgate da memória”, me atenho a realizar um percurso histórico do curso de Pedagogia, desde sua origem. Assim sendo, realizo um histórico da formação dos professores no Brasil,

apresentando, sobretudo, a organização e a instituição do curso de Pedagogia propriamente dito. Como parte do histórico deste curso, discuto a sua regulamentação a partir de 1962, no qual há a delimitação de um currículo mínimo de formação dos professores. Além disso, faço menção à nova LDB e a resolução de 2006, as quais trouxeram novos contornos ao curso de Pedagogia.

Na segunda seção apresento os objetivos geral e específicos da presente pesquisa. Enquanto que no seguinte, ou seja, na terceira seção, exponho a metodologia. Nesta seção descrevo os participantes, apresento os instrumentos de coleta dos dados, assim como, relato o local em que esta pesquisa foi realizada. Por fim, apresento os procedimentos de coleta e análise dos dados adotados para sua realização.

Na quarta seção, dos resultados e discussão, trabalho os dados coletados na pesquisa, apresentando inicialmente a análise documental do curso de Pedagogia e após, a análise dos dados obtidos no questionário. Em linhas gerais busco compreender e discutir estes dados à luz da teoria apresentada nas primeira seção da Tese.

Enfim, na quinta seção apresento as considerações finais, esboçando algumas possíveis contribuições, visto que o meu ensejo é que os resultados do presente estudo possam contribuir para despertar na comunidade acadêmica e nas Instâncias Educacionais a necessidade de se repensar o currículo atual dos cursos de Pedagogia, de maneira a se oportunizar aos discentes deste curso: uma formação integral, que contemple a sexualidade e a orientação sexual; e uma formação crítica e ética.

1- PANORAMA GERAL DA SEXUALIDADE: do século XX aos dias contemporâneos

1 PANORAMA GERAL DA SEXUALIDADE: do início do século XX aos dias contemporâneos

A fim de que se possa compreender o processo de inserção do tema da sexualidade humana no cenário escolar brasileiro é preciso explicitar os fatores históricos que contribuíram para a problematização deste tema.

A importância desta contextualização histórica repousa sobre o fato de que a sexualidade é produto de uma construção, a qual foi e está sendo formada de acordo com os padrões de comportamento, dos costumes e modos de pensar da humanidade ao longo dos períodos. Isto porque ela integra o cenário histórico-social, marcado por distintos aspectos, tais como: culturais, econômicos, políticos, os quais influenciam a sociedade.

Diante disso, o presente estudo propõe esboçar uma retrospectiva deste tema, delineando-o desde o início do século XX, período em que há as primeiras tentativas de tratar formalmente a sexualidade na escola; final deste século, pois há a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais; até o início do século XXI.

De modo geral, será realizado inicialmente um resgate do referido percurso histórico da sexualidade do século XX até os dias presentes, empregando para isso autores que se debruçaram sobre o tema da sexualidade dentro destes períodos. Em seguida, serão debatidos estes Parâmetros, sobretudo os temas transversais em seus blocos de conteúdos, assim como, no que diz respeito ao cenário econômico político em que eles foram elaborados.

1.1 A SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: os acontecimentos favoráveis e desfavoráveis à sua abordagem

Em relação à discussão da sexualidade no contexto do Brasil diferentes acontecimentos auxiliaram e dificultaram sua abrangência. Conforme apresenta Figueiró (2001), no século XX ocorre a racionalização da sexualidade, na qual este tema passa a ser discutido publicamente.

Na realidade, no início do século XIX, há uma preocupação com o trabalho com a sexualidade no Brasil, principalmente com o advento dos estudos médicos e higienistas sobre a área sexual, como forma de combater a masturbação e as doenças venéreas (REIS; RIBEIRO, 2002). O Brasil colonizado em vista da influência dos ideais europeus católicos conservadores irá conter a sexualidade e sua manifestação. Tal procedimento irá persistir até mesmo após a proclamação da República (RIBEIRO, 1990).

Em relação a este contexto, Ribeiro (2009, p. 134), discorre que as particularidades raciais do povo brasileiro, mais caboclo do que europeu, propriamente dito, forneceram subsídios para que se desenvolvessem propostas fundamentadas no Higienismo e na Eugenia, as quais visavam, nos dizeres do autor, “[...] a pureza moral e cívica da sociedade brasileira, ou, em outras palavras, a regeneração física e moral da população”.

A educação sexual, como era denominado o trabalho sistemático que poderia ser realizado na família e na escola, começou a ser assinalada mais especificamente entre o período de 1920 e 1930, sendo que os educadores e médicos principiaram a defesa da mesma nas escolas, devido à preocupação de melhorar a saúde da população (ANAMI; FIGUEIRÓ, 2009), mas também incentivavam a atuação da família neste processo (RIBEIRO, 2004). Neste momento vigorava o temor às doenças venéreas, como eram denominadas as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), e devido a isso havia uma educação sexual baseada na repressão à prática sexual.

Segundo Ribeiro (2009), esta educação sexual visava elucidar o indivíduo sobre os mecanismos reprodutivos, proporcionando o desenvolvimento saudável de suas funções mentais e físicas, contribuindo na existência de um povo sem males.

Uma das primeiras reivindicações de se abordar este tema no cenário nacional ocorreu no século XX, na década de 20, em que o Congresso Nacional de Educadores aprovou a defesa de um programa de educação sexual direcionado às crianças acima de 11 anos inseridas nas escolas das redes pública e privada (BARROSO; BRUSCHINI, 1982). As autoras descrevem que outra tentativa neste mesmo período aconteceu na década de 30 no Colégio Batista do Rio de Janeiro, por iniciativa do professor Stawiarski, que incluiu em seu currículo o ensino da evolução das espécies e educação sexual, tratando do papel feminino na reprodução. E, em 1935, inseriu o comportamento sexual masculino. Devido a esta abordagem, ele foi acusado de apresentar conduta imoral, e, por conseguinte foi processado pela escola e demitido do mencionado colégio.

Assim sendo, ambas as iniciativas tratadas tiveram influência de correntes médicas e higienistas européias, priorizando uma educação combativa às práticas sexuais consideradas

inadequadas (MAIA, 2004). A sexualidade era debatida sob o prisma da saúde pública. Reis e Ribeiro (2004b) explicam detalhadamente a institucionalização dos saberes sexuais no início do século XX, mencionando que havia tanto autores que pregavam a contenção do sexo a partir do moralismo da época, como Irajá e Almeida; quanto autores com uma visão de uma prática sexual natural e saudável, como Albuquerque e Silva. Em contraposição à corrente mais libertadora, havia a corrente que vinculava as questões sexuais a tabus, preconceitos e uma série de expressões exacerbadas de repressão sexual vigentes, vendo o sexo e seus derivados com componentes negativos.

No período que corresponde às décadas de 30 até a década de 50 do século passado, a Igreja Católica apresentava grande poder na conjuntura ocidental, exercendo rigorosa repressão ao tema da sexualidade. Guimarães (1995) esclarece que a igreja dominava o sistema educacional da elite brasileira, e exercia severa repressão à educação sexual. Rosemberg (1985) explica que isso ocorreu devido à postura de destaque que ela apresentava no ensino nacional. A autora adiciona que o discurso formal sobre a sexualidade ora era negado, ora era empregado como pretexto para desencadear procedimentos punitivos.

Anami e Figueiró (2009) responsabilizam a igreja pela tardia introdução destas iniciativas, pois até os anos 60 do citado século ela apresentava grande influência na educação. Por isso, nos períodos anteriores a esta década, as experiências de educação sexual ocorreram em escolas protestantes ou nas que inexistia um vínculo religioso. Contudo, nesta década as iniciativas tímidas começam a vir à tona.

Werebe (1977) afirma que na realidade a década de 60 constituiu um momento favorável à implantação da educação sexual no Brasil. Guimarães (1995) corrobora que nesta década surgem algumas tentativas de implantação da educação sexual no Brasil nas escolas públicas e particulares nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

No que concerne a estas tentativas pioneiras do século passado, na cidade de São Paulo, estas iniciativas ocorreram no contexto de algumas escolas que experimentavam uma proposta de renovação pedagógica. Tais iniciativas não sobreviveram ao agravamento do autoritarismo do país, que assumiu uma postura nitidamente moralista (ROSEMBERG, 1985).

Em 1963 no Estado de Minas Gerais o Grupo Escolar Barão do Rio Branco introduziu esta orientação para alunos da oitava série do ensino fundamental, porém a experiência durou apenas três anos devido à reação negativa dos pais. Já no Rio de Janeiro, o colégio André Maurois após alguns anos de inserção da educação sexual, passou por uma crise em 1968

decorrente desta atividade, que culminou com a exoneração da diretora, suspensão dos professores e expulsão dos alunos (GUIMARÃES, 1995; BARROSO; BRUSCHINI, 1982).

Yara Sayão (1997) expõe que de 1963 a 1968 o Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo, vinculado à Faculdade de Filosofia da USP, desenvolveu trabalhos na área de sexualidade com seus alunos, sendo que eles próprios sugeriam os temas de discussão, cabendo aos professores¹ a responsabilidade pelas sessões do grupo, e pela integração do conteúdo da educação sexual nas matérias tradicionais.

Nesta mesma década, no ano de 1968, a deputada Julia Steimbruck apresentou um projeto de lei propondo à Câmara dos deputados a implantação obrigatória da orientação sexual nas escolas do país. No entanto, apesar de ter recebido apoio de parte dos deputados, intelectuais e educadores, este foi recusado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura. Segundo Rosenberg (1985, p. 14) esta comissão era composta pelo padre Francisco Leme Lopes, pelo almirante Benjamim Sodré, e pelo general Moacir Araújo Lopes. A autora refere que a imprensa da época divulgou com destaque estes pareceres contrários. Entre estes, ela traz a fala do padre, o qual pronunciou que: “[...] pareceres de capital importância excluir qualquer iniciação sexual feita coletivamente nas escolas”. Dando continuidade à fala do padre, este conclui afirmando que tal atitude era em “[...] nome da Higiene, da Pedagogia e da Moral”.

O almirante, por sua vez, afirmou no seu parecer que “a expressão educação sexual deveria ser substituída por educação da pureza”, pois para ele “a inocência é a melhor defesa para a pureza e a castidade” (WEREBE, 1977, p. 215).

Portanto, constata-se que a sexualidade era encarada por esta comissão como um assunto anti-higiênico, anti-pedagógico e imoral. Devido a isso muitos professores optaram por não abordar este assunto, por temerem represálias e intimidações. Em consequência disso, no final da década de 60 há um certo recuo em matéria de orientação sexual na escola.

De fato, as iniciativas de orientação sexual neste período foram impedidas devido ao conservadorismo e ao recrudescimento da moral, da censura e da repressão pelo governo ancorado no Golpe Político-Militar de 1964, especialmente após o Ato Institucional nº 5, de 1968. A respeito disso, Ribeiro (1990, p. 13) declara que

¹ A fim de tornar a leitura mais fluida e agradável, optou-se por empregar a forma generalizada de “professores”, porém, ressalta-se aqui que seria mais adequado o uso da forma verbal e escrita “os professores” e “as professoras”, tendência atual das publicações científicas que preocupam em atenuar a hegemonia masculina, e de frisar a importância do respeito ao gênero feminino, historicamente desfavorecido e deslembado.

[...] o discurso conservador de 1964, embora não pudesse acabar definitivamente com as mudanças no comportamento sexual da sociedade, contribuiu significativamente para abortar o que de melhor estava nascendo junto com essas transformações: a orientação sexual.

As Secretarias da Educação argumentavam que tais trabalhos eram desnecessários, imorais e vãos.

Na década de 70, o Congresso Brasileiro aprovou um decreto presidencial instituindo oficialmente a censura prévia de livros e jornais. Logo, os textos sobre sexualidade existentes ou usados nas escolas eram suprimidos e os professores vigiados para preservar a moral e os bons costumes. Por conseguinte, nesta década, as dificuldades relacionadas ao trabalho com este tema perduraram devido, sobretudo, às ações judiciais movidas contra os que procuravam atuar com este tema (MAIA, 2004; ANAMI; FIGUEIRÓ, 2009).

Guimarães (1995) delinea que esta década caracterizou-se pelo retrocesso ao puritanismo². Ela expõe que embora inexistisse uma lei que vetava o trabalho voltado à sexualidade, vigorava o temor dos administradores escolares. Dessa forma, neste período vários projetos de orientação sexual são impedidos de ser oficializados nas escolas, sob o pretexto de que esta era responsabilidade estrita dos pais.

Contudo, a partir de 1978 reaparecem os interesses por estes trabalhos, sendo que os fatores que contribuíram para isso foram às mudanças de comportamento dos jovens influenciados pelo movimento hippie, disseminação da pílula anticoncepcional e pela inserção da mulher no mercado de trabalho (RIBEIRO, 1990; REIS; RIBEIRO, 2002).

Em 1978 foi aprovada no 1º Congresso Nacional de Educação Sexual a implantação da orientação sexual nas escolas de segundo grau, ainda que centrando o trabalho nas questões biológicas e médicas, não possibilitando discussões acerca dos comportamentos e valores sexuais. No entanto o então Secretário de Educação José Bonifácio Coutinho Nogueira impediu a oficialização da orientação sexual do período que vai de 1975 à 1979, pois não mais se responsabiliza por ela, alegando que era responsabilidade peculiar da família.

A abertura política desencadeada pelo presidente Ernesto Geisel e o gradual término da ditadura militar possibilitaram que a questão sexual ganhasse força na educação. As iniciativas oficiais foram efetivadas a partir de 1978, sendo que os fatores que forçaram estas alterações foram o aumento da população de jovens; a ampliação das taxas de gravidez na adolescência; e o avanço das DST no país. Figueiró (2001) relata que em 1978 o espaço para

² O puritanismo tem origem no Calvinismo iniciando-se na Inglaterra no século XV, e se opunha à liberdade dos padrões sexuais vigentes na Idade Média, tendo como objetivo central acomodar os cristãos à moralidade social e sexual seja por meio do convencimento ou através do receio das perseguições.

1 – Panorama geral da sexualidade: do início do século XX aos dias contemporâneos

a educação sexual no Brasil é reavido, contudo esta abertura não ocorreu de forma homogênea, uma vez que acontecimentos repressivos ainda persistiram.

Neste mesmo ano, a prefeitura de São Paulo promoveu um projeto piloto de orientação sexual nas escolas da rede municipal de ensino. A tomada de iniciativa para este trabalho foi decorrente dos comportamentos inadequados dos adolescentes perante o sexo, que estavam se traduzindo nas gestações prematuras e no aumento considerável das DST. Este projeto impulsionou o despertar das instâncias superiores de Educação quanto à importância de abordar a temática sexual nas escolas.

A abertura política trouxe contribuições no campo da sexualidade, uma vez que com o abrandamento da censura nos anos 80 do século XX, houve maior liberação na veiculação das questões relacionadas a este assunto. Segundo Figueiró (2001) nesta mesma década muitos livros sobre sexualidade foram escritos, tanto para jovens como para crianças e adultos. Ribeiro (2004, p. 22) destaca algumas iniciativas para efetivação de orientação sexual no estado de São Paulo referindo que

em 1980, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) inicia uma experiência piloto de implantação de orientação sexual em seis escolas da capital paulista, denominado Programas de saúde: aspectos de crescimento e desenvolvimento humanos relativos à sexualidade, que utiliza o espaço das disciplinas de Ciências e Programas de Saúde para que o professor trabalhe temática sexual. De 1984 a 1986, uma segunda etapa aperfeiçoada do projeto anterior foi denominada Sexualidade humana: reflexões e proposta em ação, envolvendo 70 escolas e 11.208 alunos. De 1989 a 1992, na gestão do Partido dos Trabalhadores frente à Prefeitura Municipal de São Paulo, foi desenvolvido um projeto de orientação sexual nas escolas municipais, de grande envergadura e penetração, com a participação do reconhecido GTPOS (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual). No período de 1989-1992, o projeto atingiu 30.000 alunos, tendo sido treinados 1.105 professores [...].

Diante disso, o citado autor conclui que estes “[...] projetos foram relevantes enquanto balizadores de espaço para o debate de temas de sexualidade e da orientação sexual na esfera educacional escolar [...]” (RIBEIRO, 2004, p. 23), apesar de não terem sido contínuos – haja visto que, com as trocas dos governadores e/ou prefeitos resultantes das eleições, havia suspensão de seu desenvolvimento – eles apresentaram resultados expressivos.

A partir da década de 80 do século XX, o Brasil assistiu o processo de abertura política, o qual auxiliou na ocorrência de reformulações nos sistemas de ensino estaduais e municipais. Nunes e Silva (2000) expõem que dos anos 80 a 90 do século passado à orientação sexual se expandiu como prática institucional em muitos estados brasileiros, pois a

1 – Panorama geral da sexualidade: do início do século XX aos dias contemporâneos

sexualidade abarcou formas de discursos distintos dos habituais, obtendo espaço na mídia de massa (TVs, rádios, jornais, entre outros), transformando-se num dos mais destacados assuntos de interesses sociais. Guimarães (1995) exemplifica esta afirmação citando o quadro *Falando sobre Sexo*, da sexóloga Marta Suplicy na TV Mulher.

Nesta mesma década, congressos e encontros profissionais foram realizados contando com a participação de médicos, professores e cientistas sociais, com a finalidade de colaborar para intensificar o debate sobre a inserção da orientação sexual nas escolas.

Yara Sayão (1997) informa que no decorrer da década de 80 proliferaram as iniciativas de orientação sexual nas escolas na rede privada do ensino do Brasil, sendo que tal demanda foi resultante do surgimento da AIDS e do avanço da incidência da gravidez indesejada entre adolescentes, acontecimentos estes que instigaram a preocupação dos professores.

Entretanto, apesar desta abertura, alguns episódios repressores também ocorreram, como relatam Anami e Figueiró (2009), sobre um episódio que aconteceu na cidade de Londrina, interior do estado do Paraná, em 1992, no qual um professor que trabalhava com orientação sexual com alunos de 5^a. a 8^a. séries foi acusado de aliciamento sexual por seis pais de alunos participantes, adeptos da religião Testemunhas de Jeová. Este professor foi ameaçado de morte, e por isso foi afastado da escola e designado à outra.

Inúmeros entraves têm-se disseminados no sentido de extirpar o trabalho de orientação sexual, contudo a preocupação com a sexualidade, e os conflitos conseqüentes desses fatores para o desenvolvimento humano, têm sido a essência do debate em diversas áreas, e até mesmo como componente das iniciativas governamentais.

No ano de 1992, devido às preocupações crescentes com o aumento da AIDS, a portaria Interministerial nº. 796 propôs a implantação, manutenção e/ou ampliação de projeto educativo de prevenção a esta doença nas redes oficiais e privadas de ensino no contexto nacional (SILVA, 2004). Ações fundamentadas na área da saúde têm a sexualidade abordada (na realidade ainda é) nas escolas pelo prisma da educação para a saúde, fazendo parte de programas de prevenção as DST e à gravidez na adolescência.

A sexualidade no ambiente escolar geralmente é vista como forma de prevenir ou sanar os “problemas” de natureza sexual. Contudo, a partir da última década do século XX alguns acontecimentos trazem contribuições significativas à abrangência deste assunto pelas escolas, não mais vinculado somente à precaução.

1.2 A INSERÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A PREOCUPAÇÃO COM A CIDADANIA

Em meados da última década de 90, houve uma maior definição para a Educação no Brasil, e a questão da cidadania passou a ser preocupação das políticas públicas. Neste cenário, surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei Federal nº 9394 (BRASIL, 1996) também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, sancionada em 20 de dezembro de 1996, que postula que o ensino fundamental é o meio para assegurar a formação comum a todos os cidadãos, indispensável para o exercício da cidadania. Conforme seu artigo 2º “[...] a educação [...] será promovida [...] visando o [...] preparo para o exercício da cidadania [...]”. Esta Lei dispõe também nos seus artigos 22, 27 e 32 sobre a preocupação com o exercício da cidadania e com o pleno desenvolvimento do aluno.

O capítulo II, seção I, artigo 22 desta Lei menciona que: a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores.

Do mesmo modo, o artigo 27, seção I traz que os conteúdos curriculares da educação básica observarão: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática [...]. Já, o artigo 32 do ensino fundamental, cita que este terá por objetivo a formação básica do cidadão.

A mesma inquietação em relação à preparação para o exercício da cidadania pode ser verificada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Constata-se que ambos os documentos foram elaborados concomitantemente, e servem como referência para a prática e ações efetivas na arena educacional do ensino fundamental. Salla e Quintana (2002) expõem que os novos paradigmas políticos-pedagógicos buscam resgatar a dimensão integral do cidadão por meio da cidadania.

Quanto a estes Parâmetros, conhecidos como PCN, são uma proposta de renovação da orientação curricular criada pela Secretaria da Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) para atender a necessidade de uma renovação da educação básica voltada para a cidadania, isto é, garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos imprescindíveis para a construção de sua cidadania (BRASIL, 1997).

Guedes (2002) explica que o estabelecimento dos PCN é decorrente das exigências do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que, em conformidade com a Constituição de 1988, assevera a obrigação do Estado para organizar parâmetros para nortear as ações educativas. A autora complementa que segundo as primeiras informações veiculadas nos PCN, eles seriam estabelecidos em quatro etapas, sendo estas: A etapa de elaboração que contaria com a participação na versão preliminar dos docentes de universidades, de especialistas, entre outros. Esta etapa, porém, não funcionou a contento, pois deixou à margem os atores do processo ensino-aprendizagem, ou seja, os professores e alunos, ficando sob cargo de um grupo restrito de especialistas, marginalizando pesquisadores brasileiros; A etapa de divulgação, que ficou sob responsabilidade do MEC, que empregou a revista Nova Escola do mês de abril de 1995 para divulgar a política de preparação do Currículo Básico Nacional; A etapa de adaptação, a encargo dos Estados, que poderão preparar suas diretrizes; e a última, A etapa de adequação, que segundo o MEC compete às escolas e aos professores.

Grosso modo pode-se proferir que tais parâmetros se configuram como uma referência e não como um modelo curricular impositivo. Assim sendo, para sua efetivação no meio escolar é preciso que os Estados assumam seu papel de traçar as diretrizes curriculares, dando o devido espaço para abrangência dos PCN. Do mesmo modo, é pertinente lembrar que é preciso ainda a participação das escolas e dos professores para a concretização de tais diretrizes.

Quanto à implementação destes parâmetros, Maistro (2006) discursa que cada região ou cada escola buscará maneiras coerentes com as suas necessidades quanto à forma de abrangê-los, pois não há regras a serem seguidas. Os PCN apresentam um novo sentido à palavra cidadania, pois está subentendida neles a inquietação com a formação para a democracia, a dignidade humana e a responsabilidade pela vida social.

Concernente à função dos PCN, ela é a de

orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 10).

Os PCN foram organizados a partir de propostas curriculares dos Estados e Municípios brasileiros, de análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais. Na sua elaboração participaram profissionais de diferentes áreas da educação, localizados em distintas localidades, os quais foram convocados pelo MEC. Estes Parâmetros trazem no seu cerne a questão da construção da cidadania.

No que diz respeito à cidadania, eles fazem menção que ela tem como finalidade o ideal de equidade entre os cidadãos e, para isso, é necessário o acesso à totalidade de bens públicos, entre eles o conjunto de conhecimentos socialmente importantes (BRASIL, 1997).

Segundo Maia (2004, p. 164) os PCN são constituídos por um conjunto de propostas educativas, que visam “apontar as metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”.

O conceito de cidadania surgiu na Grécia no século V D.C, para fazer alusão à situação política e aos direitos dos indivíduos, isto é, homens pertencentes à elite. Porém, a partir da Revolução Francesa estes direitos se estendem a todos os cidadãos. Assim, cidadania pressupõe equidade de direitos e deveres entre os indivíduos, independentemente de diferenças de sexo, idade, cor, status social, entre outros (LEÃO, 2008).

Para Jacomeli (2004) a cidadania é construída, sendo que esta constituição implica o entendimento de que a sociedade contemporânea é múltipla, estratificada e complexa. Unidos da cidadania os indivíduos podem participar ativamente da vida social e apresentar um posicionamento crítico frente à realidade.

Quanto ao que significa ser cidadão, Mariuzzo (2003) explica que é ser apto a compreender e explicar o mundo, assim como, agir nele de forma consciente e crítica, e ser agente de sua própria transformação.

A cidadania é exercida e aprimorada nos relacionamentos sociais e institucionais. Na realidade a relação entre educação e cidadania é indiscutível. Contudo, conforme frisa Brzezinski (1996, p. 87) a cidadania está apenas em esboço, “pensada, prometida e imaginada, e precisa ser conquistada”. Para a referida autora a educação ocupa o lugar central no conceito de cidadania.

Portanto, a escola é um dos locais mais eficazes para se erigir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos possam usufruir seus direitos. Além disso, apresenta função peculiar, a qual deve possibilitar a apoderação do saber por todos os cidadãos. Dessa forma, ela tem a função de educar para a cidadania, para o exercício da participação consciente em sociedade. Neste sentido, é necessário que os alunos sejam preparados para o exercício da cidadania.

Chaves (1999) declara que a escola precisa ser uma experiência criativa de convívio social de forma a auxiliar a formar o cidadão, sendo que isso é mais significativo do que aquilo que geralmente se ensina em sala de aula.

1 – Panorama geral da sexualidade: do início do século XX aos dias contemporâneos

Entretanto, Maistro (2006) pontua que não se obtém cidadania em um país com instituições escolares que somente trabalham conteúdos tradicionais, relegando ao segundo plano os debates inevitáveis e inadiáveis como o da sexualidade.

Nesta perspectiva, Melo (2004, p. 106) esclarece que os discursos oficiais enfatizam a questão da educação para a cidadania na defesa dos direitos humanos. Porém, ela argumenta que “[...] não existe qualidade de vida nem direitos humanos, mesmo que apenas em intenção, a não ser para corpos encarnados, sexuados”. Assim, a escola poderia promover a cidadania na medida em que fosse efetiva na exposição de informações sobre sexualidade, e possibilitasse a reflexão crítica dos seus alunos sobre este tema (RIBEIRO, 1990).

A questão da discussão da sexualidade deveria ser implantada nas propostas educativas em diferentes estabelecimentos educacionais, “[...] não como um favor feito para indivíduos à parte do contexto e do grupo social, numa dada cultura, em que o sujeito vive, mas sim como [...] uma dimensão histórica e social [...]” (MAIA, 2004, p. 154).

Um dos objetivos da escola é educar os alunos para exercerem sua cidadania, ou seja, para aprenderem a conhecer seus direitos, bem como, seus deveres. O documento dos PCN refere que a escola ao cumprir este papel

[...] abre a oportunidade para que os alunos aprendam sobre temas normalmente excluídos e atua propositalmente na formação de valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, ao sexo, à droga, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia, etc. (BRASIL, 1997, p. 34).

Entretanto, diante destas novas recomendações educacionais que foram propostas desde a nova LDB, pode-se verificar que as Instâncias Superiores da Educação consideram que a escola não está desempenhando a contento seu objetivo, pois não está propiciando a formação dos alunos para o exercício da cidadania. Pode-se verificar isso no seguinte trecho dos PCN (BRASIL, 1998, p. 21)

[...] o exercício da cidadania, que pressupõe a participação política de todos na definição de rumos serão assumidos pela nação e que se expressa não apenas na escolha de representantes políticos e governantes, mas também na participação em movimentos sociais, no envolvimento com temas e questões da nação em todos os níveis da vida cotidiana, é prática pouco desenvolvida entre nós [...].

Desse modo, pode-se constatar que os PCN não consideram a escola como um local ativo, promotor da cultura, no qual as relações sociais e políticas ocorrem. Jacomeli (2007)

alega que estes parâmetros sugerem que a escola está sendo incapaz de formar indivíduos para exercerem a cidadania ativa. Esta análise tem como suposição que o currículo organizado pela antiga estruturação disciplinar está impossibilitado de se ajustar às questões práticas e sociais da realidade contemporânea, assim é o responsável pelo fracasso escolar. Logo, os PCN trazem em sua proposta oficial o discurso do “novo”.

Maistro (2006) menciona que os PCN incitam a escola a refletir sobre o seu currículo, assim como, sobre as necessidades de sua comunidade escolar quanto à realidade de diversificar as práticas pedagógicas, uma vez que rompem a limitação da atuação dos educadores em relação às atividades formais e ampliam um leque de possibilidade para a formação do educando.

Estes Parâmetros trazem os temas transversais, os quais advêm das reformas educacionais européias, especialmente na Espanha. Por meio deles distintos países buscam adequar o sistema educacional às novas realidades sócio-culturais da contemporaneidade.

Lucas (2000, p. 10) em seu trabalho intitulado “Temas Transversais: novidades?” afirma que eles não se constituem uma inovação, tendo traços semelhantes aos já intencionados no passado. A autora cita como exemplo a introdução da disciplina ‘educação moral e cívica’, a qual em outro momento chegou às escolas como algo novo. A autora parte da premissa que

A leitura do presente conciliada às revelações do passado mostra que tanto a educação moral e cívica de outrora, como os temas transversais de agora, são conteúdos que objetivam a formação de um homem preocupado com questões éticas, sociais, ambientais e culturais – o cidadão – a serem transversalizados em todas as disciplinas tradicionais do currículo escolar.

Como admoesta Guedes (2002, p. 91) “Por se tratar de uma proposta que se diz inovadora, longe está da superação da fragmentação histórica dos saberes”. Com efeito, os temas transversais objetivam uma alteração no currículo escolar, de forma que se amplie para incluir questões atuais e necessárias para a formação dos indivíduos, embora o modo como eles se apresentam suscitem indagações.

1.2.1 OS TEMAS TRANSVERSAIS E AS MATÉRIAS CURRICULARES

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), estes temas não se constituem em novas disciplinas, mas uma articulação entre todas as disciplinas ‘clássicas (Biologia, Matemática,

1 – Panorama geral da sexualidade: do início do século XX aos dias contemporâneos

Geografia, entre outras), para abranger diferentes temas, os quais são: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual. A proposta destes temas foi lançada pelo MEC em 1998.

Os temas transversais, por serem questões sociais, apresentam natureza distinta das áreas convencionais. Apesar disso, eles dão sentido a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, e por esta razão estas áreas devem acolher estes temas de forma que seus conteúdos os explicitem (BRASIL, 1998).

Em relação a eles, Nunes e Silva (2000) mencionam que se preocupam com assuntos relacionados à cidadania, tais como dignidade, a equidade de direitos, a participação ativa na sociedade, e por conseqüente a co-responsabilidade da vida social.

Dalarosa (2003) esclarece que os temas transversais se configuram como componente curricular dos PCN, como complemento das disciplinas tradicionais. Eles propõem que estas reorganizem seus sentidos pedagógicos, e ampliem seus significados de forma a contribuir na atualização da consciência da cidadania (NUNES; SILVA, 2000).

Como alega Chaves (1999), a organização curricular por disciplinas não é um meio efetivo de se promover à discussão desses temas problemáticos, uma vez que todos eles não se esgotam dentro dos limites das disciplinas em que se divide o currículo.

Nos parâmetros há menção de que há temas imprescindíveis que devem fundamentalmente ser abarcados, tais como a violência, a saúde, o emprego dos recursos naturais, entre outros, os quais não têm sido contemplados pelo conteúdo programático escolar (BRASIL, 1997, p. 23). Além disso, os PCN justificam que estes temas

[...] tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano [...] são questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1997, p. 26).

De maneira geral a escolha dos temas transversais, entre eles a orientação sexual, foi decorrente dos seguintes critérios: urgência social, alcance nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, assim como, possibilidade de beneficiar a compreensão da realidade e a participação social (BRASIL, 1997). Especificando tais critérios tem-se

Urgência social

Esse critério indica a preocupação de eleger como Temas Transversais **questões graves, que se apresentam como obstáculos para a**

concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida.

• **Abrangência nacional**

Por ser um parâmetro nacional, a eleição dos temas buscou contemplar **questões que, em maior ou menor medida e mesmo de formas diversas, fossem pertinentes a todo o país**. Isso não exclui a possibilidade e a necessidade de que as redes estaduais e municipais, e mesmo as escolas acrescentem outros temas relevantes à sua realidade.

• **Possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental**

Esse critério **norteou a escolha de temas ao alcance da aprendizagem nessa etapa da escolaridade**. A experiência pedagógica brasileira, ainda que de modo não uniforme, indica essa possibilidade, em especial no que se refere à Educação para a Saúde, Educação Ambiental e Orientação Sexual, já desenvolvidas em muitas escolas.

• **Favorecer a compreensão da realidade e a participação social**

A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: **que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante de questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável**. Assim os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho (BRASIL, 1998, p. 26, grifo nosso).

Diante do exposto, Jacomeli (2004, p. 101, grifo do autor) acredita que “[...] na verdade, os temas estão sendo considerados como *prioritários*, palavra elegante que, no nosso entendimento, esconde a verdadeira ênfase: *obrigatórios*”.

Macedo (1999) alerta que estes temas representam uma tentativa de articulação entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo, em vista da incapacidade delas abrangerem a realidade social. Nunes e Silva (2000, p. 63) supõem que a contribuição pedagógica dos mesmos é que eles podem ser os principais articuladores “[...] da vida, do pensamento e do trabalho com os interesses da maioria da população, o que deriva de uma maior consciência política do papel social da escola na sociedade [...]”.

Lombardi (2003) elucida que a palavra transversal deriva da palavra latina *transversu*, que em sua definição epistemológica significa que passa ou está oblíquo, perpendicularmente. Para Gavídia (2002, p. 20) a transversalidade é uma proposta que visa “encadear”, “transpassar”, infiltrar-se”.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer relação entre os conhecimentos tradicionalmente abordados pela escola e as questões do cotidiano dos alunos. Assim, eles dão espaço para tratar de aspectos presentes na realidade dos alunos.

Em linhas gerais, a transversalidade seria uma forma de atenuar as compartimentalizações que afastam as disciplinas escolares entre si e as tornam

fragmentárias. Portanto, seria uma forma de propiciar a integração destas disciplinas de forma mais abrangente.

Lombardi (2003), refere que os temas transversais tratam de assuntos que atravessam obliquamente, porém ele pontua que eles não advogam a superação do engessamento propiciado pelas tradicionais áreas do conhecimento.

Em relação a estas áreas tradicionais, elas advêm da Matemática, Física, História, Gramática, Biologia, entre outros, isto é, de núcleos de interesses intelectuais dos cidadãos gregos, que foi incorporada e disseminada em todo o mundo dominado por Roma (MORENO, 1998). Para a citada autora, as matérias tradicionais não cobrem todas as áreas do conhecimento necessárias, tornando-se indispensável aglutiná-las em torno de temas essenciais que correspondam aos interesses e necessidades do cenário contemporâneo. Por isso, ela ressalta que “[...] desmontar o edifício discriminatório dos gregos, não significa eliminar todas as coisas boas que eles nos proporcionaram” (idem, p. 35). Ela prossegue concluindo que os temas transversais facilitarão a necessária alteração das disciplinas curriculares para as expectativas do presente, adequando-as às possibilidades de entendimento dos estudantes.

No documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais denominado temas transversais consta que “[...] a educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais.” (BRASIL, 1998, p. 25). Assim, estes temas apresentam o mesmo grau de importância das disciplinas clássicas, sem se configurar em disciplinas. Contudo, do modo como são organizados eles são postos em um patamar inferior aos das disciplinas escolares tradicionais (MACEDO, 1999).

Chaves (1999), por sua vez, considera que a introdução destes temas em todas as disciplinas curriculares seria um passo inicial que iria eventualmente ocasionar a substituição da atual matriz curricular disciplinar por uma matriz curricular temática.

Diante das possibilidades aventadas pelo referido autor, no tocante à substituição dos conteúdos tradicionais pelos temas transversais, não há qualquer indício ou fato concreto que evidencie ou dê mostra de sua ocorrência. Contudo, cabe observar que eles podem ser trabalhados, visto que trazem em sua essência inquietações emergentes do contexto social vigente, porém o foco do ensino deve ser a transmissão do conhecimento historicamente produzido pelos homens.

Nunes e Silva (2000) expressam que as matérias transversais representariam modos de abrandar as fronteiras que afastam uma disciplina da outra em suas especificidades, que de fato as tornam fragmentárias e discrepantes entre si.

Guedes (2002, p. 87) explica que a transversalidade diz respeito à possibilidade de se instituir, na prática educativa: “[...] uma relação entre a aprendizagem dos conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e a das questões da vida real e sua transformação (aprender na realidade e da realidade)”. A proposta da sexualidade existente nos temas transversais representa uma tentativa de amenizar a visão fragmentada que se tem do saber humano (SALLA; QUINTANA, 2002).

Os PCN apontam que “a proposta [...] para orientação sexual é que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas.” (BRASIL, 1998, p.67). Assim, estes parâmetros baseiam-se no princípio de que a escola deve tratar a sexualidade como um elemento essencial da vida dos indivíduos em sociedade, tendo como objetivo principal à construção da cidadania.

Os PCN sugerem que

a educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. (BRASIL, 1998, p. 25).

Na defesa pela transversalidade, Moreno (1998) assegura que a vinculação entre as matérias transversais e os conteúdos curriculares os ressignifica, fazendo-os emergir como ferramentas culturais para aproximar o científico do cotidiano.

Os propósitos dos temas transversais são de assegurar a potencialidade de abordar e estudar interdisciplinarmente os conteúdos clássicos e tradicionais com propostas e atualizações desafiadoras colocadas pela realidade histórica e cultura contemporânea (NUNES, 2003).

Não obstante, Dalarosa (2003, p. 213) salienta que

[...] com as novas exigências impostas à escola não se refaz o currículo, apenas se enverniza com os parâmetros. Em vez de mudar a concepção e estrutura do currículo, pretende-se melhorá-lo a partir da ajuda que a transversalidade precisa fazer [...].

Estes temas estão mais relacionados à práxis do que à teoria, sendo que podem ser introduzidos quando a coerência disciplinar consentir. Entretanto, em vista que o documento

1 – Panorama geral da sexualidade: do início do século XX aos dias contemporâneos

dos PCN se atém sobre o conteúdo de cada um destes temas, não há espaço para esclarecimento de como eles podem ser trabalhados e inseridos nas disciplinas curriculares.

Nunes e Silva (2000) esclarecem que a transversalidade configura-se na característica de perpassar o conjunto das matérias disciplinares, de maneira a articular entre si conteúdos, colaborando para que estas tenham um desempenho voltado para a formação integral da pessoa. Os autores compreendem integral como a formação global, a qual articula de modo crítico informações e saberes distintos.

Em relação à sua relevância, nas palavras de Nunes e Silva (1999, p. 162)

a transversalidade abre, assim, a potencialidade de impregnar interdisciplinarmente os conteúdos clássicos e tradicionais com propostas e atualizações analíticas e interpretativas desafiadoras, postas pela realidade histórica e cultural atual. [...] A atitude de combinar a formação clássica escolar com temas contemporâneos proporcionaria um equilíbrio de formação para os educandos [...].

Dessa maneira, a finalidade dos temas transversais é fazer com que os programas de estudos apresentem como princípios essenciais à contemplação dos macros objetivos sociais da cidadania (NUNES; SILVA, 2000). Nestes temas está implícita a idéia de que por meio da transversalidade há a possibilidade de se formar indivíduos independentes e críticos, capazes de atuar diante dos problemas apresentados pela humanidade. Não obstante, é imprescindível ponderar que a fim de alcançar este objetivo, o ensino precisa contribuir para a reflexão dos indivíduos.

Quanto à questão da cidadania, a implementação destes temas acontecerá na sociedade contemporânea, na qual prevalecem os interesses díspares da sociedade de classes. Por conseguinte, há a necessidade de se repensar a perspectiva de equidade ente os indivíduos.

Lucas (2000) comenta que as dificuldades de convívio entre as pessoas têm instigado às sociedades, na contemporaneidade, a se inquietarem com a educação, mais especificamente com a formação do cidadão.

É pertinente aqui indagar que cidadania é esta, uma vez que vigora no contexto educacional vigente uma política de domínio das ações dos alunos, em que as dificuldades destes são resumidas em temas transversais, como se por meio destes todos os problemas e dificuldades que os estudantes vivenciam no cenário escolar pudessem ser sanados.

Como Jacomeli (2004) expressa, estes temas divulgam de forma implícita e explícita valores que a sociedade contemporânea valoriza como imprescindíveis para promover a harmonia entre as pessoas. Neste sentido, emerge no contexto hodierno, marcado pela

globalização e pela ideologia neoliberal, a busca pela paz, compreensão e afetividade entre os indivíduos.

Neste sentido, Duarte (2000, p. 185) ironiza dizendo

Nada mais idílico: uma educação que [...] conduz os indivíduos a um desenvolvimento harmonioso e produz um desenvolvimento humano que respeita a natureza e a diversidade de tradições e culturas.

Com efeito, os problemas vivenciados pela humanidade na atualidade: a violência, as distinções de diferentes tipos e níveis, a fome, a pobreza estrutural, entre outros, não podem ser sanados exclusivamente pela escola, haja vista que abarcam uma ordem mais global e complexa, que abrange o aspecto social, econômico, político e cultural, que vai além do domínio desta instituição. Entretanto, os PCN (BRASIL, 1998) apregoam o que a sociedade contemporânea considera pertinente, que são os valores imprescindíveis para promover a paz entre os homens. Assim, eles não vão à raiz do problema, não adentram em questões mais profundas.

Macedo (1999) explica que a proposta dos PCN é contraditória, porquanto embora se proponha a interdisciplinaridade, persiste sustentando a lógica disciplinar como o cerne da grade curricular. Ela complementa afirmando que estes parâmetros intensificam a valorização das disciplinas tradicionais, uma vez que estas selecionam os conteúdos a serem trabalhados segundo suas especificidades, porém esta escolha desconsidera o trabalho interdisciplinar. Além disso, ela adverte que esta proposta não esclarece o modo como os temas transversais devem se integrar nas diferentes áreas.

Assim, além da falta de conhecimento de como integrar tais temas nas matérias curriculares, há ainda o entrave da falha da divulgação dos mesmos, embora seja preciso lembrar que não são obrigatórios. Destarte, podem trazer contribuições significativas à prática pedagógica do professor e ao exercício acadêmico do aluno, pois abordar temas atuais e mesclá-los de forma clara e precisa aos conteúdos tradicionalmente abrangidos pela escola pode enriquecer a aula, torná-la mais motivante e interessante para ambos.

Um aspecto interessante de acrescentar é que os PCN declaram que os temas transversais devem ser integrados às áreas convencionais, porém salientam que em virtude da complexidade deste temas “[...] nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 26).

Assim, estes temas precisam encontrar nas disciplinas tradicionais ocasiões para serem articuladas, uma vez que “[...] não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida.” (BRASIL, 1998, p. 30).

Posto isto, considerando que o cerne do currículo escolar continua sendo as disciplinas tradicionais, não há certeza de que a sexualidade, por exemplo, terá espaço profícuo para ser tratado, pois ela integra um dos temas transversais, a orientação sexual, os quais precisam de oportunidades para surgir no contexto de sala de aula.

De acordo com os PCN o tema da sexualidade está presente em toda a prática educativa, assim ele pode ser articulado no conteúdo das diferentes disciplinas tradicionais. Todavia, visto que este é um assunto envolto de questões complexas e polêmicas (BRASIL, 1998), as quais geralmente suscitam receios de ser tratado, seria viável que se se constitui como disciplina, de maneira a se assegurar que seja realmente abrangida no ambiente escolar. Na realidade pode não ser articulado nestas disciplinas, tendo-se o pretexto de que não houve oportunidade para tanto.

Em síntese, os PCN cooperaram favoravelmente para o campo da sexualidade à medida que legitimaram sua discussão pela escola. Entretanto, ressalta-se que uma vez que se apresenta como tema transversal, a sexualidade na escola fica condicionada às disciplinas tradicionais para ser discutida e, por isso, pode-se questionar se isso de fato ocorrerá, considerando que há um distanciamento entre a orientação proposta nestes Parâmetros e o contexto escolar vigente, o qual se pauta por essas disciplinas.

Dessa forma, embora importante, a proposta da sexualidade apenas como tema transversal pode ser compreendida como algo restrito e limitado, principalmente porque ela aparece de modo muito simplificado e se limita em três blocos de conteúdo, sugerindo que são suficientes e eficazes para prover aos alunos conhecimento acerca deste assunto.

Frente ao exposto, é preciso uma análise cuidadosa e criteriosa dos intentos destes Parâmetros, o que será feito no próximo tópico.

1.3 A PROBLEMÁTICA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: os blocos de conteúdo

Os PCN trazem a idéia de que a escola precisa abordar a sexualidade como aspecto fundamental na vida dos indivíduos da sociedade. Uma das justificativas que eles empregam para ressaltar o trabalho de orientação sexual é de que

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, 1998, p. 293).

Eles prosseguem mencionando que se a escola for capaz de inserir este assunto no seu projeto pedagógico, estará se habituando a interagir com os alunos a partir do foco de interesse. Em suma, estes Parâmetros consideram a escola um espaço ideal para o trabalho de orientação sexual devido o tempo de permanência dos estudantes nesta Instituição, o qual promove momentos de trocas, de convivência social, assim como, de relacionamentos amorosos, e por isso é um local privilegiado.

Eles declaram ainda que ela desempenha um papel importante na “[...] educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem estar [...]”, e asseguram que a realização de programas de orientação sexual nas escolas “[...] contribui para o bem estar das crianças e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura (BRASIL, 1997, p. 114-115).

Os PCN além de enfatizar a responsabilidade desta instância na implantação desta orientação, traz ainda que ela deve se organizar, a fim de que os alunos ao término do ensino fundamental sejam aptos a

Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano; **compreender a busca do prazer como um direito** e uma dimensão da sexualidade humana; conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual; **identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes**, e analisando criticamente os estereótipos; **reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino**, posicionando-se contra discriminações a eles associadas; **identificar e**

expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro; reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois; proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores; agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis /Aids; conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids; evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos; consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade (BRASIL, 1998, p. 311-12, grifo nosso).

Dessa maneira, os PCN destacam a responsabilidade da escola em alcançar tais alvos, de forma a prover os alunos de informação para a ação, de crítica para abrandar preconceitos e extinguir tabus e estereótipos, do respeito próprio e estima ao próximo, tendo como cerne o aspecto da responsabilidade na vivência da sexualidade. A orientação sexual deve ser inserida nas 1ª. e 8ª. Séries do Ensino Fundamental devendo ocorrer de duas formas: “[...] dentro da programação, através dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extra-programação, **sempre que questões relacionadas com o tema surgirem nas situações emergentes que exigem do professor**” (BRASIL, 1997, p. 29, grifo nosso).

Parece claro, então, que para os PCN a escola conseguirá apreender estes alvos trabalhando a sexualidade de modo transversal ou quando surgir ocasião para isso. Porém, é questionável crer que isso será possível com um trabalho descontínuo e ocasional.

Pode-se perceber a contradição explícita dos PCN no seguinte fragmento “a escola ao definir o trabalho de orientação sexual como uma de suas competências o incluirá no seu projeto educativo” (BRASIL, 1998, p. 299). Nota-se que eles possibilitam à escola a opção deste trabalho como uma de suas competências, o que confirma a afirmação de outrora, de que uma vez que não apresenta um caráter obrigatório, podem-se ter escolas que optem por não adotar este trabalho.

No entanto, este mesmo documento dos PCN admoesta que é importante que a escola se abra para este trabalho, de maneira à [...] oferecer um espaço específico dentro da rotina escolar para esta finalidade [...]” (BRASIL, 1998, p. 309).

Posto isto, o trabalho direcionado a tratar da sexualidade nos PCN está organizado em três blocos: corpo e matriz da sexualidade; relações de gênero e prevenção as DST e Aids (BRASIL, 1998). Eles explicam que estes blocos de conteúdo respondem à necessidade de selecionar tópicos que sempre devem fazer parte de qualquer proposta de orientação sexual, de modo a garantir informações e discussões principais sobre sexualidade.

1 – Panorama geral da sexualidade: *do início do século XX aos dias contemporâneos*

No que se refere ao bloco corpo, os PCN propõem que ele não seja trabalhado apenas no seu aspecto biológico, como a disciplina de biologia costuma se pautar, porém também no aspecto psíquico, ou seja, o trabalho deste bloco deve estar sempre voltado na interação órgãos/sentimento/emoções, pois a orientação sexual “[...] busca construir noções, imagens, conceitos e valores a respeito do corpo em que esteja incluída a sexualidade como algo inerente, saudável, necessária e desejável da vida humana [...]” (BRASIL, 2000, p. 140).

Estes parâmetros apresentam também a preocupação com a promoção da saúde física, aspecto este explícito no seguinte recorte

O conhecimento do corpo e de seu funcionamento propicia uma maior conscientização da importância da saúde e da necessidade de ações não só curativas, mas também preventivas. A escola deve, então, atuar de forma integrada com os serviços públicos de saúde da região (BRASIL, 1997, p. 141).

Além disso, enfatizam a importância da apreensão do corpo para a prevenção do abuso sexual, pois contribui para promover a consciência da criança de que seu corpo lhe pertence, e só deve ser tocado por outro com a sua anuência ou por motivos de saúde e higiene (BRASIL, 1998).

Os PCN declaram que geralmente as escolas trabalham o aparelho reprodutor nas aulas de Ciências, com informações relativas à anatomia e fisiologia do corpo, mas tal abordagem não está atenta às necessidades das crianças, nem aos interesses dos adolescentes, visto que enfoca somente o corpo biológico desvinculado da dimensão mais global da sexualidade (BRASIL, 1998).

Embora os PCN afirmem que no trabalho do bloco ‘corpo e matriz da sexualidade’ é preciso que se trate também de emoções, sentimentos, é arriscado crer que isso ocorrerá, haja vista estar arraigada a concepção cultural que corpo envolve o aspecto biológico, e logo, o reprodutivo, ambos relacionados à saúde.

Constata-se, assim, que o intuito dos PCN não é o de educar para os aspectos culturais, afetivos e sociais da sexualidade, porém, orientar para que os alunos apresentem saúde, sendo esta definida como a ausência de doenças e/ou gravidez. Por conseguinte, os demais aspectos citados não têm um espaço expressivo nestes parâmetros.

Em relação ao eixo das relações de gênero, pode-se dizer que ele é imprescindível num programa de orientação sexual, porque as relações desiguais entre gêneros é histórica e ainda atual, sendo que esta reflexão poderia contribuir para mudanças de atitudes e comportamentos

1 – Panorama geral da sexualidade: do início do século XX aos dias contemporâneos

sociais que minimizem as disparidades de direitos e deveres das pessoas em função do gênero que pertencem.

A introdução deste eixo nos PCN tem por objetivo “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação” (BRASIL, 1997, p.144). De igual modo, eles acrescentam que é preciso “[...] ajudar os jovens a construir relações de gênero com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a serem pessoas mais abertas e equilibradas” (BRASIL, 1998, p. 323). Assim sendo, este documento contribui trazendo a tônica da desconstrução das hierarquias de gênero.

Entretanto, eles sugerem que a internalização dos papéis sexuais, isto, funções sociais consideradas mais apropriadas para cada sexo exercer na sociedade, pela criança é algo natural e importante, como pode ser observado no seguinte trecho que segue:

A construção do que é pertencer a um outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos, e transmitidas através da educação, o que atualmente recebe a denominação de relações de gênero. **Essas representações internalizadas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança** (BRASIL, 1998, p. 296, grifo nosso).

De fato, esta internalização serve de referência às crianças fazendo com que construam as representações dos papéis sociais aceitos na sociedade para cada gênero. Isso restringe a atuação delas, fazendo-as absorver estas representações como algo apropriado e inquestionável.

A despeito da importância do bloco de gênero, constata-se que de modo geral tanto o primeiro bloco – ‘Corpo e matriz da sexualidade’ – quanto o bloco nomeado de ‘Prevenção as DST e Aids’ são mais comuns de serem trabalhados na orientação sexual por conter a idéia de que a prevenção e o resgate do cuidado próprio são as soluções para as enfermidades que têm ceifado muitos, ou ainda, para vidas adolescentes que correm o risco de engravidar. Contudo, se estas inquietações são legítimas elas não podem estar desvinculadas das questões de gênero, a fim de não limitar a sexualidade à prevenção e à doença.

Quanto à discussão do bloco ‘Prevenção as DST e AIDs’, os PCN afirmam que deve ser coerente e não exacerbar a ligação entre sexualidade, doença e morte. Contudo, eles afirmam que “[...] as informações sobre as doenças devem ter sempre como foco a promoção

da saúde e de condutas preventivas [...] (BRASIL, 1998, p. 326). Nota-se que este bloco enfatiza o autocuidado, o que em si não é algo negativo, porém, considerando que geralmente este bloco se fixa às doenças isso é prejudicial, principalmente porque a forma de abrangê-las pode instaurar o temor dos alunos a este assunto.

Diante das considerações arroladas, constata-se com estes blocos a contradição dos PCN, pois embora aleguem que a abrangência da sexualidade pela escola deve estar vinculada à saúde, ao prazer e ao bem estar, limita esta abordagem a três blocos, intensificando, assim, o discurso médico da sexualidade, apenas em uma perspectiva preventiva relacionada à saúde e não às questões sociais mais amplas.

1.4 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS NO CENÁRIO ECONÔMICO-POLÍTICO

Dalarosa (2003, p. 214) argumenta que os temas transversais caracterizam-se por uma proposta liberal de educação, pois não possibilitam uma apreciação crítica do modelo social e educativo vigente. Eles não pretendem mudanças estruturais, pois na realidade “[...] invertem a lógica e colocam a discussão da ética e da moral no âmbito do subjetivismo (mudança interior) como substituição da política social (mudança de fora)”.

Reis e Ribeiro (2005) problematizam que a adoção dos PCN parte do ideário educacional que favorece a legitimação das idéias neoliberais. Figueiró (2006a) complementa afirmando que estes parâmetros foram criados no contexto de uma política conivente com projetos neoliberais. Desta forma, é relevante uma visão crítica e atenta sobre os mesmos.

O neoliberalismo acarreta a consonância de que os países carecem de se reestruturar para apresentarem condições de concorrer no contexto de globalização, e isso propõe modificações nos conteúdos escolares (MARIUZZO, 2003). Este processo é visto como algo natural, devendo os países se prepararem para tanto.

Em consonância com este contexto, o governo brasileiro vem implantando suas políticas educacionais de ajuste às reformas neoliberais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2007). Desde o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que está sendo mais evidente esta conformação nacional às agências internacionais.

Jacomeli (2004) alerta que os PCN comprovam a dependência do Brasil aos ditames ideológicos neoliberais. A autora problematiza que as agências internacionais ditam os

conhecimentos que os países devem oferecer aos seus alunos, tendo a impressão de que há uma proposta comum de informação que deve ser transmitida nas escolas”. Para ela, isso demonstra a hegemonia da sociedade capitalista, em que os países são ‘solicitados’ a ministrarem os conhecimentos de maneira à (con) formar as pessoas.

Figueiró (2005) reforça que tanto os PCN quanto a nova LDB n. 9394/96 encontram-se subjugados ao neoliberalismo e, por conseguinte, ao comando do Banco Mundial e demais agências internacionais, uma vez que as reformas educacionais estão conectadas ao contexto da globalização e de ideologia de mercado. Isso ocorre devido ao fato que a educação vem deixando de ser componente da esfera social e política, para ser gerida ao campo do negócio.

Como problematizam Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 32) “no embate das forças sociais que se movimentam na sociedade, os grupos detentores do poder econômico e político dirigem também as decisões educacionais”. Os autores advertem ainda que a introdução das reformas educativas constitui uma tendência internacional devido a novas exigências do capitalismo.

Os PCN foram criados pelo MEC com o intento de controlar e definir normas para a educação, e, portanto, para a sociedade. Jacomeli (2007) refere que estes parâmetros estão em sintonia com as políticas sociais, econômicas e culturais do presente momento histórico da sociedade capitalista, o qual propõe que a escola deve formar o cidadão para atuar numa sociedade democrática.

O capitalismo através da aclamação do desenvolvimento e da soberania popular institui organismos de submissão do cidadão. É neste contexto embaraçoso que os PCN foram criados. Há nestes parâmetros um comprometimento com os ditames do modo de produção capitalista.

Considerando esta perspectiva, Dalarosa (2003) alerta que a transversalidade se caracteriza como uma proposta educacional compromissada com a reestruturação do modelo social em vigência, não como uma opção de mudança. O autor complementa que os temas são abarcados de modo superficial e uniformizados, mais para acatar com as determinações dos organismos internacionais. Ele prossegue sua fala pontuando que o estabelecimento de um currículo nacional é meio imprescindível para se inserir uma política educacional fundamentado na concepção neoliberalista de ensino e de sociedade.

Jacomeli (2004, p. 177) admoesta que sempre que a ideologia liberal procurou se articular diante às demandas da sociedade capitalista, a escola foi convocada para inculcar valores sociais desejáveis para o momento histórico, a fim de atenuar prováveis oposições. Ela adiciona que “[...] a formação destes valores é fundamental, já que primeiro o indivíduo

1 – Panorama geral da sexualidade: do início do século XX aos dias contemporâneos

deve ser "convencido" de que não há nada mais possível e melhor de se fazer e acreditar, a não ser aquilo que é veiculado pela escola".

Em síntese, a escola deve apontar que a sociedade baseada na acumulação individual do capital é a única possível, sendo desta forma adequada. Em linhas gerais, ela tem sido empregada pelos detentores do poder com o desígnio de nela se perpetuarem, a fim de conseguir o controle e ajuste dos futuros cidadãos, que são os alunos, aos seus interesses.

Nos dizeres de Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 55) no âmbito educacional as reformas neoliberais impostas pelas instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, se amparam na idéia do mercado, o qual por sua vez é apto a sanar as mazelas sociais. Diante deste fato, eles afirmam que "o mercado não tem este poder invisível. Na verdade, ele opera por exclusão, ao mesmo tempo em que busca o lucro a qualquer preço".

Para Duarte (2000, p. 183) o capitalismo não tem como resolver os principais problemas da humanidade nos dias atuais, empregando como elemento da retórica a propagação da idéia de que a culpada pela eliminação da barbárie crescente seria a educação moral dos indivíduos. Devido a isso, a educação tem ocupado cada vez mais espaço de relevo na retórica das classes dominantes e dos dirigentes das políticas neoliberais. O autor indica que a educação

é apontada na retórica dos governantes e das classes dominantes, como a grande responsável pela superação do que eles chamam de crise de valores pela qual estaria passando nossa sociedade [...] esses defensores do capitalismo não admitem que este esteja em profunda crise e tratam da chamada crise dos valores como se ela nada tivesse a ver com a lógica intrínseca à sociedade capitalista.

Nesta ótica ratifica-se que cabe à escola o papel de agir perante os embates que se apontam urgentes na sociedade, se responsabilizando pela adaptação dos indivíduos a sociedade capitalista vigente desigual.

A despeito disso, Lucas (2000, p. 1) discursa que

dentro e fora da escola, os problemas ecológicos, de educação sexual, de intolerância cultural e de ética são vistos como responsáveis pelo estado de deterioração do convívio social, e podendo, de acordo com esta ótica, serem solucionados pela via da educação. Esse raciocínio põe o mundo de cabeça para baixo. O que são apenas expressões fenomênicas da desagregação social, que se aprofunda com a acumulação e concentração do capital, acaba sendo interpretado como a verdadeira questão que os homens têm que resolver e que a escola deve priorizar, sob a forma de *temas transversais*,

para assim não reduzir o espaço destinado às disciplinas tradicionais, visando a transformação da sociedade.

Nunes (2003, p. 159) critica a transversalidade afirmando que ela tira “[...] o terreno da boa ciência e da boa política abrindo o espaço para o desespero ou a ilusão, própria da ditadura perversa da opacidade capitalista contemporânea[...]”.

Segundo Mariuzzo (2003) os PCN podem contribuir na realidade para a aceleração da exclusão da maioria da população, cujos efeitos podem ser sentidos por meio da explosão da violência e do desemprego, da banalização do consumo, da dor humana, e por meio de tantos diferentes efeitos negativos. Esta exclusão, na opinião da autora, pode ocorrer se houver o esvaziamento dos conteúdos escolares.

Na opinião de Lucas (2000) eles devem ser discutidos na escola, haja vista que tratam de problemas sociais reais com os quais as pessoas se vêem confrontadas cotidianamente. Contudo, ela frisa que eles são somente uma demonstração do real conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção, que está inseparável da organização social vigente.

Figueiró (2006a) considera que uma atitude importante a se ter ao procurar conhecer e avaliar os Parâmetros é propiciar ao educador uma visão abrangente sobre eles, inculcando a noção do controle ideológico pelos implementadores do neoliberalismo, haja vista que deste modo o professor poderá optar por colocar-se ou não a serviço da ideologia dominante.

Diante disso, há a necessidade de uma educação que estimule a atitude crítica ante ao processo neoliberal. Todavia, tal atitude do professor perante os PCN não significa que estes não possam ser trabalhados no cenário escolar, mas sim que sejam tendo por objetivo o comprometimento em promover e resguardar a educação, e dentro dela, a construção da cidadania, a qual não se efetivará com cidadãos acríticos, descontextualizados do contexto social- político, cultural e econômico em que vivem.

Nunes e Silva (2000, p. 65) apresentam uma contextualização do cenário econômico e político da introdução dos PCN, porém os consideram como uma conquista e um caminho para “[...] nos aproximarmos de algo mais efetivo, no sentido e direção de uma educação sexual emancipatória.”

Werebe (1977) adverte que não se pode negar o papel indiscutível que a legislação desempenha na evolução social, porém não se deve supervalorizar a sua abrangência no que se refere à alteração das práticas pedagógicas. No entanto, ela considera que pelo menos a sexualidade transpôs o limiar da escola.

No que concerne à sexualidade, a transversalidade do que se intitula orientação sexual se justifica “[...] pelas ligações transpertenentes dos temas de sexualidade com diversas áreas do conhecimento e, por consequência, com a prática educativa [...]” (NUNES; SILVA, 2000, p.65). Contudo, Salla e Quintana (2002) alertam que a busca pela cidadania por meio da proposta da transversalidade carece de ser contextualizada, sob risco de se fazer de uma possível orientação sexual um (dês) serviço social.

A inserção dos PCN trouxe à tona a discussão do currículo prescrito até então vigente na escola, sendo que o tema transversal orientação sexual representou um avanço para a problematização da sexualidade no ambiente escolar, pois antes da criação destes parâmetros inexistia um lugar para a sexualidade nos currículos escolares. Em contrapartida é relevante exortar que a introdução deste tema no cenário escolar serve na realidade para acomodar os indivíduos aos ditames do capitalismo, iludindo-os fazendo-os crer que poderão usufruir da liberdade na conjuntura atual, na qual o capitalismo impera.

É oportuno destacar a importância de se estabelecer uma contraposição a esta visão míope da sexualidade, que visa aprisionar os indivíduos da presente sociedade. Por conseguinte, é sensata a fala de Vitiello (1997), pois este ao focar a abordagem formal da sexualidade postula que esta precisa preparar o indivíduo para viver na sociedade de forma crítica, a fim de que ele seja apto, quando for preciso, de se esquivar dos padrões sociais existentes e recriar a sociedade em moldes mais adequados.

Posto isto, Anami e Fogueiro (2009) relembram que o trabalho com orientação sexual mesmo após sua oficialização com os PCN ainda desperta polêmicas. Elas narram que na cidade de Londrina no ano de 2004 uma professora que atuava com orientação sexual foi acusada por dois radialistas de estar ensinando atitudes pornográficas aos alunos, pois eles foram procurados por um dos pais da citada professora, que os levou um livro didático que foi emprestado pela educadora, o qual abordava diferentes assuntos de sexualidade. As autoras descrevem que depois de tomadas as medidas judiciais cabíveis, os radialistas foram condenados a pagar 20 cestas básicas para famílias carentes da comunidade escolar.

Neste incidente a professora contou com o apoio da escola e da Secretaria Municipal da Educação. As autoras consideram que este apoio representa um progresso, que advém do clima de abertura política, respaldado pelo MEC, via PCN para este trabalho, porém a atitude dos pais reforça o quanto o trato com o tema da sexualidade é cercado de preconceitos e receios.

1.5 NOTAS FINAIS

Resumindo, em vista da problematização do tema da sexualidade desde o início do século XX até os dias contemporâneos, pode-se averiguar que ela percorreu penosos caminhos até sua introdução numa proposta curricular educacional, a qual ocorre com a criação dos PCN, que contribuiu para que o trabalho de orientação sexual fosse legalizado, estruturado e informativo. Entretanto, ainda há muita resistência para que ele seja efetivamente inserido no ambiente escolar.

A despeito desta proposta se introduzir no contexto do capitalismo, o qual atua através das distintas instâncias sociais, entre estas por meio da escola, para disseminar, inculcar seus valores, e conter os indivíduos de modo a aceitarem ‘inquestionavelmente’ o sistema sócio-econômico-político, o fato de ter propiciado a abertura da sua abrangência no cenário escolar é um avanço.

No entanto, há a relevância da reflexão crítica sobre estes parâmetros, a fim de alertar os educadores do cenário contemporâneo do que há por trás de sua abordagem, de maneira que eles, ao atuarem com as diferentes temáticas propostas pelos temas transversais, possam mitigar a disseminação da ideologia capitalista, visando à formação de cidadãos críticos, conhecedores de seus direitos e deveres, e não alheios à realidade social do mundo em que estão inseridos.

Dessa forma, é possível traçar um discurso oposto ao propagado pelo capitalismo, o qual se efetuará se ocorrer a desmistificação da ideologia dominante e a escola resistir contra os modismos que querem promover o esvaziamento dos conteúdos curriculares, de maneira a não mais possibilitar uma formação crítica e reflexiva dos alunos. Tais modismos almejam a formação de cidadãos conformados e ajustados ao contexto social-político-econômico vigente no cenário que o capitalismo impera.

Pensando na inovação dos conteúdos curriculares, os temas transversais trazem à tona discussões requeridas pela sociedade, porém, do modo como são apresentados, nota-se que eles são empregados como ferramentas da globalização para distorcer a função da escola.

Um modo de atenuar este problema é que a escola exerça sua função e que possibilite aos alunos um ensino de qualidade, o qual zela pelas disciplinas tradicionais, visando à formação, informação e reflexão do aluno, no que diz respeito ao conhecimento já produzido pela humanidade. Dentro disso, a sexualidade se insere, haja vista que ela apresenta uma história a qual está atrelada a própria existência humana.

1 – Panorama geral da sexualidade: *do início do século XX aos dias contemporâneos*

Considerando que os blocos de conteúdos do tema transversal orientação sexual são limitados e de que não há uma obrigação de serem abarcados pela escola, seria interessante que a sexualidade fosse instituída como uma disciplina curricular, porquanto seria uma forma de garantir sua efetivação no cenário escolar.

Enfim, é presumível propiciar o acesso ao saber, na medida em que se permita refletir sobre o mesmo. Pensando neste saber, o papel da escola na disseminação do mesmo é notório. Logo, é importante uma discussão acerca de seu ‘lugar’ no trato com este tema, assunto este que será tratado no próximo tópico.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA SEXUALIDADE: a relevância de sua abordagem pela escola

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA SEXUALIDADE: a relevância de sua abordagem pela escola

A partir da inserção dos PCN, e do tema transversal Orientação Sexual, a sexualidade ganha notoriedade, e passa a ser importante sua abordagem de modo formal e sistemático pela escola.

Em vista da necessidade de maior compreensão de como isso tem ocorrido, a presente seção pretende apresentar os fatores que têm contribuído a serviço do despertar das discussões acerca deste tema neste ambiente. Para isso será empregado posicionamento de autores que já se debruçaram sobre essa temática.

Será apresentada primeiramente a contextualização econômica-política atual, que é marcada pela globalização, ferramenta esta do capitalismo, utilizada para conter os conflitos pelo qual ele passa, e que conclama a educação como dispositivo auxiliar para sua perpetuação. Após serão discutidos os seguintes assuntos: os motivos que justificam a importância do trabalho de orientação sexual; alguns dos estudos que versam sobre sexualidade e adolescência; a sexualidade e sua abordagem biológica, abordagem esta que persiste em muitas propostas de tratar este tema; e por último, o papel da escola na abrangência da sexualidade.

2.1 A SEXUALIDADE NO CONTEXTO SÓCIO-ECONÔMICO E POLÍTICO

Os debates do tema da sexualidade se intensificaram no final do século XX e início do século XXI, momento este caracterizado pela aceleração do tempo e pela minimização das barreiras geográficas, às quais foram possibilitadas pelo avanço das tecnologias no cenário capitalista.

A globalização encontra-se intrinsecamente relacionada ao capitalismo, e transpõe fronteiras geográficas, históricas e culturais. Na realidade, como argumentam Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), a globalização pode ser compreendida como uma tática de enfrentamento da crise do capitalismo e de construção de uma nova ordem econômica mundial. Segundo eles, diferentemente de moda efêmera, ela parece ter vindo para ficar.

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

Dalarosa (2003) explica que a globalização diz respeito ao processo de organização e evolução do sistema econômico capitalista no plano mundial, e por ser um fenômeno, permeia todas as esferas das relações sociais, desde a economia, a política, se estendendo até no modo como as pessoas pensam. Logo, uma vez que a sexualidade se faz presente nas relações sociais sente o efeito da globalização.

Considerando isso, Nunes (2003) expõe que com a globalização este tema que permaneceu por muito tempo no silêncio ganha espaço, passa a se constituir num dos fetiches da sociedade de consumo, se transformando em uma alternativa consumista e apelativa.

Em virtude das alterações que estão acontecendo no sistema econômico capitalista, com a globalização da economia e implementação do neoliberalismo, os problemas vinculados à sexualidade têm se intensificado (MARIUZZO, 2003).

A sexualidade passa por mudanças, pelas quais passam as relações de produção do mundo capitalista. Neste momento a humanidade padece em decorrência de sua desvalorização, sendo que a sua sexualidade está sendo difundida como mercadoria.

De acordo com Maia (2004, p. 162) “[...] o modo de produção vigente¹ é o que tem maior influência e que fundamenta a maioria das atitudes sociais voltadas para a discussão sobre a sexualidade, nas diferentes instâncias sociais, além da escola [...]”.

A sociedade capitalista ao validar seu sistema econômico avigora a conduta consumista, empregando para isso a retórica do corpo perfeito, sendo que este passa a ser essencial nos relacionamentos sexuais, haja vista que abarcam mecanismos de atração e desejo. Logo, há uma intensificação na contemporaneidade pela busca da beleza.

Nunes e Silva (2000) problematizam que a sexualidade é compreendida como objeto de consumo. Para os autores ela está presente na mídia, na indústria do entretenimento, na mercantilização do corpo, fazendo-se presente na mentalidade social dominante, na propaganda e na representação padronizada da estética contemporânea sobre a identidade de gêneros.

Nesta perspectiva, “[...] a ditadura do consumismo reduziu a sexualidade humana a um apelo de sensações a um culto hedonista do corpo e suas potencialidades plásticas [...]” (NUNES; SILVA, 1999).

No capitalismo, a sexualidade foi apreendida e incorporou-se à sua máquina de consumo, sendo que todas as propagandas passam a falar de sexo, a estimular e a fazer menção aos anseios sexuais (NUNES, 1987). Com efeito, a sexualidade vem sendo

³ A autora se refere ao modo de produção capitalista.

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

fortemente disseminada pelos meios de comunicação e pelas novas e ativas técnicas de *marketing*, as quais utilizam o erotismo e a sensualidade como estímulo ao consumo (VITIELLO, 1997). Logo, a sexualidade tal como os objetos, serve aos desejos e impulsos do consumidor.

Bruns e Almeida (2004) expõem que a sexualidade nunca foi tão mencionada pela mídia, sendo empregada como um marketing moderno que agrega êxito pessoal e profissional, vendendo a imagem do ser humano bem sucedido, uma espécie de mercadoria ao alcance de todos.

A sexualidade é na realidade de interesse do Estado, uma vez que o comportamento sexual da população diz respeito à saúde pública, à natalidade, à vitalidade das descendências e das espécies, que por sua vez, está arrolado à produção de riqueza, ao povoamento e à força de uma sociedade, poder este necessário para afirmação do capitalismo (FOUCAULT, 1988).

Moraes (1993) em seu texto intitulado ‘Uma responsabilidade do Estado?’ argumenta que historicamente a ação do Estado busca aumentar o controle social administrando, orientando e confinando progressivamente as práticas que lhe fogem ao controle. Portanto, a presença dele no debate da sexualidade pode se tornar ameaça pela tradição moralista em assuntos culturais e morais. Todavia, o autor considera que devido a questão da sexualidade ser um confronto urgente e necessário da sociedade civil, cabe ao Estado transformar as demandas coletivas em ações que viabilizem melhores condições de existência social que garantam a felicidade de cada indivíduo. Para o referido autor compete ao Estado, em suas diversas esferas, sejam elas municipal, estadual e/ou federal, a educação sexual.

A sexualidade é construída sócio-historicamente, como visto no capítulo anterior, e recebe influências da ideologia da classe hegemônica. Neste sentido, Salla e Quintana (2002) corroboram que a sexualidade tem sido encarada sob a égide da produtividade, e na sua crescente estabilização alterou o tratamento despedido ao corpo, o qual passou a ser um instrumento utilizado para a ampliação do capital.

No cenário pós-moderno há um discurso mais liberal sobre a sexualidade. Para Nunes (2003, p. 155) “a época em que vivemos é pródiga em se falar e se fazer falar de sexo e sexualidade [...]”.

Nas palavras de Ribeiro (1990) esta liberalização sexual, decorrente de um afrouxamento do autoritarismo e das mudanças das normas e padrões culturais, induz a sociedade a um aumento da divulgação de material que sugere diferentes modos de encarar a sexualidade, sem que sejam preenchidas as necessidades dos jovens, que se submergem entre

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

uma moral até então repressora, e, uma nova conduta que diz ser liberal e permissiva. O autor complementa afirmando que

[...] se antigamente não se podia falar em sexo, já que era um assunto sempre ligado a pecado, vergonha, sujeira e, portanto, que não deveria ser tematizado, hoje os jovens não só podem falar abertamente, como têm acesso às mais variadas fontes de informação e de ‘desinformação’ (RIBEIRO, 1990, p.15, grifo do autor).

Discorrendo acerca disso, Camargo e Ribeiro (1999) esclarecem que a tão divulgada liberdade sexual é na realidade uma convenção, uma ansiedade e um dever social. As autoras expõem também que o poder de consumo se apropriou da liberdade do indivíduo, o qual, por sua vez, não favorece a reflexão sobre as reais necessidades e anseios dele.

De acordo com Trindade e Bruns (2003) o jovem vive atualmente numa sociedade que se pauta pelo consumo, que influencia toda a conformação das relações interpessoais, haja vista que ocorre a busca intensa do prazer, do fugaz e do efêmero. As autoras concluem que isso acaba interferindo na satisfação dos desejos, o qual é realizado sem a devida reflexão.

O realce em relação à sexualidade tem sido muito mais quanto a performance sexual, do que quanto ao aspecto emocional. Como menciona o GTPOS (1999, p.11) “a liberdade sexual tem sido confundida com promiscuidade, e a informação com instrução sobre movimentos mecânicos”.

A cultura contemporânea é pautada pelo consumo, tendo como características a valorização excessiva do produto e uso imediato do mesmo, devido o anseio de desfrutar do prazer instantâneo. Com efeito, a exploração comercial, a propaganda e os meios de comunicação social em geral têm empregado de forma abusiva da sexualidade, atribuindo valores imprecisos, reduzindo-a a objetos de consumo.

Nunes (1987) relata que há pessoas que na ânsia da busca pela liberdade individual e autônoma comumente se tornam presas do consumismo sexual capitalista. Para ele, há a necessidade de crítica à sexualidade consumista, uma vez que esta é desumanizadora e restringe as pessoas a um conjunto de experiências vorazes, sendo ao mesmo tempo frustrantes e compensatórias de grandes ausências de sentido.

Figueiró (2006a, p. 40) enfatiza que a cultura contemporânea é distinguida pelo exagero egoístico, promíscuo e despojado de consideração ao outro. Por isso ela pondera que “[...] resgatar o erótico deve significar, também, ajudar a eliminar a associação da sexualidade com luxúria, lascívia da mente de nossas crianças e jovens. É, em outras palavras, lutar contra os discursos consumistas e a banalização do sexo [...]”.

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

Na apresentação do seu livro intitulado ‘Desvendando a sexualidade’, Cesar Nunes (1987, p. 11, grifo do autor) capta com muita sensibilidade os efeitos do capitalismo à sexualidade, afirmando que

o apelo sexual da máquina consumista é irresistível. O silêncio e a repressão não conseguem conter e tanto recrudescem como se afrouxam. Cada vez mais a sexualidade se vê tratada como objeto, quer no submundo social, nas rodas de amigos, geralmente tão desinformados quanto enquadrados no perfil da ignorância, proibição, temor que o sistema continuamente cria e educa. Cada vez mais o consumismo e a pornografia alimentam adolescentes e jovens, adultos e velhos, com sua superficialidade grotesca e objetual, confundindo a quantificação de discursos sobre o sexo ou de atos sexuais como uma verdadeira “libertação sexual”. Cada vez mais se aprende sexo por exclusão. Novos mitos como o de que “os jovens de hoje sabem mais do que nós”-[...] justificam a omissão e, por conseguinte, reforçam os estereótipos comerciais.

Diante desta fala, fica explícita e evidente a necessidade de se construir uma contraposição a esta visão alienada da sexualidade que mantém cativa os indivíduos da sociedade contemporânea. Esta edificação poderá ser concretizada por meio da abordagem formal da sexualidade, desde que acompanhada pela reflexão acerca dos enredos que abarcam este tema.

É pertinente a fala de Vitiello (1997), que ao discorrer acerca da educação sexual, menciona que esta deve preparar o indivíduo para viver na sociedade de forma crítica, a fim de que ele seja capaz, quando for preciso, de abandonar padrões e recriar a sociedade em moldes mais adequados. Assim sendo, por meio da reflexão e visão crítica é possível abrandar e converter a realidade política, econômica e social que envolve os indivíduos que residem no século XXI.

Como bem argumenta Furlani (2003a, p. 69), a principal função da educação sexual é desestabilizar ‘verdades únicas’ e os restritos modelos hegemônicos de sexualidade, “mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção”.

Ponderando acerca da abrangência do assunto da sexualidade, é esclarecedor considerar os termos existentes para isso.

2.2 TERMINOLOGIA DO TRABALHO FORMAL EM SEXUALIDADE: educação sexual e orientação sexual

Quanto ao trabalho efetivo, formal e intencional com questões sexuais na escola, não há, ainda, unanimidade em relação ao termo que o define. Há autores que preferem utilizar educação sexual (FIGUEIRÓ, 2001; MAISTRO, 2006; WEREBE, 1998) e aqueles que optam por orientação sexual (RIBEIRO, 1990; GTPOS, 1999; MAIA, 2004) sendo que, com menor frequência, há ainda termos como educação afetivo-sexual, educação para a sexualidade, entre outros. Há autores que chegam a fazer a distinção e justificam o emprego deste ou daquele termo (RIBEIRO, 1990; WEREBE, 1998; FIGUEIRÓ, 2001), porém no presente estudo pretende-se esclarecer o porquê da preferência pela utilização do termo orientação sexual, e não se ater a esta questão, haja vista que já foi exaustivamente discutido pela literatura científica.

Ribeiro (1990) relata que a distinção das terminologias empregadas é necessária, a fim de se evitar uma sobreposição de termos, a qual gera confusão ao serem utilizados como sinônimos. Como expõe Figueiró (2006a), falta uma padronização de uma nomenclatura básica, bem como de posição teórica clara, quanto ao conceito de educação e orientação sexual, uma vez que são os mais empregados por diversos autores.

Vale ressaltar que esta distinção é importante visto que como são expressões utilizadas comumente em muitos trabalhos acadêmicos que tratam de intervenções de sexualidade, geralmente são vistas como sinônimos, sendo que de fato não se compõem como tal.

Nunes (1987) alerta que a questão essencial não é ser favorável ou não a educação sexual⁴, pois isso iria desviar a questão essencial que é a definição desta educação. Pode-se adicionar a esta fala que a fim de se ter uma posição acerca de qual palavra usar para se fazer menção ao programa interventivo em sexualidade, é mister compreender o significado dos vocábulos mais empregados.

Reis e Ribeiro (2005) esclarecem que o termo educação sexual deve ser utilizado na literatura científica quando se quer referir à educação recebida pelo indivíduo desde o nascimento, inicialmente na família, e posteriormente no grupo social. Maia (2004) menciona também que esta educação, que acompanha o indivíduo no percurso de toda a vida, implica

⁴ Termo empregado pelo autor.

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

um processo direcionado para formação de atitudes referentes à maneira de viver a sexualidade.

Ribeiro (1990, p.2) explica que a

Educação Sexual refere-se aos processos culturais contínuos desde o nascimento que, de uma forma ou de outra, direcionam os indivíduos para diferentes atitudes e comportamentos ligados à manifestação da sexualidade. Esta educação sexual é dada sem uma metodologia, um programa ou preocupação escolar e didática, mas ocorre na família, no bairro, com amigos, pela TV, pelas revistas e até na escola, transmitindo valores e determinados padrões sexuais da época.

Assim, todos os indivíduos que vivem em sociedade, a partir do momento que nascem estão submetidos a esta educação, seja ela fornecida pela família, pela mídia, pelo grupo social, entre outros.

Já a orientação sexual se refere ao procedimento formal, planejado, organizado, sistematizado, com tempo e objetivos limitados, visando debater, informar e refletir sobre questões da sexualidade, bem como, erradicar tabus e preconceitos (REIS; RIBEIRO, 2005; GTPOS, 1999), o que pode indicar estar aqui o que a diferencia da educação que acompanha o indivíduo desde tenra idade. O presente estudo empregará orientação sexual por considerá-la mais apropriada quando se quer referir a um programa específico e formal de abordagem da sexualidade.

Quanto ao emprego do termo orientação sexual no sentido do direcionamento de cada pessoa para a heterossexualidade ou a homossexualidade, muito em uso principalmente na militância dos movimentos GLBT⁵, optou-se por usar o termo *orientação do desejo*, pois a questão da homo ou heterossexualidade, a nosso ver, vai além do sexual.

Em se tratando das nomenclaturas a serem empregadas, o intento cerne é a significação que se dá a esta prática educativa, o teor e o norte que se transmite. Independentemente do termo empregado para fazer menção à abordagem formal da sexualidade, é imprescindível não se perder de vista a importância que esta representa de ser compreendida em um trabalho sistemático e formal, o qual instigue, sobretudo, a reflexão e o repensar quanto a este assunto.

De qualquer forma, seja educação ou orientação sexual, é preciso advertir que se esta intervenção for pautada como a educação escolar tradicional em que os indivíduos recebem informações e conhecimentos ‘prontos’, os quais precisam ser incorporados e assimilados de forma passiva, ela será na realidade uma ‘deseducação’, uma vez que é desvinculada da

⁵ Movimento este dos Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transexuais.

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

reflexão. Para ser efetiva e emancipatória, tem de ser intencional e precisa promover um espaço para discussão que instigue a reflexão destes conteúdos.

Enfim, reitera-se que empregar-se-á o termo orientação sexual por considerá-lo mais adequado para fazer menção ao um programa interventivo em sexualidade. Vale frisar que essa orientação tem por intuito trazer à pauta os conceitos e preconceitos que os educandos apresentem sobre o assunto, ampliar a visão deles sobre as questões que englobam a sexualidade de maneira a instigar a crítica e a reflexão constante.

2.3 O MOTIVO DO TRABALHO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL

É complexo apontar um único motivo para o trabalho de orientação sexual no campo escolar. Na realidade importa considerar que ele é pertinente em vista das diferentes faixas etárias que compõem o universo escolar, principalmente o ensino infantil e médio, que abrange crianças e adolescentes, os quais estão geralmente imersos em dúvidas e desinformações.

Considerando as distintas faixas etárias que freqüentam a escola, é preciso que este trabalho seja direcionado às crianças⁶, pois como diz Nunes e Silva (2000, p. 93-4)

[...] não há possibilidade de compreendermos uma educação integral da criança alijando a dimensão sexual. Ela acontecerá sempre, quer pelo nosso esforço institucional de inferir e de dar-lhe um significado novo, quer pela ausência de um discurso positivo, o que remete a criança a uma educação perversa presente no submundo das relações institucionais.

Na ótica dos autores não é possível uma separação entre a sexualidade infantil e adulta, haja vista que há uma seqüência entre elas. Logo, as manifestações sexuais da criança vão repercutir em suas condutas na vida adulta. Em vista disso é tão importante se possibilitar às crianças informações claras e precisas acerca da sexualidade, de forma que não sejam cativas dos mitos, preconceitos e vulgarizações sexuais que insistem a se perpetuar na sociedade.

Não obstante, há nas distintas instâncias sociais receios de se falar em sexualidade infantil, sobretudo em vista do temor de ocasionar ou contribuir para perda da inocência da

⁶ De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), considera-se criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos.

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

criança, assim como, despertar um comportamento sexual precoce. Em virtude disso persiste na sociedade a cultura da ‘dessexualização’ desta fase da vida, como se isso fosse possível e necessário.

Foi Freud quem propôs que a sexualidade se iniciava na infância. Ele alegou por meio de suas obras que os educadores repeliam acreditar que existia uma sexualidade nesta faixa etária, sendo que as interdições do adulto às manifestações sexuais infantis podiam trazer agravos na vida adulta do indivíduo.

A negação da manifestação da sexualidade infantil é uma forma de acentuar a disciplina a que as crianças, bem como os adolescentes sofrem na sociedade, disciplina esta que a cada dia tem sido questionada, sobretudo porque não tem sido eficaz em conter as manifestações e as curiosidades.

Conforme mencionam Camargo e Ribeiro (1999), as crianças são impedidas de falar de seu corpo, de suas inquietações, de seus temores e alegrias na descoberta da sexualidade. Por isso, as manifestações delas de cunho sexual são censuradas, visto que o acesso a este aspecto humano lhes é negado. Contudo, tais ações não conseguem conter a curiosidade infantil, uma característica habitual e saudável que elas apresentam, pois por meio desta elas exploram e aprendem sobre o mundo e sobre o meio em que vivem.

Como expressa Louro (2000), a sexualidade possibilita desenvolver a aptidão para a curiosidade, e sem sexualidade não existiria qualquer curiosidade, o que impossibilitaria o ser humano de aprender.

A sexualidade infantil é marcada por curiosidades. Ponderando acerca disso Werebe (1998, p.147, grifo do autor) discursa que

Um dia (mais cedo ou mais tarde, segundo a família) a criança conhece o “mistério” de seu nascimento e como foi concebida, seja por informação dos pais, seja por informação de amiguinhos ou de outros adultos. Se a criança não faz diretamente perguntas a respeito a seus pais, é porque não encontra receptividade neles para tais questões, e isto é problemático.

Camargo e Ribeiro (1999) comentam que entre 2 e 6 anos as crianças aprendem as diferenças entre os sexos, revelam curiosidades sobre reprodução e nascimento, participam de brincadeiras sexuais, enfim, dividem informações sobre sexo independente do adulto consentir ou não.

Como bem expressa Werebe (1977), houve (pode-se dizer que ainda há) intenção de canalizar e de circunscrever as curiosidades e interesses da criança em limites restritos e controláveis. Seja como for, a não satisfação das curiosidades da criança sobre sexualidade

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

provoca tensão e consternação, na medida em que se compõem em questões significativas que estimulam o desejo de saber ao longo da vida (SAYÃO, Y. 1997).

Ribeiro e Reis (2007) comentam que esta tensão advém do fato de as questões de sexualidade são expressivas para a subjetividade de cada pessoa. Por isso os autores reforçam a importância das crianças serem acolhidas e esclarecidas em suas dúvidas.

Neste sentido, Nunes e Silva (2000, p. 51-52), informam que

Não é necessário despejar um caminhão de informações à criança. Porém, o que não pode ser justo é não satisfazer suas curiosidades com franqueza à medida que elas forem surgindo. É importante conversar com as crianças numa linguagem que elas dominem e que possam entender [...]. Enfim, é necessário ter respeito à sexualidade infantil, o que significa respeitar a criança como um ser humano completo em capacidade de amar.

O receio do adulto no trato com este tema com as crianças em vez de auxiliá-las pode na realidade contribuir em prol da elaboração por elas da visão negativa e equivocada acerca da sexualidade, a qual pode trazer danos posteriores ao desenvolvimento delas.

Como alega o GTPOS (1999, p. 7-8),

tanto aquilo que efetivamente se faz como aquilo que se omite farão parte do modelo que a criança assimilará e lhes darão uma visão particular sobre sexualidade. Perguntas respondidas ou ignoradas, atos de carinho ou de rejeição do pai ou da mãe entre si ou para com os filhos, atitudes, gestos ou palavras diante da sexualidade são elementos com que uma criança conta para elaborar sua vida sexual.

Além disso, crianças desinformadas acerca deste assunto são presas fáceis de exploradores sexuais, o que reforça a necessidade de um trabalho formal de sexualidade abarcar esta população.

O GTPOS (1999) adverte que a desinformação e o medo decorrentes da ausência de conhecimento podem afetar a capacidade de aprender da criança e suas possibilidades de ter uma vida sexual harmoniosa, assim como colocá-la à mercê de experiências sexuais perante as quais se encontrará desprotegida.

Yara Sayão (1997) explicita a necessidade do trabalho de orientação sexual envolver as crianças argumentando que a mídia tem propiciado uma avalanche de informações e mensagens de cunho sexual, atuando de forma maciça na construção da erotização precoce desta faixa etária.

De modo geral, quando as crianças recebem alguma informação de natureza sexual, esta é carregada de proibições e repressões, sendo que muitas vezes é desprovida de

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

esclarecimentos, impossibilitando que elas possam construir uma compreensão positiva da sexualidade.

Dessa maneira, pode-se asseverar que tanto a ausência de informação, como a incitação a uma prática sexual precoce⁷, são prejudiciais ao desenvolvimento de uma sexualidade infantil saudável⁸. Devido a isso é tão pertinente as crianças terem no ambiente escolar um espaço acessível e acolhedor para aprendizagem dos diferentes aspectos que abrangem a sexualidade, no qual possam ser devidamente informadas, de acordo com seu nível cognitivo, podendo ter um desenvolvimento sexual profícuo, assim como, manifestar suas dúvidas e indagações sem represálias.

Para Ribeiro e Reis (2007) a partir do momento que a criança ingressa na escola deve-se dar início a educação sexual⁹, a qual deve se estender durante todo o período de escolarização. Conforme esclarecem, o trabalho de orientação sexual com crianças tem por intuito contribuir para que possam exercer, mais tarde, sua sexualidade com prazer, assim como, com responsabilidade.

A bem da verdade, elas apresentam o direito a ter acesso a esta educação, e dentro disso, de serem devidamente esclarecidas acerca de seus corpos. Ademais, por meio disso é possível se trabalhar com elas a noção do respeito ao próximo e a si próprias, principalmente porque tais conhecimentos são indispensáveis para a vivência em sociedade.

Figueiró (1998) manifesta que é preciso que a criança possa distinguir entre afagos de amor e atos oportunistas, de forma a reconhecer que apresenta o direito de recusar qualquer incursão do próprio corpo e para que aprenda, ainda, maneiras de procurar ajuda.

Em linhas gerais, a informação necessária e apropriada, que permite a construção dessa informação, faz com que as crianças sintam-se acomodadas quanto às questões referentes à própria sexualidade e possam desenvolver-se para tornarem-se indivíduos conscientes dos seus valores e direitos (CAMARGO; RIBEIRO, 1999). No entanto, a prática de conter, escamotear e ocultar a curiosidade da criança é responsável pela grande parte dos conflitos e contra-sensos das agitações emocionais e sexuais que a maioria delas manifestar na fase da adolescência (NUNES; SILVA, 2000).

⁷ A autora do presente estudo entende por precoce quando a pessoa não apresenta maturidade física, cognitiva e psicológica para iniciar a prática sexual.

⁸ Entende-se por saudável as escolhas livres diante das opções de viver a intimidade, o que implica qualidade de vida (SAYÃO, 1997).

⁹ Termo empregado pelos autores.

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

De modo geral, o sexo se apresenta de forma mais latente na adolescência¹⁰ (TRINDADE; BRUNS, 2003). Segundo as autoras isso ocorre porque este é um período do desenvolvimento humano marcado mais acentuadamente pelas alterações corpóreas, caracterizado pela atuação latente dos hormônios relacionados à função sexual, reprodutiva.

O interesse que os adolescentes apresentam pela sexualidade, sobretudo relacionado a busca por entender o que se passa pelo seu corpo, confirma a necessidade de um trabalho formal em sexualidade, elemento este essencial para o desenvolvimento deles. Devido a isso, o presente estudo se aterá com mais atenção a esta fase da vida.

Esta orientação surge na tentativa de completar as lacunas de informação que eles apresentam a fim de prepará-los para a vivência da sexualidade saudável, a qual é desprovida de tabus, preconceitos e mitos (SILVA, 2003). A citada autora conclui sua fala dizendo que a orientação sexual apresenta o papel de educar para a vida, por isso é tão relevante.

A sexualidade alcança no início deste novo milênio maior importância, em vista do aumento da gravidez entre os adolescentes¹¹, do crescimento da Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (AIDS) e das DST.

Abramovay, Castro e Silva (2004) informam que a adolescência vem ocupando nas últimas duas décadas um espaço de expressiva importância na conjuntura das grandes inquietações que afligem a comunidade mundial, sobretudo em virtude da preocupação com problemas que têm assolado os jovens, tais como: saúde sexual e reprodutiva, a gravidez precoce, o aborto inseguro, as DST e a Aids.

O termo gravidez precoce ou ainda indesejada, este último empregado pelos PCN, está presente no discurso educacional. Portanto, acentua-se nestes termos a falta de planejamento para as gestações dos adolescentes, ou seja, eles apresentam um caráter problemático, porquanto, como declara Altmann (2003) a ilegitimidade dessa gravidez colabora para isso. Como a citada autora explicita, a sexualidade dos adolescentes adquiriu uma dimensão de problema social. Destarte, as informações “veiculadas por revistas, jornais, televisão e Internet, a realidade que nos cerca mostra que na atualidade há em torno de 13 milhões de jovens que engravidam no mundo todo a cada ano” (TRINDADE; BRUNS, 2003, p.17).

Jeane Silva (2003) alerta que no Brasil a cada minuto adolescentes com idade entre 15 e 19 anos se tornam mães, e a cada 17 minutos nasce um bebê de uma menina com idade

¹⁰ De acordo com o ECA considera-se adolescente a pessoa que apresenta de doze a dezoito anos de idade.

¹¹ Segundo Who (2001, *apud* ABRAMOVAY, COSTA; SILVA, 2004) considera-se gravidez na adolescência aquela ocorrida até os 20 anos incompletos, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), que tem como parâmetro para adolescência, a faixa etária entre os 10 e os 19 anos.

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

entre 10 e 14 anos. Além disso, a autora acrescenta que o número de partos das adolescentes nesta faixa etária cresceu 31% desde 1993.

Em 1998, foi apontado pelo Sistema Único de Saúde (SUS) que cerca de 700 mil partos de mães com idade entre 10 e 19 anos foram realizados no Brasil, sendo que o governo teve de gastar aproximadamente R\$ 153 milhões em gestações de adolescentes (BUENO, 2001). A autora afirma que este fato é decorrente da desinformação pela ausência de orientação sexual, e da insegurança dos adolescentes em utilizar métodos contraceptivos. Ela acrescenta ainda, que a gravidez na adolescência tornou-se um problema, pois estas engravidam com idade cada vez mais precoce, já que a idade da menarca tem se adiantado.

A maternidade adolescente foi reiteradamente abarcada como um problema da sociedade, comumente adjetivada como indesejada ou precoce, para o qual é imprescindível a implementação de políticas públicas especialmente em termos de educação preventiva, bem como, de acesso a métodos contraceptivos (ALTMANN, 2006).

As estatísticas anunciam o aumento dos índices da gravidez na adolescência apontando a sexualidade do adolescente como um problema social a ser resolvido. Desse modo, esta questão torna-se problema de saúde pública e de ordem moral, unicamente solucionada a partir da informação massificada com base na responsabilidade individual (REIS, 2000).

Waideman (2003) alega que os dados estatísticos apontam que na faixa etária da adolescência há um acréscimo do número de gravidez não planejada e da AIDS. A autora cita ainda que segundo dados da Organização Mundial das Nações Unidas (ONU) o número de adolescentes tem aumentado significativamente em composição de população mundial. Ela adiciona também que pelos dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) metade das pessoas contaminadas pelo vírus do HIV apresenta menos de 25 anos de idade.

Abramovay, Castro e Silva (2004) afirmam que o número de casos de AIDS diagnosticados entre as jovens de 13 a 19 anos cresceu cerca de 75% entre 1991 e 2000, sendo que a taxa de incidência de AIDS no Brasil passou de 0,75 por 100 mil mulheres de 13 a 19 anos, em 1991, para 1,86 em 2000. Altmann (2003) alerta que os dados sobre o aumento da gravidez na adolescência na realidade tem sido problematizado, a fim de confirmar e situar as condições sociais e históricas de sua emergência. Acrescenta-se a isso que este aumento repercute também nos índices de evasão escolar por razões ligadas à maternidade ou paternidade.

Em vista destes fatídicos índices, e tendo em vista que na escola há incidência das conseqüências ‘negativas’ das experiências sexuais, como a gravidez precoce, é proclamada a

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

assumir seu papel de orientadora sexual. A abordagem da sexualidade na escola merece uma atenção especial, devendo esta exercer seu papel, pois

[...] enquanto este trabalho não acontece os índices de gravidezes precoces, contaminação por HIV/AIDS, aborto sem segurança e vida sexual antecipada e infeliz continuarão a ser constantes problemas. Devemos prevenir os problemas investindo em educação de qualidade, caso contrário, gastaremos muito mais recursos financeiros com saúde e gastaremos, principalmente, recursos humanos, vidas humanas, caminhos sem volta, gerando ainda mais problemas sociais (SILVA, J., 2003, p. 308).

Britzman (2000) discursa que a AIDs, as DST, a gravidez indesejada e diferentes formas de violência sexual colocam os corpos dos adolescentes em risco, o que justifica a necessidade de uma educação sexual¹² para uma prática de liberdade e do cuidado de si.

Werebe (1998) discute que há três problemas principais que justificam o trabalho de orientação sexual na escola, sendo eles: o controle do crescimento demográfico; a mudança de comportamento dos jovens em vista da maior liberdade sexual, e a disseminação do vírus HIV.

Nota-se nestas falas que há a introdução deste trabalho como meio de sanar tais problemas que tem afligido a sociedade contemporânea, e, sobretudo, os adolescentes e jovens, cativos fáceis da ‘liberdade’ sexual.

Dora Oliveira (2000) refere que, a despeito das demandas sociais em termos de sexualidade, a ação da escola, considerando-a local propício ao trabalho de orientação sexual, ainda é incipiente. Os esclarecimentos para tal impossibilidade incidem no aspecto de que a sexualidade é assunto delicado e de intrincada abordagem.

Para Frison (2002) há um descaso em relação ao desenvolvimento da sexualidade dos adolescentes que, precisamente neste momento passam por alterações e dificuldades próprias de faixa etária.

Os adolescentes convivem com apegos conflitantes que ora incitam uma vida sexual ativa por meio dos meios de comunicação, ora lidam com as coações dos valores conservadores resguardados pela Igreja e pela família. Dessa forma, a descoberta da sexualidade como algo prazeroso é permeada por temores e incertezas, impedindo e até mesmo atrapalhando a adoção de práticas de proteção (WAIDEMAN, 2003).

Bueno (2001) considera que a crescente tendência da liberalização sexual contribui para a ampliação da gravidez na adolescência, a qual decorre da carência de uma educação elucidativa tanto no âmbito familiar como escolar. Diante disso, a autora destaca que se faz

¹² Termo empregado pela autora

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

necessário que as escolas se atenham ao trabalho de orientação sexual, a fim de propiciar aos alunos o esclarecimento de suas dúvidas.

Por conseguinte, a escola é assinalada como uma significativa ferramenta para difundir informações acerca dos modos de se prevenir a gravidez e das DST. Com efeito, ela se constitui em um ambiente sexuado, isto é, a sexualidade tem como um dos seus lócus a escola, sendo que ela não se fixa meramente no aspecto físico desta, isto é, nos desenhos dos banheiros, das paredes, dos quadros-negros e carteiras, porém, principalmente no social, ou seja, nos comportamentos dos alunos, nos namoros escondidos, nas adolescentes grávidas, no ‘ficar’ entre os estudantes, e também no diálogo entre eles.

Guirado (1997, p. 9) refere que a sexualidade persiste em deixar seus vestígios na escola, citando como exemplo os “[...] olhares à procura de decotes arrojados, braguihas abertas, pernas descobertas? [...]”.

Nesse sentido, Yara Sayão (1997, p. 112, grifo do autor) diz que

não é apenas nas portas dos banheiros, muros e carteiras que se inscreve a sexualidade no espaço escolar. Ela invade por completo essa “praia”. As atitudes dos alunos no convívio escolar, o comportamento entre eles, as brincadeiras e paródias inventadas e repetidas, tudo isso transpira sexualidade. Ao não reconhecer essas múltiplas manifestações, é como se a escola realizasse o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela.

A abordagem da sexualidade na escola está atrelada a percepções repressoras, visando conter as manifestações sexuais. Como refere Yara Sayão (1997) no cotidiano escolar quando se intervém junto aos alunos que se “extrapolam”, ou quando se convoca os pais para uma conversa reservada, tais atitudes denotam que a escola na realidade está reproduzindo certos valores morais.

Ribeiro (2004) analisa que é inaceitável reprimir o impulso sexual do adolescente, porquanto é indispensável que este receba uma orientação sexual além da informação, em que se privilegie a relação de gênero, a consideração pelo outro, assim como, trabalhe as aflições e ansiedades, e que questione os tabus e os preconceitos.

Isso não significa que esta orientação estará incentivando uma iniciação sexual ou as práticas sexuais promíscuas do adolescente, pois o seu cerne deve ser a reflexão e o repensar deste acerca de sua sexualidade, como o cuidado com o corpo, isto é, a promoção do autoconhecimento, assim como o respeito pelo outro.

Diante disso, o GTPOS (1999) declara que alguns estudos apontam que os alunos que recebem orientação sexual apresentam a tendência ao adiamento da prática sexual. Eles

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

informam ainda que quem recebe orientação sexual apropriada, no momento de praticar o sexo o faz com mais responsabilidade e com maior possibilidade de desfrutar o prazer.

Paiva (2000) refere que segundo o Programa de AIDS das Nações Unidas (UNAIDS) uma educação sexual¹³ de qualidade tende a aumentar a responsabilidade dos jovens perante o sexo, delongar o início da vida sexual e diminuir a quantidade de sexo praticada por eles.

Nesta mesma linha de pensamento, Camargo e Ribeiro (1999) afirmam que estudos científicos realizados em diferentes países comparando adolescentes que participaram de programas de orientação sexual e outros que não participam, confirmam o oposto do que é divulgado pelo senso comum, não há uma estimulação à prática sexual, nem antecipação da idade do primeiro contato sexual.

Na realidade a iniciação precoce não ocorre porque os adolescentes têm excesso de informação, pelo contrário, devido não estarem devidamente informados, eles querem de algum modo saber sobre o assunto, e muitas vezes optam pela prática propriamente dita para sanar suas curiosidades e tentar resolver seus anseios.

O trabalho de orientação sexual objetiva fornecer informações sobre sexualidade e promover um espaço de reflexões aos alunos, no qual estes possam dialogar, questionar e se expressar, sem serem criticados ou depreciados, enfim, possibilitar que eles possam desfrutar de maneira plena sua sexualidade.

Aliás, esta orientação promove, como expõe Britzman (2000, p. 102)

Prevenção de dano corporal (no qual a educação sexual se torna um conhecimento preventivo de várias infecções sexualmente transmitidas e de prevenção de gravidez precoce); proteção contra a homofobia, o racismo e o ceticismo (no qual a educação sexual crítica corrige práticas de subordinação corporal); prevenção de estereótipos sobre feminilidade, masculinidade, incapacitações físicas (no qual a educação sexual critica representações do corpo).

Nas palavras do GTPOS (1994, p. 8) se esta orientação for realizada com responsabilidade pode

[...] ajudar crianças e adolescentes terem uma visão positiva da sexualidade, a desenvolverem uma comunicação clara nas relações interpessoais, a elaborarem seus próprios valores a partir de um pensamento crítico, a compreenderem o seu comportamento e o do outro, e a tomarem decisões responsáveis a respeito de sua vida sexual, agora e no futuro.

Há diferentes estudos que se propõem a estudar a questão da sexualidade na adolescência. Considerando isso, a seguir serão apresentados alguns destes.

¹³ Nomenclatura utilizada pela autora.

2.3.1 ESTUDOS SOBRE PROCESSOS DE ORIENTAÇÃO SEXUAL

Braga (2005), no seu estudo realizado em escolas públicas e particulares da cidade de Presidente Prudente, localizada no interior do Estado de São Paulo, objetivou analisar a percepção do adolescente acerca da importância e da necessidade da introdução da orientação sexual na escola. Participaram deste estudo 60 alunos com idades entre 14 e 18 anos. Como instrumento de coleta de dados a autora utilizou um questionário constituído por dez questões fechadas e uma aberta, abordando problemas relativos ao local para abordagem da sexualidade, pessoa para isso, e a opinião deles acerca da educação sexual¹⁴ na escola. Os adolescentes que participaram da pesquisa mencionaram que a escola é o local apropriado para esta orientação. Citaram que preferem que os professores e os pais possam dar esta orientação. Além disso, revelaram o desejo de haver um espaço no ambiente escolar a fim de que eles possam discutir sobre sexualidade.

Um estudo semelhante a este, desenvolvido por Jesus, Temer e Silva (1997) objetivou verificar a opinião dos escolares adolescentes sobre a educação sexual¹⁵ realizada na escola e na família. Foi realizado numa escola pública da periferia do município de Juiz de Fora no Estado de Minas Gerais, contando com a participação de 178 alunos que estavam cursando a 6ª. Série do Ensino Fundamental. Como instrumento de coleta de dados as autoras utilizaram um questionário semi-aberto que buscou a caracterização dos adolescentes; suas experiências vividas; nível de diálogo com os pais e as opiniões sobre a participação da escola na educação sexual. Os resultados desvelam que os adolescentes demonstram interesse pelo outro e que receberam as primeiras informações sobre sexo com amigos da mesma idade, haja vista a dificuldade que apresentam de dialogar com os pais. Para estes adolescentes os pais deveriam conversar sobre este assunto, sendo a escola o lugar mais apropriado para complementar as informações recebidas pela família. Eles relataram ainda que a escola é o lugar adequado para falar sobre sexo, a despeito do constrangimento entre os colegas para isso.

O estudo desenvolvido por Waideman (2003) nas escolas públicas e privadas da cidade de Assis, localizada no interior do Estado de São Paulo, abordou a dificuldade de trabalhar com a sexualidade e a AIDS no ambiente escolar. Participaram da pesquisa 96 professores (58 destes de escolas públicas e 38 de escolas privadas) e 366 alunos do Ensino Fundamental e Médio (189 de escolas públicas e 177 particulares), da faixa etária dos 13 e 18

¹⁴ Termo empregado pela referida autora.

¹⁵ Termo empregado pelos citados autores.

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

anos. Estes foram submetidos a uma entrevista fechada, na qual a autora procurou caracterizá-los em relação ao recebimento de orientação sexual e as fontes que tiveram para tal, assim como, a avaliação que estes faziam em relação aos seus conhecimentos a respeito da sexualidade. Ademais, 31 alunos foram submetidos à entrevista aberta.

Em síntese, a pesquisa objetivou verificar como os estudantes pensavam a respeito da educação sexual¹⁶ nas escolas. Por meio da análise dos dados a autora expôs que 99,5% dos alunos de escola pública e 98,8% das escolas particulares consideram interessante um programa de educação sexual ser desenvolvido nas escolas. Diante disso, a autora enfatiza que

[...] os adolescentes, de maneira geral, consideram a escola como espaço adequado para a execução de um programa de educação sexual. [...] entendem ser importante que a escola forneça informações/orientações a respeito de sexualidade, quebrando assim o mito do conhecimento e, portanto, a onipotência característica desta fase do desenvolvimento (WAIDEMAN, 2003, p. 95).

Waideman (2003) observa que os adolescentes recomendam que se institua um espaço onde possam ser debatidos os aspectos da sexualidade humana, até mesmo os emocionais e afetivos, além das questões que abarquem prevenção da gravidez e da AIDS. Segundo a autora, os adolescentes consideram que a orientação sexual na escola traria como benefício não ditar normas a eles, nem interrogatórios acerca do motivo de determinadas dúvidas, proporcionando-lhes, conseqüentemente, a opção de atuarem, porém, com informações que auxiliassem em suas decisões. Portanto, a escola necessita se abrir a este trabalho de orientação que tem sido solicitado pelos próprios alunos.

Rosely Sayão (1997, p. 270) em seu artigo intitulado “A educação nossa de cada dia” comenta que “[...] os alunos querem saber da coisa, querem falar da coisa [...] querem contar piadinhas sobre a coisa, cantar música que falam da coisa [...]”.

Em sua dissertação de mestrado, Valéria Gimenes investigou as concepções que oito adolescentes, com idades variando de 15 a 18 anos, de uma escola pública, possuíam acerca de seus corpos e da manifestação da sexualidade através de seus comportamentos e condutas sexuais. Para a coleta dos dados os participantes foram submetidos a uma entrevista semi-estruturada, e foram observados no ambiente escolar pela autora. Com posse dos resultados a autora verificou que o discurso dos adolescentes é impregnado de valores culturais repressores reforçados por mitos, tabus e preconceitos. Eles apresentam informações distorcidas acerca de sexualidade, o que denota a falta de orientação e diálogos concernentes à

¹⁶ Termo empregado pela citada autora.

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

vida sexual. Além disso, consideram a escola um lugar de referência, como espaço de lazer no qual não há a interferência dos pais. (GIMENES, 2001; GIMENES, RIBEIRO, 2002)

Há a necessidade de um espaço propício para se discutir, questionar e pensar sobre sexo em diversas áreas do conhecimento, uma vez que a sexualidade é considerada parte da condição natural humana.

Bueno (2001) realizou um estudo numa cidade no interior paulista, no qual participaram 18 gestantes adolescentes com média de 15,3 anos. Ela teve como objetivo descrever as variáveis concorrentes para a gravidez na adolescência. Para a coleta de dados a autora empregou uma entrevista contendo 14 questões referentes à gravidez na adolescência abrangendo: comportamento sexual, influência da mídia, escola e educação familiar para a ocorrência da mesma. Além disso, houve a aplicação de um questionário semi-estruturado no qual a autora buscou investigar, principalmente, os fatores de risco para a gravidez na adolescência relacionada ao conhecimento dos métodos contraceptivos e sua utilização. Em relação aos resultados obtidos, ela evidenciou o despreparado das participantes quanto às responsabilidades que envolvem a manutenção de uma vida sexualmente ativa. Ela constatou também a falta de orientação sexual das participantes, mostrando o quanto esta orientação se faz necessária para prevenção da gravidez na adolescência.

Tais dados confirmam o que Altmann (2003) declara, de que a inserção deste tema na escola está associada a uma preocupação com a dimensão epidêmica, bem como, com a alteração nos padrões de comportamento sexual, com uma perspectiva de gravidez mais tardia. Para Werebe (1998) o trabalho com a sexualidade no cenário escolar tem sido proposto para enfrentar os problemas relacionados às mudanças nos comportamentos e atitudes dos jovens.

A sexualidade dos adolescentes adquiriu uma dimensão de problema social, e como tal aparece como lugar apropriado para a implementação de políticas públicas que promovam a saúde (ALTMANN, 2003). “[...] A sexualidade parece estar situada pela doença, pela morte e pela violência [...]” (LOURO, 2000, p. 94). Na realidade, a sexualidade é o local no qual os problemas se atêm.

Para Figueiró (1998) a preocupação da escola em fazer educação sexual¹⁷ é decorrente da necessidade de resolver e conter os problemas (AIDS e gravidez), o que torna o trabalho penoso, denso e angustiante.

¹⁷ Termo empregado pela citada autora.

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

Waideman (2003) considera que tendo em vista que os adolescentes têm sido apreendidos pela disseminação da AIDS, há a necessidade de elaboração de um trabalho mais eficaz contra esta doença a ser desenvolvido especialmente nas escolas. Como menciona Cabral (1999), para muitas pessoas o único modo eficaz de atenuar a proliferação das DST e AIDS seria por meio da escola.

Braga (2005) analisa que o adolescente precisa aprender a tomar decisões de forma responsável a respeito de sua sexualidade, pois elas comprometem a si mesmo e aos outros. Por conseguinte a autora enfatiza que ele deve aprender a negociar comportamentos e limites sexuais, visto que seus atos poderão trazer conseqüências de grande proporção como a gravidez, as DST, dificuldades sexuais, assim como, problemas afetivos futuros, e isso deve ser considerado.

Uma forma de auxiliar os adolescentes seria proporcionar-lhes oportunidades de saber e se informar mais sobre sexualidade, e o trabalho de orientação sexual visa justamente isso. Porém, nota-se que este trabalho quando implementado geralmente se resume a palestras que enfocam mais atitudes repressivas acerca da sexualidade, voltadas a atitudes repressoras, divulgando mais DST e gestações precoces, ou paternidade não planejada, que ao contrário do se pensam não sensibilizam os jovens (SANTOS; BRUNS, 2000).

Pode-se constatar que há um investimento na sexualidade como forma de controle social, visto que se relaciona à saúde coletiva, ao controle de natalidade, e a conduta sexual da população (ALTMANN, 2006). Entretanto, o trabalho de orientação sexual não deve se pautar pelo prisma de prevenção às doenças, ou como forma de auxiliar no controle da natalidade, entre outros, mas sim pela ótica do direito à reflexão que os alunos apresentam, de auto-conhecimento, bem como dos deveres de respeitar o outro.

Todavia, este trabalho comumente tem finalidade religiosa ou social (VITIELLO, 1997). Pensando nisso o autor refere também que tal orientação é muito sufocante e infelicitante, não possibilitando a contestação de valores, resultando no enquadramento das pessoas.

Isso ocorre porque o intuito não é de beneficiar o indivíduo, de modo a muni-lo de informações precisas, claras e adequadas acerca do tema da sexualidade, incitando seu pensar sobre o mesmo, mas sim de acomodá-lo ao que convém à sociedade, sobretudo na conjuntura atual que se alarma diante do aumento das estatísticas de gravidez da população adolescente, justamente no período político e econômico mundial caótico vigente, em que há tanto temor de haver fome e recessão no mundo, porquanto a produção mundial de alimentos tem sido insuficiente para atender a demanda da população. Acrescenta-se, também que há necessidade

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

da redução das incidências das estatísticas das DST, e todos os agravos da saúde, pois trazem altos custos ao SUS (Sistema Único de Saúde), o qual não consegue arcar com o ônus dos ‘ditos’ problemas sociais.

A pesquisa realizada por Abramovay, Castro e Silva (2004) teve por objetivo contribuir para o debate das relações existentes entre sexualidade e juventude, salientando, principalmente, a visão dos adolescentes acerca da iniciação sexual, ficar e namoros, entre outros temas de sexualidade. Este estudo contou com a participação de 16.422 alunos do ensino fundamental e médio de 13 capitais brasileiras e do Distrito Federal. As citadas autoras afirmam que “em falas juvenis, sexualidade se entrelaça tanto com afetividade, quanto com sociabilidade e relações sociais de distintas ordens. Tanto provoca risos, ênfase em discursos sobre prazer e amorosidade, quanto receios, preocupações e cuidados [...]” (p. 305). Alegam também que a perspectiva é a de ressaltar a potencialidade da sexualidade para o bem-estar dos indivíduos, e sobretudo, dos jovens, e ainda a de realçar a relevância de uma atitude preventiva, contra discriminações das escolas, sem resvalar para moralismos e repressões, que só instigam transgressões.

Ponderando acerca disso, é necessário destacar que o adolescente tem o direito de conhecer as formas de se prevenir contra as DST, AIDs e contracepção indesejada. Aliás, ele apresenta o direito às informações sexuais despidas da inquietação preventiva remediativa que geralmente vigora no ambiente escolar quanto tal assunto tem a oportunidade de ser abordado.

Conforme menciona Figueiró (2007a), o aluno tem o direito a ter oportunidades para pensar de forma crítica sobre todo o conjunto de valores e normas sociais criados pela sociedade acerca da sexualidade. De fato, isso contribui para que o aluno forme sua própria opinião com liberdade e responsabilidade, que construa seus próprios valores, e seja sujeito de sua própria sexualidade.

Figueiró (2003) discursa que de fato a educação sexual¹⁸ se relaciona com o direito de todo indivíduo receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores sobre tudo que é ligado ao sexo.

No entanto, é preciso advertir que um dos fatores que provocam mais contestação entre os adolescentes são os valores e comportamentos, e não somente os conhecimentos acerca do sistema reprodutor (GTPOS, 1999). De modo geral a sexualidade é abarcada na

¹⁸ Termo empregado pela autora.

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

escola especialmente no tocante ao aparelho genital, centrada e restringida à sua dimensão biologizante, como se fosse limitada simplesmente aos órgãos reprodutores humanos e à função fisiológica.

Waideman (2003) considera que o adolescente apresenta o direito de compreender que a sexualidade não se confina somente à reprodução, porém também ao prazer, ao diálogo e ao afeto. Por conseguinte, a preocupação com a manutenção da saúde dos alunos não pode esconder destes que a sexualidade é vida, que pode e precisa estar vinculada com satisfação e felicidade (LOURO, 2000).

A Declaração Universal dos Direitos Sexuais proclamada pela WAS-World Association for Sexology, reunida durante o XV Congresso Mundial de Sexologia, que ocorreu na China em 2002, proclamou que os direitos sexuais devem ser reconhecidos, promovidos, respeitados e defendidos por todas as sociedades do mundo (FAGUNDES, 2007). A autora prossegue sua explanação dizendo que entre os direitos sexuais há: liberdade sexual; autonomia sexual; privacidade sexual; igualdade sexual; prazer sexual; expressão sexual; saúde sexual; escolhas reprodutivas livres e responsáveis; educação sexual compreensiva; enfim, há também o direito à informação baseada no conhecimento científico.

Em seguida a mencionada autora comenta que no XVII Congresso Mundial de Sexologia realizada no Canadá em 15 de julho de 2005, houve a atualização desses direitos. Foram firmados nesta ocasião 10 aspectos, entre os quais foi reiterada e salientada a importância de informação e educação integral da sexualidade como direito de todo cidadão.

Isto posto, é importante que a letra da lei possa se fazer valer nas diferentes instâncias sociais, inclusive na escola, uma vez que abriga grande número de alunos, a maioria em idade peculiar, imersa em dúvidas e diante dos desafios das curiosidades frente à vida. Dessa forma, é preciso que todas as pessoas tenham acesso à informação sexual como direito que apresentam, porém é importante lembrar que a sexualidade não se restringe ao aspecto biológico, sendo também direito de todos serem informados sobre as suas diferentes esferas.

2.4 A SEXUALIDADE E SUA ABORDAGEM BIOLÓGICA

Como dito anteriormente, o foco dos programas de orientação sexual recai sobre a reprodução humana, em outras palavras limita-se a uma abordagem evidentemente biológica.

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

Maia (2004) lamenta que em vista da demanda de prevenção às doenças e à contracepção, as propostas de orientação sexual nas escolas reportem a informação limitada de sexualidade restrita aos órgãos genitais. Maistro (2006) tem a mesma opinião, argumentando que conhecimentos de biologia, anatomia humana e outros conceitos encontrados em livros de biologia e de ciências, são abordagens formais, que restringem o que se recomenda um projeto de orientação sexual, confinando as discussões vinculadas à sexualidade.

Como diz Figueiró (1998), é imperioso e importante à prevenção, porém não deve ser o foco destas propostas, pois como ela fala há o risco de se atrelar sexo à doença, tanto quanto sexo a pecado. Aliás, neste contexto, pode-se associar sexo a risco e ameaça, dando uma conotação negativa a este assunto.

Segundo Reis (2000), os discursos biomédicos em torno de uma sexualidade sadia, asséptica e politicamente apropriada tem se intensificado. A autora pontua, além disso, que a sexualidade tem se reduzido aos cuidados na dimensão higienista e profilática, e a educação sexual¹⁹ tem se limitado a uma visão minguada do bom comportamento individual para a felicidade sexual e social.

A escola, por sua vez, prioriza a ação preventiva, a qual se fundamenta ainda em dogmas médicos e higienistas. Entretanto, no cenário educacional contemporâneo, em que se discutem as diferenças sociais, econômicas, culturais e históricas é inconcebível uma “orientação sexual reducionista e biologizante” (MAIA, 2003, p. 270).

Figueiró (2006a, p. 42) chama a atenção ao fato de que

[...] a sexualidade não pode ser restringida à sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto. Ela é, pelo contrário, uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais.

Desse modo, a sexualidade vai além da consideração simplesmente biológica, centrada na reprodução e nas capacidades instintivas (NUNES; SILVA, 2000). Embora a dimensão biológica seja importante ela é insuficiente para a compreensão integral do indivíduo (RIBEIRO; REIS, 2007). Assim, ela deve ser abordada também nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, religiosos e psíquicos.

¹⁹ Termo empregado pela autora.

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

Na realidade a sexualidade extrapola o componente biológico, porquanto apresenta uma dimensão histórica²⁰, cultural, moral, que engloba diferentes questões, tais como: as relações de gênero, homossexualidade, prostituição, erotismo, pornografia, violência sexual, mídia, tabus e preconceitos sexuais, entre outros.

Moraes (1993) apregoa que a discussão da sexualidade suplanta a dimensão biológica, e implica uma ampliação de enfoque que pode incorporar e debater: a infância, a adolescência, a menopausa, a maternidade, a paternidade, o prazer, o amor, o planejamento familiar, o controle da natalidade, a gravidez, bem como, as moralidades.

Trindade e Bruns (2003) referem que a sexualidade humana ainda que envolva genitalidade e a reprodução, não se restringe a essa prática apenas, uma vez que abarca o corpo, relacionando-o aos cinco sentidos, bem como ao simbólico, à habilidade própria do ser humano de inventar.

Vale lembrar que ela pode compreender também as relações de gênero, discussão esta necessário, pois como Reis e Ribeiro (2002) aludem que é preciso abandonar o conceito de que o aspecto anatômico define a função que o homem ou a mulher irão desempenhar na sociedade, de maneira a revogar a diferença de espaço que esses ocupam.

Furlani (2003a) sustenta que na escola os currículos, as disciplinas, as formas de avaliação e a linguagem constituem instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo e de raça, que podem incentivar a discriminação e o sexismo. Por isso a autora propõe que a orientação sexual busque desconstruir padrões rígidos e fixos de gêneros.

O GTPOS (1994, p. 4) elucida que esta orientação

[...] abrange o desenvolvimento sexual compreendido como: saúde reprodutiva, relações interpessoais, afetividade, imagem corporal, auto-estima e relações de gênero. Enfoca as dimensões fisiológicas, sociológicas, psicológicas e espirituais da sexualidade através do desenvolvimento das áreas cognitiva, afetiva e comportamental, incluindo as habilidades para comunicação eficaz e a tomada responsável de decisões.

Para Figueiró (2002) o significado da educação sexual²¹ está em propiciar aos alunos conhecimentos sobre as questões da sexualidade, para que possam viver de forma segura e responsável a sua sexualidade. Logo, tal orientação carece de ser enfocada de forma a promover a informação e suscitar a reflexão dos alunos.

²⁰ No tocante à sua dimensão histórica, a seção anterior se propôs a desvendar o percorrer histórico da sexualidade, haja vista que se vincula à própria existência humana.

²¹ Termo empregado pela autora.

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

Vitiello (1997), por sua vez, relata que esta educação deve ser um agente de promoção da felicidade individual e coletiva, devendo educar para uma liberdade responsável, no qual o indivíduo procure não apenas o seu prazer, porém respeite a liberdade sexual, os limites e, principalmente, a integridade do outro.

Portanto, como mencionam Nunes e Silva (1999, p. 167) os que pretendem atuar com a sexualidade no contexto escolar precisam “[...] escandir os apelos de controle e dominação, normatividade repressiva e arbitrariedades históricas calcadas no preconceito e na negação do desejo e da afetividade [...]”.

Aliás, como sinaliza Werebe (1977), se o professor limitar o conteúdo da informação sexual aos aspectos anatômicos e fisiológicos da sexualidade, de forma deliberada ou não pode excluir os aspectos psicológicos, o que se constituiria numa mutilação, falseando a idéia que os alunos podem fazer da vida sexual. Como alegam Jesus, Temer e Silva (1997) ao priorizar o aspecto biológico, reprodutivo da sexualidade em detrimento do prazer, os professores podem não corresponder às expectativas dos adolescentes frente às questões de sexualidade.

Cabral (1999) declara que é inviável ditar funções mecânicas da sexualidade, ou restringir o sexo aos genitais, às DST e à reprodução. Para a autora, vive-se hoje em dia um outro momento, que demanda um debate coeso e aberto com os estudantes. Ademais, é relevante que este debate se estende e envolva também os pais destes.

A escola é um espaço de vital relevância na construção de uma reflexão no que tange à sexualidade dos alunos. Além disso, ela pode contribuir, sobretudo, para envolver a família no trabalho de orientação sexual, sendo que este trabalho pode colaborar para instigar a reflexão desta para o modo como vem lidando com o tema da sexualidade, auxiliando na ruptura da perpetuação dos estigmas, tabus e intolerâncias sexuais.

Werebe (1998) relata que os alunos que aprendem a desenvolver comportamentos afetivos e sexualmente responsáveis, saberão adotar atitudes e condutas adequadas com relação à fecundidade, a proteção contra ‘gravidezes indesejáveis’, e contra as DST.

Segundo Figueiró (2006a), a escola é socialmente convocada a intervir por um lado por uma tendência a uma iniciação sexual cada vez mais precoce, por outro, uma perspectiva de gravidez mais demorada. Portanto, ela conclui que o acesso à informação é uma das formas apontadas para o exercício de controle de natalidade.

Nessa perspectiva, Guimarães (1995, p. 19) diz que a “[...] realidade mostra que temos escolas que nada oferecem nesta área e escolas que interpretam os conteúdos de Biologia e Ciências como suficientes em Educação Sexual”. Para Silva (2004b) tais práticas podem

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

induzir a uma visão reducionista e simplificada da sexualidade, privilegiando um enfoque biologicista e higienista, em que prevalece o discurso do medo e da doença.

De modo geral, vigora uma visão reducionista da orientação sexual ao aspecto reprodutor, à prevenção de doenças e de gravidez, como manifestação sócio-cultural de desvinculação da sexualidade ao prazer.

Na exposição de Santos e Bruns (2000, p. 105) é preciso uma concepção mais humanista, visando o desenvolvimento do aluno, pois como explicitam

[...] atualmente a Orientação Sexual não está ancorada numa proposta que vise ao crescimento do indivíduo como ser humano aberto ao encontro real e autêntico em suas especificidades, em sua inteireza que se caracteriza por seus conflitos, seus sonhos e suas alegrias. Ao contrário, a Orientação Sexual tem-se caracterizado pela superficialidade, pela ênfase posta nos aspectos biológicos, pela dissociação do prazer, pela repressão sexual e também pela associação da sexualidade apenas a aspectos negativos como doenças sexualmente transmissíveis e a gestações não planejadas [...]

Maia (2003) defende a discussão da sexualidade nas escolas, contudo, alerta que ela tem priorizado a ação “preventiva”, pautando-se em dogmas médicos e higienistas de controle da saúde pública. Assim, observa que esta não deve se restringir ao aspecto médico-higienista, e sim visar uma educação crítica e reflexiva, tendo em vista a formação dos cidadãos.

Nesse sentido, Nunes e Silva (2000, p. 107-8) admoestam que

a abordagem da sexualidade numa propositura reducionista, formal, curricular e restrita, calcada em noções higiênicas e médicas tem mostrado seus limites para uma mudança étnico comportamental de cunho emancipatório, capaz de inferir responsabilidade sobre seus desdobramentos e conseqüências.

Nunes (1987) ao refletir sobre o cunho biológico da sexualidade refere que ela não consegue dar conta da dimensão de suas manifestações, que são na verdade historicamente construídas.

Assim posto, é preciso assegurar que o cerne da abordagem da sexualidade seja o reconhecimento que os alunos apresentam o direito a ter informações de sexualidade sob uma perspectiva da realização pessoal, bem como de auto-conhecimento. Logo, se faz necessário o despertar quanto à pertinência de sua abordagem no cenário escolar.

Reis e Ribeiro (2005) declaram que o compromisso com a orientação sexual no cenário escolar não deve estar relacionada a episódios problemáticos a serem solucionados, e sim ao entendimento de que diálogo da sexualidade fornece a promoção da saúde sexual,

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

assim como, contribui para o desenvolvimento de cidadãos mais livres e conscientes acerca desta dimensão.

Nota-se, porém, que tal diálogo não é estabelecido na esfera escolar, pois quanto se é tratada a sexualidade esta é somente abarcada, geralmente, no aspecto biológico das funções hormonais e reprodutivas, como se fosse restrita neste. Inexiste a preocupação com o prazer, com a afetividade, mas sim precauções com relação à experiência sexual dos sujeitos. Reitera-se que a ênfase dos programas de orientação sexual nas escolas são os riscos das DST, da AIDS e da gravidez, estando circunscrita às explicações biológicas, genitalizadas e reprodutivas, que não contribuem para a conscientização e auto-cuidado dos indivíduos, na verdade elas dificultam a adoção de condutas preventivas, pois são informações frias, desprovidas do aspecto afetivo e do acolhimento.

Conforme diz Schiavo (1993, p. 394) vigora no senso comum o analfabetismo sexual que identifica sexo com instinto. Como ele esclarece

É como beber água ou comer: todos acabam aprendendo por si só. Ao sexo reprodutivo e instintivo a massa tem acesso. **O sexo prazer é um privilégio da elite (elite sexual).** Para combater este analfabetismo é necessária uma educação sexual transformadora e libertadora, e não apenas a transmissão de informações selecionadas sobre sexo (grifo nosso).

O autor explica que esta educação sexual²² pauta-se nos seguintes princípios que a classificam em: participativa, dialógica, lúdica, cotidiana, criativa, intimista e servindo aos indivíduos.

Assim, este trabalho no contexto escolar deve ter como o intuito ir além das informações, deve buscar incitar nos alunos a revisão dos conceitos cristalizados e ultrapassados da sexualidade embasados no senso comum, e buscar trabalhar a idéia da relação do sexo como fonte de prazer.

No entanto, para tanto convém discorrer de modo crítico acerca da função da escola na abordagem da sexualidade, pois como considera Nunes (1987, p. 17) “[...] a escola é um espaço também de crítica da sexualidade estabelecida e o laboratório das novas significações e vivências [...]”.

²² Termo empregado pelo citado autor.

2.5 O PAPEL DA ESCOLA NA ABRANGÊNCIA DA SEXUALIDADE

Em relação à função da escola, compete a ela a transmissão do legado cultural da humanidade, a preparação dos alunos conscientes de seus direitos e deveres como cidadãos. Para Nunes e Silva (2000) deve ser a formação plena dos indivíduos de forma a capacitá-los para a assimilação da condição humana e, dentro disso, para as vivências sexuais realizadoras.

Para Ribeiro e Reis (2007), a escola tem o papel de educar e preparar os alunos para o amanhã, por isso é perspicaz educá-los também na parte sexual. Os autores acreditam que como resultado disso num futuro próximo a sociedade terá pessoas com mais responsabilidades em sua vida sexual, com melhor auto-estima, maior conhecimento do seu próprio corpo e com menos preconceito.

Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 313) consideram que

importa que a escola bem lide com a sua função de aliar ensino de qualidade a afetividade e respeito nas relações entre os diversos atores e assim bem se desempenhar, quer com a sua matéria prima-a reflexão, o exercício da razão crítica, o verbo, a comunicação, o conhecimento, a ética e a estética –, quer com temas também relacionados ao existencial e básico tanto para uma cultura escolar como para uma cultura juvenil, como a sexualidade, a afetividade e as relações de gênero.

Concernente ao trabalho de orientação sexual, é pertinente a consideração feita por Nunes (1987) na qual expõe que esta orientação não é tarefa principal da escola, ainda que encontre nela uma contribuição institucional de suas bases sociais.

Maia (2003, p. 271) reconhece que a escola é um espaço promissor para se debater a sexualidade, especialmente, porque “os valores subjacentes às concepções sobre sexualidade dos professores e funcionários da escola, quer se queira ou não, são fontes de influência para os educandos; segundo porque a sexualidade invade o espaço escolar nas múltiplas manifestações dos alunos”.

Contudo, Figueiró (2006a) lembra que a escola apresenta resistência em acolher a sexualidade como sendo parte da educação global do indivíduo. Na realidade as escolas não possibilitam espaço para problematização deste tema.

Nos dizeres de Guimarães (1995), a visão globalizada da questão do sexo e escola demonstra que esta relação não ocorre positivamente, haja vista que os profissionais que atuam na escola sentem-se desobrigados de tomarem posição frente à sexualidade humana em

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

seu trabalho, considerando que outras instâncias, como a família, igreja, entre outros, devem se encarregar desta educação.

Nas palavras de Abramovay, Castro e Silva (2004) a sexualidade no universo escolar é um assunto polêmico, pois há uma diversidade de visões, crenças e valores dos distintos atores (alunos, pais, professores e diretores, entre outros), bem como, preconceitos e proibições que social e historicamente circundam temas que lhe são arrolados.

O GTPOS (1999) defende que a escola é um espaço privilegiado porquanto a orientação sexual é uma intervenção pedagógica que beneficia a reflexão por meio de problematização de assuntos polêmicos, a qual possibilita ampla liberdade de expressão num ambiente acolhedor e num clima de respeito. Este é um local privilegiado para este trabalho, uma vez que abrange um grande número de crianças e adolescentes.

Apesar disso, ela está se esquivando de cumprir o seu papel ao não se posicionar favorável ao trabalho de orientação sexual (WEREBE, 1998).

A escola mantém a ideologia liberal a fim de que possa executar seu domínio sobre a sexualidade dos indivíduos, estabelecendo regras que estão atreladas ao robustecimento das classes hegemônicas. Neste sentido Altmann (2003) alega que a escola é uma das instituições nas quais é possível o controle do corpo dos alunos. É por meio da ação educativa formal que as autoridades governamentais pretendem modificar os comportamentos dos indivíduos (OLIVEIRA, D., 2000).

Conforme explica Mariuzzo (2003, p. 27)

a sexualidade é um ponto delicado e estratégico para os interesses dominantes se ocuparem, pois ao criar-se crenças, dogmas religiosos mantêm-se os indivíduos alienados de seus próprios corpos, e estes tornar-se-ão vítimas fáceis, com grande possibilidade de serem dóceis, não sendo capazes de perceberem as contradições e injustiças, existentes na sua realidade.

A autora declara ainda que as escolas não têm instituído um espaço democrático para discussões de temas sexuais de forma reflexiva. Ao contrário, ela tem cooperado em prol da alienação de todos por meio do seu silêncio e descompromisso político e ético.

Furlani (2003a, p. 68) acredita que a inserção da sexualidade nos currículos escolares atuais já vem com um atraso de amplitude se comparado ao da educação formal. Segundo ela, as escolas que não promovem “a educação sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente”. Ela afirma ainda que esta educação visa inicialmente expor o jogo de poder e de interesses abrangidos na intencionalidade de sua construção.

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

A sexualidade deve e pode ser trabalhada na escola, uma vez que é inerente ao conhecimento histórico humano. Ressalta-se, porém, que esta Instituição não pode se permitir ser aplicada como ferramenta do Estado e, mais precisamente, do capitalismo para enquadrar a sexualidade dos sujeitos. Quando no ambiente escolar se tem uma orientação sexual que não promove a reflexão, está na realidade prejudicando os alunos, pois fórmulas e regras prescritas servem para enquadrar os sujeitos, servem ainda como perpetuadores da coerção.

Gimenes (2001) fala que há a necessidade de mobilização da escola para esta orientação, criando um espaço aberto para o diálogo, pois considera que esta é talvez a única possibilidade de auxiliar os alunos a viver plenamente a sexualidade, de forma a conscientizá-los que tal aspecto humano engloba, entre outros, o respeito mútuo, a liberdade de escolha, igualdade de direitos e prática da cidadania.

A despeito disso, Ribeiro e Reis (2007) expressam que a educação para a cidadania implica no acolhimento pela escola, em seu projeto pedagógico, de questões que envolvam o prazer, o pensar, o respeito por si e pelo outro, responsabilidade, prevenção, enfim, o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva dos alunos acerca do corpo e da sexualidade.

Para Braga (2005) a escola desconsidera a importância da sexualidade como possibilidade de conhecimento pelo aluno, como fator de auto-conhecimento e bem estar deste. Assim vigora na arena escolar o silêncio em torno do tema da sexualidade, como se fosse possível conter as curiosidades e necessidades dos alunos em terem acesso às informações sexuais.

Mariuzzo (2003, p. 34) afirma que o aluno traz suas dúvidas, preconceitos, dificuldades, mitos e tabus acerca da sexualidade, sendo que “[...] é com este conjunto de assuntos que a proposta de orientação sexual na escola terá de lidar [...]”. Os preconceitos dificultam o emprego de informações, adoção de condutas preventivas, o exercício da liberdade e o relacionamento de equidade entre os gêneros (GTPOS, 1999). Por isso é imprescindível ser trazido à pauta o quanto que os preconceitos, estigmas e tabus são prejudiciais e danosos ao convívio social.

Frison (2002) ao discutir sobre esta necessidade dos jovens esclarece que eles querem apreender, debater, e compreender o que se passa com eles, sendo que anseiam encontrar na escola e na família um espaço aberto no qual possam tratar dos assuntos que lhes interessam. A autora menciona ainda que para os jovens sexualidade e sexo é muito mais do que isso é a curiosidade latente.

Guimarães (1995) hipotetizou que os jovens compreendem sobre sexo numa espécie de submundo escolar, no qual encontram o amigo íntimo e o grupo de pares. Quanto a este

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

grupo, Werebe (1998) diz que desempenham um papel de destaque na formação e informação dos alunos, uma vez que se sentem mais à vontade em dialogar de sexo com eles, porque julgam que enfrentando os mesmos problemas, podem se compreender mutuamente. Entretanto, a referida autora pondera que geralmente estes conhecimentos são insuficientes ou incorretos.

Segundo dados de pesquisa divulgados por Braga (2005), o jovem não espera sanar suas dúvidas com os amigos, mas sim com os responsáveis por sua educação, isto é, com os pais e professores. Assim, ao apelarem para os amigos o fazem, pois sentem o distanciamento que essas pessoas fixam, ocasionando a cultura do sigilo.

Durante toda a trajetória escolar os alunos vão construindo suas idéias sobre sexualidade, concomitantemente novas relações são estabelecidas, e ao estabelecerem vínculos fortes com os amigos eles socializam suas certezas e incertezas. E com isso a sexualidade vai sendo construída por meio das relações interpessoais (FRISON, 2002). A autora expõe, além disso, que o aluno permanece na escola durante muitos anos, porém durante todo este tempo não é convidado a refletir sobre sua sexualidade ou acerca das relações interpessoais.

No ambiente escolar os alunos convivem com pessoas de sua faixa etária de ambos os sexos, e por isso é um local apropriado e propício para discussões a respeito da sexualidade.

Tendo em vista que a escola é local de referência das conseqüências consideradas socialmente negativas das experiências sexuais dos adolescentes como a gravidez precoce e as DST, reforça-se aqui a importância de ocorrer neste espaço uma prática educativa sobre sexualidade de maneira intencional.

Na escola surgem as mais variadas formas de manifestação da sexualidade, e visto que tem um papel de aglutinador de crianças e adolescentes, ela representa um espaço profícuo para se abordar temas importantes para a formação do indivíduo (REIS; RIBEIRO, 2002). Vale lembrar que os alunos permanecem um tempo considerável nesta instituição, que promove momentos de convívio social e de trocas.

Ademais, “[...] a escola tem muito a ver com sexualidade/intimidade/afetividade, e esta, assim ampliada, se entrelaça com matérias primas da escola: conhecimento, pensamento crítico, ética, comunicação e linguagem [...]” (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 38).

Com efeito, é local distinto porque o aluno não se encontra nele somente por um dever moral ou obrigação social, aliás, existe ainda uma razão suplementar: A vontade de saber. “A energia que origina a curiosidade sexual (na primeira infância) vai se diferenciar e se

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

transformar no desejo de saber, o que resulta no prazer de adquirir conhecimentos” (GTPOS, 1999, p. 33).

A escola é uma atmosfera envolta de manifestações sexuais. Não obstante, tem cooperado para a não sexualização dos alunos por meio da renúncia da sexualidade, e da legalidade dos preconceitos. Na realidade, há uma incursão da sexualidade no espaço escolar, porém ainda persistem temores no acolhimento de sua discussão por esta Instância, devido, sobretudo, a preconceitos cristalizados historicamente em relação a esta temática. Portanto, a escola deveria discutir os distintos tabus, credences e modos de agir vigentes na sociedade relacionado a este assunto.

Todavia, Reis e Ribeiro (2005, p. 38) problematizam que a escola geralmente apresenta uma visão deturpada de sexo, como sendo algo ameaçador aos estudantes pelo fato de poder ocasionar doenças, assim como, a gravidez indesejada ou precoce. Por conseguinte, há uma idéia errônea acerca do sexo, associando-o a enfermidades e problemas. Nas palavras dos referidos autores “[...] a orientação sexual parece ser a solução para os problemas sexuais que aparecem na escola e que nós achamos que precisam ser eliminados [...]”.

Reitera-se que a orientação sexual, quando implementada, geralmente se resume a palestras que enfocam mais atitudes repressivas acerca da sexualidade, voltadas a atitudes repressoras, divulgando mais as DST e gestações precoces, ou paternidade não planejada, o que ao contrário do imaginam, não sensibilizam os jovens (SANTOS; BRUNS, 2000).

Ribeiro (1990) denuncia a fuga da escola perante os assuntos referentes à sexualidade, mencionando que ela não pode promover o desenvolvimento pleno dos seus alunos de maneira indiferente, omissa, tendo que se posicionar e assumir que eles são seres sexuados. Ao não se situar, limita-se em seu tradicional papel de reprodutora de silenciamentos, de processos acomodatórios, de desigualdades e injustiças sociais, coloca-se assim no “desserviço” ao desenvolvimento de um indivíduo pleno, pronto a viver uma cidadania efetiva (NUNES, 2002).

Werebe (1998) argumenta que a omissão e o silêncio no interior da escola em relação à sexualidade são importantes para a formação dos alunos, pois leva-os a considerar que sexo é alguma coisa de oculto ou talvez de vergonhoso sobre o qual não se possa falar. No entanto, Nunes e Silva (1999, p. 169) alegam que a sexualidade não pode ser abolida sem trazer conseqüências éticas e privações existências, pois “[...] nenhuma sublimação de poder compensa o fracasso sexual, nem estético, nem econômico, pois a sexualidade é uma dimensão híbrida do desejo e da sociedade, dos afetos e das paixões [...]”.

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

A despeito da recusa em assumir este papel, nas palavras de Ribeiro (1990, p. 31) “a escola está sendo a instituição mais indicada pelas autoridades educacionais, pelos especialistas e pela sociedade em geral como sendo o campo fértil e ideal para se dar a orientação sexual”.

Com efeito, ela se constitui em um espaço privilegiado para esta orientação, já que é um local de intervenção pedagógica. Como professora Guimarães (1992, p. 172), “[...] se é função da escola formar e informar para a vida, a orientação sexual não deve se apresentar como um apêndice”.

Nesse sentido, é possível afirmar que a escola está descumprindo seu papel que é o de educar os alunos para a prática da cidadania, e, especificamente, para o exercício de sua sexualidade. Mariuzzo (2003) reflete que a sexualidade humana é de natureza sócio-histórica, e como qualquer atividade humana, é função da escola transmitir os conhecimentos acumulados ao longo do tempo pela humanidade também no que diz respeito a este aspecto. Porém, a escola se omite de transmitir tal conhecimento, e quando o faz trata tal aspecto humano circunscrito na sua dimensão biológica e carregada de moralismos.

Diante disso ela faz uma crítica à recusa da escola expondo que

As crianças e adolescentes dividem entre si o espaço escolar, durante um tempo significativo. Nesse agrupamento humano, por mais que [...] responsáveis pela escola neguem as manifestações de conteúdo sexual, estas ocorrem proporcionalmente à sua própria negação. A ansiedade gerada pela não compreensão do que está ocorrendo, pela ignorância construída no silêncio [...] mesmo diante das evidências, com certeza interfere no processo geral de ensino e de aprendizagem. Negar, conclui-se aqui, é o primeiro passo para o fracasso da educação, condição que provavelmente permeia nossas escolas (MARIUZZO, 2003, p. 30).

O GTPOS (1999) também faz sua crítica referindo que se a escola se omite, sendo este o local no qual a sexualidade se manifesta como um dos maiores interesses dos alunos tem-se em decorrência um quadro crônico de desinformação.

Constata-se, assim, que educação e sexo costumam ser vistos como aspectos totalmente distintos e compartimentalizados (GUIMARÃES, 1992). A afirmação desta autora embora apresente 17 anos, ou seja, quase duas décadas, permanece verossímil ao início do século XXI, ainda que exista, como apontam Reis e Ribeiro (2004a), desde o século passado tentativas de se discutir o tema da sexualidade no cenário escolar brasileiro, estas ainda são tímidas e restritas.

Como ressaltam Abramovay, Castro e Silva (2004), independente do intento ou não da escola, nesta se delimitam conhecimentos, formas de viver e ponderar de sexualidade,

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

porquanto é lugar em que os jovens estão atrelados, podendo ser definido como espaço integrador da sociedade.

Frison (2002) cita que enquanto Instituição ela constitui-se de local adequado e conveniente para a difusão de conhecimentos, e por isso, esteve voltada por muitas décadas com um olhar muito potente para a formalização dos conteúdos. Esse pode ser um dos fatores que dificulta o envolvimento da escola com um trabalho de orientação sexual, haja vista a idéia pré-concebida de que a sexualidade não faz parte dos conteúdos formais do currículo escolar. A autora considera que em vista disso a escola receia se inovar e abraçar este trabalho.

Nesta mesma perspectiva, Nunes e Silva (1999, p. 169) argumentam que

[...] a escola deveria propor-se a construir vinculações orgânicas com a família e a comunidade, de modo a desencadear a elevação da compreensão da sexualidade, não vista como prevaricação, pecado ou pessimismo, mas vista serena e claramente como forma de viver o sexo e suas contradições.

Waideman (2003) reforça a idéia de que à escola compete a transmissão de conhecimentos. Entretanto, é preciso que ela assuma que é sua função também discutir a sexualidade, já que esta é um dos aspectos inerentes da condição humana, intrínseca a formação total do aluno. Assim sendo, precisa se transformar de espaço hierárquico em participativo.

Destarte, como observa Figueiró (2006a, p. 38) a sexualidade apresenta uma posição marginal na escola, porquanto a educação sexual²³ tem sido marcada por diferentes modos

não é considerada uma questão prioritária na educação escola; não é colocada em prática na maioria das escolas brasileiras; é praticada em um número restrito de escolas, por iniciativa de alguns professores, isoladamente; é praticada em algumas escolas de rede pública, por iniciativa, principalmente, de órgãos oficiais da educação ou da saúde que, depois de um pequeno número de anos, interrompem o apoio efetivo; é criticada por uma parcela pequena, porém relativamente significativa de professores e elementos da comunidade como um trabalho não da escola, mas da família.

O GTPOS (1999) apresenta sete razões pelas quais a escola deve abrigar programa de orientação sexual: porque não pode fugir à sua responsabilidade. Como o documento expõe “fugindo a sua responsabilidade, a escola se conforma com que o aluno se mantenha desinformado e enredado em tabus e preconceitos [...]” (p.11); devido à falta de informação

²³ Termo empregado pela autora.

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

dos alunos no âmbito da sexualidade; para superar medos e crendices; para o bem estar sexual, pois alegam que “programas adequados de orientação sexual ajudam o adolescente a diminuir a ansiedade e a elaborar as angústias decorrentes de conflito entre as pressões externas e as demandas internas [...] (p. 12); para ajudar na formação de identidade; para abrir canais de comunicação entre os alunos, entre professores e alunos, e entre alunos e famílias; e a última razão é porque ajuda a repensar valores.

De maneira geral a implementação eficaz desta orientação no contexto escolar representa uma significativa contribuição para os alunos, pois lhes oferece subsídios teóricos e suscita reflexões para a vivência prazerosa da sexualidade, despida de temor e culpa.

Camargo e Ribeiro (1999) consideram que a discussão desta necessidade da escola já deveria ser superada, visto que os resultados da falta de informações sobre sexualidade podem ser verificados na sociedade em que a sexualidade é mostrada de forma fragmentada e deturpada.

Vale ressaltar que há argumentos contrários à inserção da orientação sexual neste ambiente, como os de Guirado (1997, p. 35). Para a autora é pretensioso a escola ter tentativa de educar ou controlar as manifestações de cunho sexual dos alunos. Devido a isso refere que ela deve se ater ao seu papel, o qual consiste em “[...] aprendizagem de conhecimentos, por meio da constituição de esquemas de pensamento que dêem conta das possibilidades de aprender, bem como o desenvolvimento de uma atitude diante do conhecimento”. Para a autora a tática que deve ser aplicada pela escola é a de consentir que a sexualidade surja de forma natural para ser abarcada.

Ponderando acerca da fala da autora, há um ponto de discordância vital com a tese defendida no presente estudo, visto que este considera imprescindível a inserção da orientação sexual na escola, podendo empregar como argumento a própria fala da autora, a qual discursa que a escola deve se deter ao seu papel, sendo este de desenvolver uma atitude diante do conhecimento.

Assim, uma vez que a sexualidade humana apresenta um conhecimento fisiológico, antropológico, psicológico, histórico, entre outros, este deve ser socializado a fim de promover no aluno uma atitude crítica diante do mesmo. É inaceitável a omissão de tal conhecimento, pois faz parte da humanidade. Logo, considera-se que não se pode esperar oportunidade para este assunto ser problematizado e discutido no contexto escolar. É preciso ser abrangido intencionalmente por ser direito do aluno ter acesso a este conhecimento de modo planejado e adequado.

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 38) também se manifestam em relação a fala da citada autora mencionando que

se conhecimento é informação e mais do que isso, reflexão e crítica, o que permite lidar com pulsões, organizar desejos, considerando interesses da cultura pela sustentabilidade da civilização, haveria, portanto, lugar de destaque para a casa do conhecimento, a escola, no lidar com a sexualidade. Mas, desde que não se confunda educação, muito mais ampla, com escola, e não se tenha essa como onipotente em campos complexos, minados por conflitos e angústias – sexualidade e afetividade –, e se cuide dos excessos e da tendência à repressão.

Dessa forma, não se pretende admitir aqui uma atitude de adesão absoluta e irrestrita à orientação sexual na escola, pois como observa Guimarães (1992) se esta for implementada como um projeto vasto, sem averiguação da realidade do meio social em que será inserida, e sem uma consulta aos maiores interessados, isto é, aos alunos, pode ocasionar de fato um ‘desserviço’. Contudo, GTPOS (1999, p. 13) lembra que “se a escola não abrir um espaço de discussão, a sexualidade se transforma em fonte de agressão, balbúrdia e exibicionismo”.

Perante este fato é evidente a necessidade desta orientação ser inserida no cenário escolar, porém, convém frisar que é preciso um planejamento prévio e envolvimento de toda a comunidade escolar, ou seja, dos alunos, pais, professores, funcionários, num trabalho contínuo e sistemático no qual é preciso a co-participação de distintas pessoas para sua concretização.

Em relação ao aspecto da sexualidade, Trindade e Bruns (2003) advertem que ele é tido como algo a que os jovens não devem ter acesso, o que faz com que acabem por permanecerem muitas ocasiões separados para lidarem com seus problemas e dúvidas de natureza sexual.

Todavia, na realidade mediante um trabalho sistemático de orientação sexual é possível auxiliar a juventude a se sentir sexualmente madura para “fazer escolhas motivadas por amor e carinho pela outra pessoa, livres de vergonha ou culpa e minimizando os riscos de uma gravidez indesejada ou de doenças” (GTPOS, 1999, p. 9).

Chaves (1999, p. 109) relata que quando se fala em formação integral está se atribuindo a tarefa formativa da educação em três aspectos: indivíduo, cidadão e profissional. No entanto, o autor menciona que a escola tem priorizado a formação do indivíduo e do profissional, falhando por não preparar o cidadão para o convívio social. Nos termos do autor, a escola “[...] tem relutado em “sujar” suas mãos com questões valorativas, preferindo sempre ficar no terreno mais asséptico dos fatos [...]”

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

Nunes (1987, p.14-15) alega que se posicionar contra uma reflexão sobre sexualidade é uma atitude que de forma tácita robustece a educação tradicional, sistemática a qual “educa o homem para o poder do machismo, que engendra os mitos de “inferioridade” da mulher, que estabelece os tabus, as proibições e os medos sobre o sexo [...]”.

Como observa Yara Sayão (1997), de uma forma ou de outra a escola interfere na construção da sexualidade de cada aluno, sendo assim é importante que reflita acerca do seu papel, quanto à importância de tratar deste assunto, e de fazê-lo de forma consciente e profissional, permitindo a efetivação da orientação sexual.

Dessa maneira, fica evidente a responsabilidade da escola em alcançar tais alvos, de forma a prover os alunos de informação para a ação, de crítica para abrandar preconceitos e extinguir tabus e estereótipos, do respeito próprio e estima ao próximo, tendo como cerne o aspecto da responsabilidade na vivência da sexualidade.

Assim, já se faz mais do que necessário ela assumir seu encargo para atuar com a sexualidade de forma contundente e contextual. Ao se abrir para lidar com esta temática transmite aos alunos que este assunto pode ser abordado, e que ela representa um espaço propício para sua abrangência, imprimindo a estes a noção de que terão a quem recorrer quando depararem com dúvidas, receios e inquietações.

Em suma, o trabalho de orientação sexual nas escolas é de fundamental importância, e deve visar oportunizar espaço para questionamentos, problematização e reflexão, tendo em vista a formação de cidadãos críticos, participativos e cientes de sua sexualidade. Aliás, para que se promova a educação para a cidadania é preciso que os alunos tenham oportunidade de dialogar e expor seus anseios, sem que estes necessitem ser ocultados.

A escola além de ser um espaço diferencial para se educar para a cidadania apresenta-se igualmente como apropriado para se educar para o exercício da sexualidade. Como defende Figueiró (2001, p. 161, grifo do autor) os temas relacionados à sexualidade podem ser “[...] ricos, no sentido de contribuir para “abrir caminhos” para o desenvolvimento da criticidade nos educandos e para a conquista da democracia”.

Moraes (1993) apregoa que o aluno como cidadão tem direito à escolarização, acesso às informações que orientam o mundo em que vive, enfim, direito à existência individual e cultural. A sexualidade continua o autor, traduz uma das dimensões da cidadania. De fato, ela é constituinte do indivíduo.

Nos dizeres de Yara Sayão (1997, p. 117) “[...] no trabalho com sexualidade na escola, o que está em questão é a vida em uma de suas formas mais plenas”. Portanto, é necessário enfatizar este trabalho pensando nos alunos, possibilitando a estes o acesso ao conhecimento

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

de sexualidade, haja vista serem detentores de direito a isso, bem como, de expressar vontades e prazeres. De posse deste conhecimento é possível eles se oporem ao emprego da sexualidade como ferramenta de controle e submissão.

2.6 NOTAS FINAIS

Para concluir é importante sintetizar a presente exposição realçando que a sexualidade é influenciada pelo cenário sócio-econômico-político em que está inserida. Portanto, na sociedade ocidental contemporânea, em que vigora o sistema capitalista, tem sido exaustivamente discutida pela mídia, sendo que tais discussões inevitavelmente atingem a escola. Assim, esta instância social tem sido convocada a atuar com este tema, seja porque ele se faz presente dentro de suas paredes, ou porque precisa dar respaldos às inquietações da sociedade, tendo de assumir a função de resolver os “problemas” relacionados à sexualidade, tais como a gravidez na adolescência e as DST.

Não obstante, a escola ignora a sua obrigação de estar trabalhando a orientação sexual com seus alunos, alegando que não é seu papel este trabalho, com base em padrões culturais que vislumbram a sexualidade como assunto reservado, sendo que quando se abre para isso o faz pelo prisma de repressão, e não da prevenção, sem assumir o seu papel de agente de reflexão.

Todavia, como sua função é transmitir o conhecimento sistematicamente acumulado pela humanidade ao longo dos séculos, e estando a sexualidade atrelada a isso, em seus aspectos fisiológicos, históricos, antropológicos e sociológicos não é coerente desconsiderar este aspecto. O sentido da educação escolar é possibilitar aos alunos a assimilação dos produtos culturais da ação humana, o que subentende abranger a sexualidade, como direito do aluno ter acesso a este saber, e dever da escola o fazer.

Diante disso, é significativo que as instâncias superiores de educação, principalmente a partir de propostas governamentais do Ministério da Educação e Cultura, formulem estratégias para despertar nas escolas o engajamento no trabalho formal de orientação sexual, o qual pode ser trabalhado em quaisquer disciplinas, visto que é preciso estas se preocuparem com a educação global dos alunos, visando a formação destes para a cidadania, uma vez que a sexualidade não pode estar à margem.

2 – Contextualização da sexualidade: a relevância de sua abordagem pela escola

Para isso, é preciso que os professores estejam preparados, pois são eles os educadores no contexto escolar que estão em contato direto com os alunos, presenciando suas dúvidas, inquietações e curiosidades. Assim sendo, a pertinência de se articular a discussão sobre a formação desses profissionais é devido ao importante papel que lhes cabe de formação e informação dos educandos. Além disso, é uma forma de garantir a possibilidade da escola intervir com a temática da sexualidade em seu âmbito. Assunto este que será tratado no próximo tópico.

3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM PAUTA

3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM PAUTA

A presente seção pretende focar a formação de professores por considerá-la imprescindível para efetivação do programa de orientação sexual no contexto escolar, programa este relevante, como demonstrado no tópico anterior, uma vez que propicia aos alunos um espaço aberto e acolhedor para discussão da sexualidade, que instiga o repensar dos conceitos e preconceitos que envolvem tal tema.

A importância de se discorrer sobre o papel do professor nesta circunstância é decorrente de seu contato direto com o aluno, de poder nesta relação verificar as dúvidas, inquietações e necessidades deste em diferentes assuntos, o que envolve também no tocante à sexualidade. Diante destas constatações o citado profissional pode tanto auxiliar como optar por se esquivar, porém, em ambos os casos, está contribuindo de forma favorável ou desfavorável à orientação sexual do aluno.

Devido a isso é muito pertinente que o professor saiba atuar com o tema supracitado, a fim de não contribuir em prol da perpetuação dos estigmas e preconceitos, mas sim cooperar para o crescimento e amadurecimento do aluno, envolvendo tal aspecto humano.

Contudo, antes da exposição é necessário ratificar que em vista de inúmeros discursos existentes acerca da responsabilidade deste profissional, a finalidade do presente estudo não é de trazer mais encargo ao mesmo, e sim evidenciar que por meio do trato com a sexualidade sua prática pedagógica pode ser na realidade aprimorada, sem que isso acarretem preocupações e angústias.

Assim sendo, a problemática esboçada é apresentada em três tópicos. No primeiro fazem-se considerações acerca da formação dos agentes da orientação sexual, no segundo versa-se a respeito da formação inicial dos professores, foco este do presente estudo, e no seguinte problematiza a questão do currículo escolar e do currículo oculto.

3.1 A FORMAÇÃO DOS AGENTES DA ORIENTAÇÃO SEXUAL

Com a promulgação dos PCN e dos seus temas transversais é preciso ponderar a respeito do profissional que exercerá a função de atuar com eles. No tocante a um destes temas, a orientação sexual, debates acerca deste profissional têm se proliferado, principalmente porque este assunto é envolto por credices, mitos e tabus.

Em relação à proposta dos PCN diferentes autores, tais como Figueiró (2006a), Maia (2004), Maistro (2006), Nunes e Silva (2000) e Reis; Ribeiro (2002) declaram que ela é relevante, porém indagam que profissional desempenhará a contento esta importante função, haja vista que a formação não contempla à sexualidade.

Rosely Sayão (1997, p. 269) em seu artigo ‘*A educação sexual nossa de cada dia*’ apresenta uma instigante interrogação: “[...] quem são, afinal, os responsáveis por uma educação sexual que permita uma visão consciente da sexualidade, a fim de que a sua vivência possa proporcionar mais saúde e bem estar e menos sofrimento e dor?”

Diante desta interrogação e pensando na realidade das diferentes profissões existentes no mercado de trabalho, assim como nos seus respectivos cursos de graduação, constata-se que inexistem um espaço para a sexualidade, que é vista como algo que se restringe ao ato sexual propriamente dito, e, por conseguinte, dispensável de ser abrangida pelos distintos profissionais, devendo ficar no âmbito do privado.

No entanto, a brecha de sua discussão formal no ambiente escolar, no tema transversal orientação sexual, salienta a relevância da abordagem deste assunto pelo professor, porquanto atua diretamente com o aluno e é um dos atores principais deste ambiente.

Dessa forma, a fim de que o professor possa atuar com a orientação sexual é preciso que ele possa, inicialmente, trabalhar seus preconceitos, bem como, intentos, nem sempre intencional, de atribuir valores morais, pois como visto no capítulo antecedente, não é eficaz um programa impositivo.

Conforme declara Maistro (2006), o professor precisa buscar não emitir juízos de valor, uma vez que seu discurso exerce grande influência sobre os alunos, que poderão tomá-lo como apropriado e definitivo, não sendo este o objetivo de um projeto de orientação sexual.

A esse respeito, Abramovay, Castro e Silva (2004) comentam que os professores expressam valores sobre práticas e relacionamentos sexualizados, porém não compreendem que através de seus diálogos, emissões de opiniões, estão indicando ou reiterando ideologias, servindo como modelo aos alunos.

Portanto, seria interessante que os professores pudessem reconhecer os valores que dirigem suas condutas, e que ao mesmo tempo buscassem compreender e tentar respeitar os comportamentos distintos dos seus, pois suas atitudes devem ser democráticas, neutras e isentas de imposições.

Partindo desta perspectiva, Maia (2003) declara que o modo de agir do professor é um modelo, sendo que de forma direta ou indireta exerce influência nas concepções dos alunos acerca da sexualidade. Para a autora, os professores apesar de não assumirem ou muitas vezes não aceitarem, estão educando sexualmente seus alunos no ambiente da escola

Guimarães (1995, p. 100, grifo do autor) discursa acerca da identificação com modelos que comumente ocorre na escola, descrevendo que

[...] o professor e a professora são modelos de “homem” e “mulher”, ao realizarem suas atividades com os alunos, embora nem sempre se sintam comprometidos com Educação Sexual. Como são sexuados e assumem papéis “masculino” e “feminino”, não importa se com maior ou menor correspondência à estereotipia social – são modelos sexuais. Na sua rotina de trabalho interativo com os alunos, estão sempre a revelar como lidam com a dinâmica interpessoal, como se aceitam, como se colocam frente à sexualidade própria e dos outros. Enfim, é a sua carga de medos, preconceitos, tabus, assim como de compreensão, aceitação e experiência de prazer, de alegria, que transparece em seu cotidiano profissional. O que é peculiar, porém, é que os professores em geral não assumem que estejam educando sexualmente, assim como o aluno também não tem consciência de que está sendo influenciado pela escola, nessa área.

Em virtude dos adolescentes geralmente não apresentar uma opinião formada sobre a sexualidade, eles podem adotar como sua a opinião do professor, devido à procura de seus próprios parâmetros. Portanto, compete a este profissional ter cautela em suas ações, buscando sempre confrontar conceitos, crenças, opiniões, por fim, acender a autocrítica.

Como isso não é algo simples de se requerer, é preciso um espaço profícuo de preparação deste profissional em distintos assuntos, para que possa ser acolhido em suas dúvidas, de forma a favorecer o seu repensar sobre seus valores, conceitos, preconceitos, entre outros.

Um dos grandes empecilhos para a implementação de programas de orientação sexual nas escolas é o despreparo dos professores (MAIA, 2000, 2004; NUNES; SILVA, 2000; OLIVEIRA, D., 2000; REIS, RIBEIRO, 2002; SANTOS, BRUNS, 2000; FIGUEIRÓ, 2006a). Isso ocorre porque não há um espaço profícuo de preparação.

Ribeiro (2009) pontua que o advento dos PCN pode ser considerado um avanço para a discussão da sexualidade, embora nada foi feito no sentido de formar professores aptos a trabalharem com as diferentes questões que abrangem este tema na escola.

A carência de preparo dificulta o desenvolvimento destes programas nas escolas, que por sua vez prejudicam o aluno, pois não lhe é possibilitado no ambiente escolar um espaço afável, em que possa manifestar livremente suas dúvidas e curiosidades. Além disso, este despreparo ainda compromete a própria escola, pois pode se tornar um espaço propício para a consolidação de preconceitos.

Guimarães (1992), Maia (2003) e Figueiró (2006a) assinalam que tal despreparo ocorre devido a uma má formação destes profissionais para operar com a temática sexual, ocasionando a carência de conhecimentos, que interferem diretamente na atuação com o aluno quando este tema precisa ser abordado.

Para Rosely Sayão (1997) o professor apresenta carência de informações, de formação especializada e de conhecimentos na maneira de abranger este assunto com crianças e jovens. Mariuzzo (2003) complementa que ele é percebido, na maioria dos casos, como um profissional mal preparado e vacilante para tratar dos assuntos relacionados à sexualidade de seus alunos.

De fato, os professores devido ao despreparo que apresentam receiam abranger este tema, sendo que muitos tendem a ignorar os episódios de natureza sexual no contexto de sala de aula com o intuito de não ter de abordá-los, sendo que os que conseguem irromper este temor o fazem tendo como cerne a prevenção às DST, AIDS e gravidez e não visando incitar a reflexão dos alunos (GUIMARÃES, 1995; SANTOS, BRUNS, 2000). Este despreparo dificulta que reconheçam a sexualidade como conteúdo inerente à educação, o qual deve ser abarcado pelo profissional da educação.

Uma das dificuldades em termos de atuação pedagógica dos educadores concentra-se na área da sexualidade. Eles buscam os médicos e/ou profissionais da saúde para ‘resolverem’ os problemas referentes a essa área (SALLA; QUINTANA, 2002). Muitas escolas convidam psicólogos ou serviços de orientação sexual, porém a eficácia deste trabalho é restrita porquanto não há continuidade (SAYÃO, Y. 1997).

Dessa maneira, com esta atitude ela está delegando a outros a função de intercessores da situação, sendo responsáveis por sanar um evento que não puderam presenciar, desprovidos dos seus detalhes reais. Logo, a escola se exime de sua real função, como se outros, alheios a sua realidade, fossem obrigados a resolver os problemas que ocorrem dentro dela. Não obstante, como frisa Figueiró (2006a), este trabalho compete aos próprios

professores da escola, no contexto do ensino que se processa no cotidiano, e não aos profissionais que venham de fora deste ambiente.

Refletindo acerca disso, Maistro (2006) salienta que são os professores que se constituem interlocutores confiáveis para as questões de sexualidade, principalmente porque cotidianamente mantêm com os alunos uma relação de proximidade, relação esta que pode ser definida como contínua, podendo colaborar para que estes tenham uma visão positiva e responsável da sexualidade.

Evidencia-se, contudo, que muitos professores não estão preparados ou não se sentem à vontade para atuar com os distintos temas transversais. Para Gavídia (2002) há professores que afirmam que sua tarefa exclusiva na escola consiste em ensinar certos conteúdos aos alunos, tendo uma situação de desprezo às matérias transversais.

Nessa compreensão, Furlan (2008) lembra que a escola está se redimensionando e assumindo um caráter cada vez mais complexo, incorporando não somente a função de educar intelectualmente os alunos, mas também servindo como instrumento do cuidado à saúde, e como resultado disso há a inserção de mais uma função a ser exercida pelos profissionais da educação.

As oposições dos professores diante deste quadro são admissíveis, uma vez que

[...] com um cenário de necessidade, em que se vem alertando para o baixo nível de qualidade de ensino e se exigindo respostas pedagógicas dos professores, também se peça a este que seja um educador de temas da vida, do cotidiano, como questões relacionadas às práticas e aos ideários sexuais [...] (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 43).

Há um estranhamento por parte do professor em ter de abarcar diferentes temas com seus alunos haja vista que durante muitos anos os diversos temas transversais, especialmente política, pluralidade cultural, estudos econômicos, orientação sexual, sequer a escola acolheu, e após a promulgação dos PCN, há apenas uma década, ela passa a abrigar.

Ademais, as condições de trabalho do professor são difíceis, pois além das responsabilidades cotidianas de sala de aula, há a pressão social de que estejam preparados profissionalmente, técnica e pessoalmente, sem lhes ser proporcionado qualquer melhoria salarial ou motivação suplementar.

Abramovay, Costa e Silva (2004) comentam que além das novas questões educacionais que se apresentam, dos empecilhos do panorama escolar e de suas próprias condições de vida e de trabalho, o professor ainda se defronta com outros entraves que dificultam os intuitos de colocar em prática os propósitos dos PCN de ênfase em assuntos não

habituais, como sexualidade e gênero: as desigualdades sociais, a pobreza estrutural de muitos alunos e as violências de várias ordens que permeiam o cotidiano desses. Por essa razão esta classe clama por uma atitude fidedigna e veraz, indispensável para a sua valorização e motivação profissional, assim como, para assegurar o aprimoramento da qualidade do ensino escolar no Brasil.

Outro ponto relevante de ser citado é que

Se, por um lado, ampliam-se as responsabilidades dos professores, por outro, a escolha desse profissional como referência para discutir a saúde das crianças deixa transparecer que é um reconhecimento da importância de sua contribuição para a formação de conceitos fundamentais à vida de cada cidadão [...] (FURLAN, 2007, p. 6).

Embora a referida autora considere que o profissional da educação deve auxiliar o aluno a adotar hábitos saudáveis, ou seja, relaciona e restringe sexualidade à saúde e prevenção, não deixa de ser pertinente sua fala, uma vez que com o promulgação dos PCN a formação deste profissional passa a ser pauta constante de debates nos órgãos oficiais²⁴, na academia e nas várias entidades de classe²⁵. Nota-se que gradativamente tem ocorrido o despertar para a necessidade de se focar tal formação, porém estes debates devem avançar ir além do meio universitário, adentrar o ambiente escolar, de maneira a contribuir para que os professores possam ter melhores condições de trabalho e estímulo para aprimorar a prática pedagógica, e se aperceberem que lhes compete não ser meros transmissores de conhecimento, mas sim impulsionadores do mesmo.

Frente ao exposto, Garcia (1999, p. 91-92) frisa que se faz necessário “[...] estimular nos professores atitudes de abertura, reflexão e tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais: de gênero, raça, classe social, ideologia etc.” Sem isso os temas transversais podem não ser concretizados no cenário escolar.

Gavídia (2002) adiciona que para trabalhar com os temas transversais é necessário que os professores tenham sensibilidade e consciência para reconhecer os principais problemas que afetam a sociedade em geral e os alunos em especial. Nesse sentido, Salla e Quintana (2002) reforçam que qualquer proposta de transversalidade necessita ser precedida de uma avaliação abrangente dos valores, conceitos e visões do mundo que rondam o imaginário dos educadores.

²⁴ Ministério da Educação e Cultura, Conselho Federal de Educação, Secretaria de Ensino Superior.

²⁵ ANDE, CEDES, ANFOPE, ANPED, etc.

Entre estes temas o da orientação sexual provavelmente desencadeia mais temores nestes profissionais em ter de abraçar por persistir a idéia de que sexualidade e educação são dois aspectos inconjugáveis, distintos, e, portanto, antagônicos. Como revela Figueiró (2006a), um número expressivo de professores tem se mostrado receoso e inseguro para se envolver de forma ativa com a educação sexual²⁶.

Vale comentar que não é somente a falta de formação que tem dificultado a atuação do professor para lidar com a questão sexual no espaço escolar, mas também, as concepções inadequadas que eles apresentam, assim como, os preconceitos e estigmas que carregam sobre sexualidade.

Schiavo (1993) comenta que os principais obstáculos do professor para abranger tal questão são de natureza endógena, relacionados às atitudes dele com respeito à sexualidade, vinculados às atitudes preconceituosas e padronizadas pelas instituições sociais e internalizadas por ele.

Garcia (1999, p.94) discursando acerca disso, considera que é imprescindível que

[...] o professor em formação tome consciência de si mesmo, das suas origens e preconceitos culturais e sociais. [...] trata-se aí de fazer compreender ao professor em formação que a tolerância e flexibilidade perante a diferença de gênero, raça, idioma, etc. devem ser uma norma habitual do comportamento na aula.

Desse modo, o professor deve questionar seus procedimentos e não os interiorizar e cristalizar em suas concepções. Como alegam Nunes e Silva (1999) os cursos de formação de professores têm se centrado na determinação de produzir técnicos e trabalhadores alienados, retirando deles a possibilidade de compreensão analítica e crítica da realidade.

Tal crítica dos autores é pertinente, visto que não se possibilita nesta formação acesso a uma formação abrangente, a qual abranja temas cotidianos e necessários de serem compreendidos pela escola, tais como o da sexualidade, como se tais fossem desnecessários e até mesmo arriscados.

Como observa Cabral (1999, p. 154) é inaceitável concepções em que o homem e a sexualidade são desvendados como elementos remotos, frios, anatômicos e independentes do contexto sociopolítico cultural. Para a autora é inexequível ditar funções mecânicas da sexualidade, ou ainda reduzi-la aos genitais, as DST e à reprodução propriamente dita. Como ela promulga: “o momento é outro e as exigências também. Por isso, convém sentarmos com

²⁶ Termo empregado pela autora.

os alunos e, sem distanciamento algum, despojarmo-nos de velhas e anacrônicas idéias, para que aconteça um debate franco e coerente com o que está posto na sociedade contemporânea”.

Portanto, é necessário que os professores tenham uma formação específica para tratar de sexualidade, pois eles não sabem trabalhar com este assunto uma vez que em sua formação essa temática sequer foi abordada, dificultando assim que eles adquirissem conhecimentos específicos para mais tarde acioná-los em sala de aula (FRISON, 2002).

Maia (2003) adverte que um dos entraves para efetivação dos programas de orientação sexual nas escolas ocorre porque os professores além de despreparados, apresentam valores preconcebidos, visões moralistas e arraigadas sobre a sexualidade. Para a autora a fim de se ter um programa eficaz é necessária uma preparação básica que possibilite a eles refletir sobre suas possibilidades de se tornarem orientadores sexuais.

Yara Sayão (1997) considera que estes programas devem ser iniciados por profissionais que se sintem disponíveis para tal, e argumenta que este requisito é necessário, mas não suficiente. A autora lembra que inevitavelmente todos os professores, mesmo os que não se disponibilizam para isso, mesmo sem perceber orientam sexualmente. Como diz um clichê popular, ‘as atitudes falam mais do que palavras’, sendo que a recusa da abordagem da sexualidade em sala de aula diz muito, entre estes, que não há espaço e disposição para sua abordagem.

Na realidade todo professor, consciente ou não com este fato, é um orientador desta natureza, pois através do seu modo de agir, de falar e de lidar com as manifestações ou indagações de cunho sexual, transmitem aos alunos informações e apreciações sobre sexualidade.

Como Werebe (1998, p. 30) explica

Todos professores, qualquer que seja a matéria que ministram, desempenham, consciente ou inconscientemente, uma ação no campo sexual, assim como todos eles ensinam o vernáculo. Esta ação se dá [...] pela maneira de ser, de se vestir, de agir, pelas idéias e valores que transmitem e, particularmente, pelo tratamento que dispensam aos alunos [...].

Sendo assim, é essencial para a preparação do profissional da educação sua formação em assuntos afins à temática em questão (SAYÃO, Y. 1997). Para isso a autora explica que ele deverá entrar em contato com as questões teóricas, com leituras e discussões sobre as temáticas específicas, pois não é aceitável um tema de tamanha importância ser inserido nos conteúdos escolares pautando-se pelo espontaneísmo.

Na opinião de Nunes e Silva (1999, p. 65) se este assunto for “[...] assumido numa perspectiva improvisada e voluntarista, redundaria no ecletismo e na banalização do assunto”. Com base nesta premissa, os autores declaram que sem formação teórica-prática dos professores há um êxito duvidoso para o trabalho de orientação sexual, por melhor que seja o intento dos envolvidos neste processo.

Maia (2004, p. 165) mostra que os resultados de uma proposta de orientação sexual sem um preparo adequado dos professores são previsíveis, podendo ocorrer

a) **uma atitude conservadora** e silenciadora da proposta de abandono da proposta, alegando que o tema é por demais complexo; b) **propostas reprodutivistas, superficiais** que caem no vazio e no esquecimento; c) **propostas entusiastas e exageradas** que priorizam o prazer em detrimento da responsabilidade; d) **uma postura moralista** com propostas dogmáticas e ideológicas enviesando a leitura científica (grifo nosso).

Pensando no que a autora expõe é possível notar que introduzir esta proposta no meio escolar não é algo simples, o que salienta a necessidade de uma preparação específica do professor, a fim de que adquira uma postura adequada, isenta de conservadorismo, moralismo, superficialidade, e de todo tipo de excessos, visando que esta proposta tenha êxito.

Guimarães (1995) ressalta que se os programas de orientação sexual forem introduzidos nas escolas sem a devida formação dos professores, há o risco de reproduzir padrões sexuais e de gênero bastante opressores, eivados de valores e tabus.

Esta assertiva é simples de se compreender, porquanto não há como o professor propor a introdução deste programa de modo sistemático ou assistemático em sala de aula sem compreensão mínima dos aspectos que o envolvem, de como abrangê-lo de modo a promover a discussão sem enunciar sua opinião, pois é natural do ser humano as apresentar, todavia num trabalho desta natureza não convém manifestação de opiniões e conceitos, por ter por objetivo que os próprios alunos construam seus saberes e apreciações. Aliás, é pertinente frisar a dificuldade que há do professor em ser ‘neutro’, por isso o recomendável é que ele tenha bom senso e esteja atento quando a sexualidade de seus alunos se manifestar, a fim de não transmitir a eles informações prontas e inquestionáveis.

Segundo Maia (2004) o professor não precisa saber tudo sobre sexualidade, mas precisa manter-se informado acerca dos distintos assuntos que podem ser abrangidos com os adolescentes, com sinceridade e sem falsa neutralidade, sem precisar expor sua vida pessoal.

Britzman (2000) comenta que quando o tópico do sexo é inserido no currículo acende as preocupações dos professores de não estarem preparados para responder as questões dos

alunos, bem como, que a aula se rescinda num duelo de poder entre o conhecimento das estudantes e dos professores. Por esse motivo a autora salienta que as professoras devem estar preparadas “[...] para serem incertas em suas explorações e ter oportunidades para explorar a extensão e os surpreendentes sintomas de suas próprias ansiedades. [...]”.

Há uma inquietação entre os professores para inserir a discussão da sexualidade no contexto de sala de aula, principalmente porque este assunto suscita controvérsias, sendo associado à premissa do senso comum de que se circunscreve somente no aspecto fisiológico e no âmbito do privado. Em vista desta concepção cristalizada, vigoram o medo, a culpa e a vergonha entre os professores em ter de abarcá-lo, sintomas estes experienciados também pelos alunos, principalmente, porque aprendem que este tema é ‘intocável’.

Conforme Reis e Ribeiro (2004a, p. 4) apresentam

o professor deve ter o conhecimento científico sobre sexualidade para se preparar para não transmitir seus próprios valores e crenças que orientam o seu próprio conhecimento sexual e não transmiti-los como verdade absoluta, pois o aluno deve entrar em contato com todas as informações sobre sexualidade para dar um “novo significado” e construir o seu próprio conhecimento.

Considerando isso é preciso na conjuntura educacional contemporânea, que tem sido marcada por inovações, ponderar acerca da formação dos professores, assunto este de vital necessidade por ser este o pilar da educação, profissional de vital importância no cenário escolar, pois atua diretamente com os alunos em sala de aula.

Nos dizeres do GTPOS (1999, p. 15) “[...] os laços que já existem entre docente e estudantes fornecem uma base para um trabalho de Orientação Sexual na escola”. Eles afirmam que os professores que acompanham seus alunos, que constroem vínculos com eles são indicados para conduzir a orientação sexual. Contudo, como supracitado, é relevante todos se prepararem para isso, pois em todo tempo estes profissionais estão atuando como orientadores sexuais, até mesmo quando optam pelo silêncio ou por evadir-se.

Além disso, como profere Ribeiro (1990, p. 20) ele “[...] deve ter conhecimento sobre o assunto sem ser onipotente e ter sensibilidade para perceber as necessidades dos alunos e procurar elaborar um programa que vá ao encontro dessas necessidades e das expectativas dos alunos”.

Nessa compreensão, é importante que o professor apresente sensibilidade e desenvoltura para saber responder quando indagado pelos alunos sobre os assuntos de sexualidade. Tais aspectos podem ser construídos pelo educador por meio do processo de

auto-formação, e da conscientização de seu papel, uma vez que lidam com seres sexuais que apresentam suas angústias, curiosidades e medos, esperando que lhes amparem.

No entanto, Figueiró (2003) alega que todo o processo formativo dos professores desde o magistério até mesmo nas licenciaturas, não tem promovido o preparo destes para abarcar os temas de sexualidade no cenário escolar. A autora adiciona expondo que estes profissionais são frutos de uma sociedade repressora no qual sexualidade era encarada como algo proibido.

A falta de cursos específicos sobre orientação sexual dificulta o trabalho do professor na abordagem deste tema, limita o diálogo entre professores e alunos, e serve de entrave para o desenvolvimento de projetos específicos nesta área (FRISON, 2002). Dessa maneira, como enfatiza a autora, esta formação precisa contemplar questões que envolvem vivências que permitam ao professor refletir sobre sua própria sexualidade, sobre seus valores, sonhos, entre outros.

A inserção da orientação sexual nas escolas está vinculada à preparação dos professores, sendo que esta deve priorizar a reflexão destes acerca da compreensão que apresentam por sexualidade. Nas palavras de Oliveira (2000, p. 107) “educar a sexualidade dos outros requer uma prévia e/ou concomitante educação da própria sexualidade”. A fim de que possam instigar a reflexão dos alunos, é imprescindível que também tenham tido oportunidade para repensar este assunto.

É necessário que eles tenham ciência de que são validas e lícitas as curiosidades e procura do prazer independentemente da idade e da etapa da vida, haja vista que faz parte do processo contínuo do desenvolvimento do ser humano.

Cabral (1999) relata que o professor necessita de uma educação reconciliativa sobre sexualidade, que promova o auto-conhecimento, assim como, o saber da história do homem e da sociedade através do tempo.

Como manifesta Silva (2003) o preparo dos professores para atuarem com orientação sexual é difícil, visto que a sexualidade é um dos assuntos mais carregados de credices e estereótipos, impedindo que pessoas pouco resolvidas com a sua sexualidade abordem teores relativos à ela.

Guimarães (1992) acredita que é necessário que os cursos de formação de professores os preparem, principalmente para serem aptos a tomarem decisões frente às inúmeras situações teóricas relacionadas ao sexo. Ela considera que esta preparação dar-se-á na medida em que, tendo seus questionamentos a respeito de sexo satisfeitos, os alunos passem a interessar-se pela sexualidade de seus futuros educandos.

Nesse sentido, Figueiró (2001) diz que eles carecem de passar por um processo de ‘reeducação sexual’, como direito que apresentam de aperfeiçoar a prática pedagógica cotidiana e de acolher as demandas que surgem nesse aspecto no dia-a-dia de sala de aula. Conforme expressa Figueiró (2007a), o educador não pode esquivar-se de educar sexualmente, visto que se o que sente e pensa no tange à sexualidade for positivo, livre de tabus e preconceitos, estará apto a lidar de forma construtiva com os fatos cotidianos vivenciados, seja na escola ou em sua casa.

Refletindo sobre a necessidade da formação de professores para este trabalho, Reis e Ribeiro (2002, p. 94) consideram que

é fundamental, portanto, investirmos na formação do profissional que realizará o trabalho de orientação sexual em sala de aula, proporcionando ao professor acesso a todo o conhecimento científico que é produzido em torno da sexualidade, levando-o a conhecer o desenvolvimento da criança e do adolescente, e a se atualizar na sua área de atuação, enfim, que seja preparado à luz da ciência para exercer um trabalho que se propõe não diretivista.

Frison (2002) problematiza que a escassez de cursos específicos em orientação sexual dificulta o trabalho do professor, pois é preciso que esteja disposto a trabalhar este assunto, que se sinta preparado para fazê-lo.

Tal aspecto demonstra que é arriscado à implementação de um programa que se proponha educativo, informativo e que instigue a reflexão com profissionais não dispostos, ou que sequer foram informados dos distintos tópicos que envolvem a sexualidade, ou que não foram acautelados de que o intuito não é transmissão de informações, ou ‘verdades’, mas sim promover o diálogo, a troca entre alunos e professores, entre os alunos, enfim, oportunizar o crescimento recíproco.

Na realidade a necessidade de uma preparação específica do professor em sexualidade, decorre da própria temática, ser considerada tabu na sociedade contemporânea. Na opinião de Ribeiro (1990, p. 33) o profissional da educação deve receber uma formação que abarque “[...] aspectos desde conhecimentos teóricos a serem transmitidos até a aquisição de atitudes positivas e sadias em relação à sexualidade, sua própria e de outrem, e da capacidade de tratar com naturalidade as questões que serão abordadas”.

Discorrendo acerca do preparo do professor para o desenvolvimento de tal programa, Camargo e Ribeiro (1999) afirmam que este implica no despertar das potencialidades deste profissional, de forma a auxiliá-lo na expressão de sua criatividade e de sua sensibilidade. Tais aspectos são importantes e devem estar vinculados à abordagem da sexualidade, assunto

este que necessita ser focado de forma clara, informativa, criativa e com sensibilidade pelos professores.

Torna-se difícil trabalhar de maneira efetiva qualquer tipo de situação dentro da educação se os professores não tiverem a sensibilidade e a preparação necessárias para conhecer os principais problemas que afetam a sociedade em geral, e os alunos em particular (MAISTRO, 2006). A autora também cita a necessidade do professor ter disposição para debater temas referentes à sexualidade, pois diz que não se pode ignorá-los.

Ribeiro (1990, p. 20), por sua vez, considera que “[...] o orientador deve, antes de mais nada, acreditar em sua proposta, na necessidade de se levar para a sala de aula o debate sobre sexo e sexualidade”. Ou seja, além do preparo o professor precisa também estar receptivo a esta proposta.

O GTPOS (1994) complementa dizendo que o trabalho de orientação sexual só se efetivará quando o professor se sentir tranqüilo para abordar os temas relacionados a sexo. Além disso, quando os educadores se conscientizarem que não é da responsabilidade de um professor específico, como por exemplo de ciências. Moraes (1993) elucida que a responsabilidade é de todos os profissionais que atuam na escola.

No mais, a fim de que eles possam desenvolver habilidades para o trato com tal assunto, reitera-se que precisam ser devidamente preparados, o que implica em se ponderar acerca da relevância da formação inicial dos futuros profissionais da educação, a qual pode propiciar não somente o conhecimento deles, mas, sobretudo, o encorajamento, a disposição, a vontade, a sensibilidade, assim como, uma atitude favorável e serena perante esta proposta, elementos estes imprescindíveis para concretização da orientação sexual no contexto escolar.

3.2 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

Convém inicialmente esclarecer o que se entende por formação de professores, assunto este em voga no contexto acadêmico. Para tanto empregar-se-á a definição de Garcia (1999, p. 26) que declara que se trata

[...] de uma área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que [...] estuda os processos através dos quais os professores –em formação ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipe, em

experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos [...].

Para Garcia (1999) não há modelo de preparação profissional com maior tradição e reconhecimento do que os cursos oficiais de formação. Ele adiciona ainda, na mesma obra, que a formação deve ser compreendida como algo que transcende a etapa universitária, mas que não prescinde dela.

Assim sendo, a formação inicial representa uma importante etapa da preparação do professor, por meio da qual lhe são oferecidos os conhecimentos primários indispensáveis à prática pedagógica.

No tocante aos temas transversais, Gavídia (2002) relata que há uma carência desta formação em abarcá-los, uma vez que tal assunto não é tratado na Universidade, pois vigora uma conjuntura de repulsa às matérias transversais. Tal aversão a estes temas pode ser decorrente da exigência maior que recai sobre o professor e aos respectivos cursos que o formam, pois além dos conteúdos programáticos comuns precisam ter habilidade e sensibilidade para trazer os distintos assuntos da transversalidade à tona em sala de aula.

Em razão disso pode-se afirmar que falta às instâncias formadoras de professores a compreensão clara acerca da transversalidade. Ainda que seja preciso cautela com a mesma, isso não expressa que as matérias que a envolvem não devem ser abrangidas pelos profissionais que atuam na escola. De fato, tais assuntos rondam e estão presentes neste ambiente, sendo tratados ou não.

É preciso elucidar que se tais profissionais tiverem uma preparação que se pautar por formá-los para uma atuação crítica e para a transformação social, visando contribuir para a educação dos futuros cidadãos, poderão atuar com os temas transversais sem contribuir em prol da formação para o conformismo e para o enquadramento social.

A transversalidade vincula-se aos interesses da globalização,²⁷ podendo ser empregada para aperfeiçoar a prática pedagógica, sobretudo considerando que a exposição dos diferentes temas transversais pode possibilitar uma visão global, em termos políticos, econômicos, sociais, éticos, entre outros, do contexto em que o aluno está inserido. Além disso, pode auxiliar para advertir que a globalização busca uma formação de todos, tanto de alunos como de professores, para o ajuste e perpetuação do sistema econômico capitalista. Em síntese, pode-se instigar neles uma visão crítica e ponderada acerca destes temas, bem como, deste sistema, lembrando-os que se faz necessário abarcá-los, porém isso não significa que precisam ser coniventes, acrílicos e alheios ao mundo em que vivem.

²⁷ Assunto este abrangido no capítulo antecedente.

Figueiró (2006a, p. 66) sintetiza que “é na confluência dos temas transversais que os professores podem chegar ao processo de redimensionamento da forma como vêem seu trabalho e, a partir daí, promover mudanças na prática pedagógica [...]”. A mesma autora argumenta que no exercício da transversalidade estes profissionais podem obter satisfação por verem que seu trabalho como educador tem mais chances de estar ligado à vida. Concernente à sexualidade, ela considera que conhecer sobre este assunto leva o aluno, e até mesmo o professor, a pensar sua vida-afetiva-sexual, algo em si benéfico.

Para que possam trazer em pauta a transversalidade, e dentro disso a orientação sexual, é preciso que tais profissionais tenham conhecimento dos mesmos. Contudo, como Felipe e Guizo (2004) observam, nos cursos de formação docente em nível universitário não se é oportunizado discussões destes temas, uma vez que os currículos ainda não os contemplam de forma abrangente.

Com efeito, a orientação sexual, especificamente, ainda não é preocupação das instituições que formam os profissionais da educação. Isso ocorre, principalmente, porque vigora uma ênfase sobre os conteúdos escolares tradicionais, tais como Língua Portuguesa, Matemática, entre outros, desconsiderando a sexualidade como um aspecto importante também de ser abrangido. A bem da verdade, sua abrangência no contexto escolar se difere das demais disciplinas por possibilitar a articulação de diferentes matérias de maneira contextual e atual.

Oliveira (2000) problematiza que os cursos de formação de professores desconsideram a sexualidade como um conteúdo que deve ser ensinado, compreendendo que tanto os educadores quanto os alunos conseguem se desvencilhar das suas sexualidades para irem à escola.

Isto posto, Silva (2004b) problematiza que sem uma formação inicial e continuada adequada os efeitos balizados sobre as práticas escolares na abordagem da orientação sexual não alcançarão êxito.

Em se tratando dos professores que estão na iminência de serem preparados há como reverter o quadro caótico da desinformação que prevalece no âmbito educacional. Uma das maneiras é os cursos de formação inicial se disporem para introduzir nos currículos disciplinas que proponham a introdução do tema da sexualidade, tendo como intento desvendar os diferentes aspectos contidos na mesma, indo além, estimulando o repensar dos futuros professores sobre suas crenças, cultura, assim como, possibilitar que eles percebam a necessidade de se despir dos ‘pré-conceitos’ para a abordagem da orientação sexual nas escolas, salientando a importância disso.

Convém explicitar que a formação inicial é uma etapa da formação docente. Não obstante, Silva (2004b) alerta que é insuficiente à preocupação dentro desta formação para abordagem da temática sexual. Isso pode ser constatado na literatura acadêmica, como a própria autora menciona, pois há poucos estudos que se debruçam sobre esta etapa, o que não possibilita o despertar dos diferentes cursos de licenciatura quanto tal necessidade.

Nos dizeres do GTPOS (1999, p. 16) “a formação do professor raramente incorpora temas de sexualidade em seu currículo. Falta uma abordagem com enfoque biopsico-social; falta uma reflexão mais aprofundada sobre as relações interpessoais [...]”.

Maia (2003) e Felipe e Guizzo (2004) justificam que não há nos cursos de licenciaturas a disciplina sexualidade humana, sendo que há poucas iniciativas de incluí-la. Este fato tem contribuído para manutenção da lacuna colossal que há entre a prática e a formação, pois muitos cursos ainda omitem inteiramente as questões relativas a este tema, ou dissolvem-nas em disciplinas distintas.

A formação do professor deve ser concebida como um processo de desenvolvimento, que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial, e se estende por todos os períodos de exercício profissional ao longo da carreira. Não obstante, é preciso considerar que esta formação é uma etapa significativa na preparação deste profissional, visto que através das disciplinas que cursa ele adquire as ferramentas que irão lhe dar suporte e embasamento para a prática pedagógica, as quais irão lhe acompanhar por toda sua carreira.

Nessa ótica, Garcia (1999, p. 21) reconhece a importância das disciplinas corroborando que elas propiciam não somente conhecimentos específicos, mas ainda “[...] códigos e uma linguagem que lhe permite explicar e compreender a realidade, ao mesmo tempo que algumas estruturas próprias do pensamento e do desenvolvimento cognitivo”.

Conforme explicam Lima e Reali (2002) tais cursos são responsáveis por desencadear marcos de referência, esquemas cognitivos aptos a instruir, orientar, clarificar, enfim, favorecer o melhor entendimento da prática profissional.

Contudo, Mariuzzo (2003) lembra que a maior parte dos licenciados carrega consigo sua formação insuficiente nas disciplinas que poderia tê-los ajudado a realizar uma prática sólida, mas, ao contrário, na prática profissional geralmente reproduzem em sua prática o que aprenderam na universidade, afetando a formação de seus alunos. Lima e Reali (2002) reiteram que como decorrência da educação recebida, os futuros professores têm incorporado concepções sobre o ensino e, após o início da profissão, tendem a perpetuá-lo.

Como desabafa Paiva (2000), educa-se o futuro educador com uma abordagem diferente da que era esperado, ou seja, sem a sua participação ativa e autônoma, afogando-o em informação, desvinculada de emoção, sem instigar a consciência crítica.

Por esse motivo Camargo e Ribeiro (1999, p. 50) realçam que os currículos dos cursos de formação de professores deveriam contemplar discursos e vivências de sexualidade, de modo a despertar neles as possibilidades do corpo e dos sentimentos.

Nesta conjuntura, Guimarães (1992) considera que a mudança de comportamento das futuras professoras diante o tema da sexualidade em longo prazo vai se refletir nas informações fornecidas aos que serão a futura geração de pais e educadores, visto que apresentarão mais subsídios, que os atuais, para orientar sexualmente.

O pressuposto essencial é o de que a formação do professor quando direcionada para a orientação sexual, contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional docente, e para melhoria na qualidade de ensino (FIGUEIRÓ, 2006a).

Esta formação geralmente fornece ao professor espaço para pensar em si, em sua sexualidade, o que de fato é prazeroso, pois é benéfico às pessoas terem um tempo para poderem refletir acerca do que pensam e do que gostam. Afinal, é salutar a todos, o que abarca este profissional poder meditar e constatar quantas ações e pensamentos podem ser aperfeiçoados de forma a trazer melhor qualidade de vida a si próprio, bem como, ao coletivo, compreendendo neste caso os alunos.

Silva (2004b) revela que os próprios professores, conscientes da falta de preparo e da relevância desta formação, apontam a necessidade de inserção da orientação sexual nos cursos de graduação, assim como, de um espaço que lhes fosse permitido o repensar sobre seus conceitos e o alargamento de conhecimentos sobre a sexualidade humana.

Autores como Egry (1985) e Silva (1997) recomendam que a orientação sexual seja incluída nos cursos de educação superior, especialmente nas licenciaturas, a fim de atenuar a distância que há entre a formação profissional e as exigências de atuação.

No entanto, como Rosely Sayão (2007, p. 275) ironiza

[...] afinal, quando será que a Universidade em especial e as escolas em geral vão se lembrar de que existe uma realidade externa a elas e que é lá que os futuros profissionais vão atuar? E sobre a sexualidade dos alunos, então? Quem é que se lembra ou ousa falar sobre isso com os futuros professores? Tema via de regra solenemente ignorado. Como se isso pudesse, magicamente, fazer com que o fato deixasse de existir. Mas não é o que ocorre.

Reitera-se que é insuficiente a preocupação com a formação inicial de professores para abordarem a temática sexual. Lima e Reali (2002) apregoam que estes cursos de formação são alvos de duras críticas, sendo acusados de ignorar os conhecimentos práticos, de serem responsáveis pela transmissão de conhecimentos interpretados como absolutos e irrefutáveis, entre outros. Embora tais censuras sejam pertinentes em muitas ocasiões, elas não trazem contribuições, visto que se restringem a críticas, não propondo estratégias formativas de como aprimorar tais cursos.

Dessa maneira, tais críticas precisam despertar nestes cursos a atenção para o aspecto de que falta aos futuros professores uma formação condizente com o cenário contemporâneo no qual o tema da orientação sexual ganha legitimidade para ser abarcado, e as escolas devem fazer, haja vista o direito dos alunos terem acesso a esta orientação e a cobrança social para sua efetivação.

De acordo com Serapião e Silva (1996) esta orientação é questão prioritária a ser pesquisada em todos os níveis do processo ensino-aprendizagem, especificamente em nível do ensino superior. Os autores se atêm aos futuros profissionais da saúde, precisamente os cursos de medicina e de enfermagem, e afirma que estes cursos exigem maior grau de informação e capacidade para lidar com as questões de sexualidade, por conterem educadores sexuais em potencial.

Fagundes (1996) fez menção aos intentos que orientaram a criação e objetivos da disciplina ‘Sexualidade e Educação’ na Universidade Federal da Bahia, afirmando que sua implantação buscou suprir as carências diagnosticadas nos estudos realizados pela Universidade, no qual se mostrou a necessidade de se ampliar a compreensão da sexualidade por meio dos cursos de formação de professores, bem como, possibilitar a difusão de discussões sistemáticas acerca da sexualidade. Os objetivos desta disciplina vão ao encontro do que foi apresentado no presente estudo

Sensibilizar os alunos dos cursos de licenciatura para a necessidade de se discutir a sexualidade como elemento constitutivo da pessoa humana. Contribuir para a formação de profissionais capazes de analisar questões relativas à sexualidade de crianças, de adolescentes e de adultos, e de intervir no processo de sua educação sexual (FAGUNDES, 1996, p. 132).

A autora apresenta ainda que o desenvolvimento desta disciplina compreende “[...] atividades teóricas e práticas que propiciam o embasamento cognitivo, reflexão crítica, autoconhecimento, respeito ao outro, responsabilidade e comprometimento, condições estas imprescindíveis ao trabalho do educador” (FAGUNDES, 1996, p. 133). Ela esclarece que nas

atividades teóricas há discussões dos temas propostos, já as práticas se resumem à realização de seminários, sendo que a avaliação destas é feita de forma contínua.

Silva (2004b) argumenta que a inserção da educação sexual²⁸ nos cursos de graduação é fundamental. A introdução da temática sexual nos currículos do Ensino Superior é uma tentativa de associar, no ementário das disciplinas, debates que embora não sejam obrigatórios pelo Plano Nacional de Educação, podem contribuir de modo significativo para reforçar com os alunos a importância da abrangência desta temática.

Todavia, não há nos cursos de formação a disciplina sexualidade humana, sendo que há poucas iniciativas de incluí-las, embora este tema seja um assunto urgente (MAIA, 2003). Este fato tem contribuído para manutenção da lacuna colossal que há entre a prática e a formação, pois muitos cursos ainda omitem inteiramente as questões relativas a este tema, ou dissolvem-nas em disciplinas distintas.

Conforme problematiza Silva (2007, p. 4) a ausência de oportunidades para debater a questão da sexualidade humana nos cursos de licenciatura pode transformar-se em um intenso obstáculo para o futuro professor. Ela refere também que

Durante o estágio, os alunos dos cursos de Licenciatura têm a oportunidade de presenciar uma multiplicidade de sexualidades povoando as escolas. A mulher professora/mãe grávida; o adolescente passando por transformações corporais e de comportamento; a criança curiosa em relação ao seu contexto familiar; as mães grávidas esperando os filhos no portão da escola; o(a)s aluno(a)s, na escola, dando o primeiro beijo no(a) primeiro(a) namorado(a); os homossexuais convivendo com a maioria de heterossexuais na escola; o corpo, que o uniforme tenta esconder, despertando o desejo no(a) outro(a); os bilhetes-cartinhas de amor em movimento na escola; a paixão platônica pelo(a) professor(a); as piadas, risadas e a troca de informações e confidências entre colegas.

Ela prossegue sua fala expondo que nas discussões e relatos das experiências do estágio tais situações não recebem a atenção devida, como se fosse secundário e desnecessário ser resgatado.

Na realidade o estágio é uma oportunidade que o discente apresenta de vivenciar a prática pedagógica, podendo neste integrar a teoria com a prática, algo muito importante, haja vista que precisa ter clareza acerca de como efetivar na prática os conteúdos teóricos recebidos. Em se tratando da dicotomia entre teoria e prática, é preciso que o profissional da educação saiba articular a teoria com situações práticas reais.

²⁸ Terminologia empregada pela autora.

No caso específico da sexualidade no contexto escolar são comuns cenas em que tal assunto surge. Logo, o estágio curricular pode ser um momento de significativa contribuição para o despertar da necessidade e da importância do preparo para o trato deste assunto.

O Jornal Unesp (CORREIA, 2007), dando voz ao professor Paulo Rennes Marçal Ribeiro, docente da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, defende a obrigatoriedade da introdução de disciplinas sobre o tema da sexualidade nos cursos superiores de Pedagogia e nas licenciaturas, para melhor qualificar os futuros professores. Porém, ele lembra que não há normas definidas de como serem implementadas tais disciplinas, argumentando que devem visar combater idéias preconceituosas, contribuir para dissipar a noção de superioridade de um gênero sobre o outro, bem como, ensinar o aluno a refletir sobre a própria informação recebida.

Mariuzzo (2003) enfatiza que estes cursos não oferecem qualquer disciplina que enfoque a sexualidade humana, como se o professor que está em processo de formação não fosse trabalhar diretamente com pessoas e, sobretudo, com crianças e adolescentes. A autora complementa mencionando que os currículos das faculdades não disponibilizam disciplinas com conteúdos que garantam uma formação com embasamento científico, filosófico, político e ético, aspectos estes que garantiriam subsídios para dar respaldo aos professores nos acontecimentos práticos de sala de aula.

Diante do exposto, Silva (2007) indica que nestes cursos também são produzidos conhecimentos sobre o que não deve ser abrangido. Algumas disciplinas já são tradicionalmente reconhecidas, já outras, como sexualidade não, estando atreladas a empenhos dos grupos profissionais para serem regularizadas como conhecimento escolar.

Em linhas gerais, pode-se hipotetizar que há uma indiferença generalizante nos diferentes cursos quanto à sexualidade, sendo consequência da mesma característica de um histórico de longa data em que somente os conhecimentos tradicionais são considerados imprescindíveis. Evidencia-se, assim, que a inexistência de disciplinas tratem deste assunto traduzem o que vigora no meio escolar, ou seja, a repressão sexual e a interdição a pauta do mesmo.

Chauí (1984, p. 13) informa que esta repressão corresponde a um conjunto de interdições, valores e normas culturalmente construídas para controlar o exercício da sexualidade. A autora aponta ainda que a repressão sexual é composta por

[...] como um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidas histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade, pois, como inúmeras expressões sugerem, o sexo é encarado por diferentes sociedades (e particularmente pela nossa) como uma torrente impetuosa cheia de perigos [...]

Uma vez que a repressão sexual perpassa a sociedade, o corpo docente da escola, composto por pessoas que tiveram sua sexualidade permeada pela repressão, enfrenta muitas dificuldades para lidar com a expressão deste aspecto humano na esfera escolar, punindo estas manifestações (SANTOS; BRUNS, 2000).

Nunes e Silva (1999) relatam que a dificuldade apontada pelos professores em relação à questão da sexualidade é a ausência de fundamentos científicos, baseados nos elementos mais conservadores e tradicionais de uma cultura repressora e negativista do sexo. Aliás, alguns professores reclamam da falta de conteúdos e dos resquícios que apresentam de uma educação repressora, a qual atrapalha o esclarecimento das questões e ocorrências que envolvem este assunto.

Para Guimarães (1992) a falta de preparo a respeito desta questão pode induzir tais profissionais em muitas ocasiões a perpetuar a repressão pelo uso somente do que conheceu ao longo de sua história de vida, a repressão.

Contudo, tal repressão nem sempre ocorre de forma visível e clara, e “[...] se formos mais conscientes sobre como a repressão atua, teremos condições de não repetir, na educação que oferecemos, os conflitos que fizeram parte da educação sexual” (MAIA; MAIA, 2005a, p. 30).

Pensando nisso Guimarães (1995) alerta que a educação sexual²⁹ oferece o risco de tornar-se repressiva se oficializada ao acaso, ou seja, sem o devido planejamento e preparo dos professores. Há a ameaça de tornar-se, de fato, uma ‘deseducação sexual’.

Com esse entendimento, Melo, Freitas e Brasil (2006, p. 202) afirmam que “[...] a conseqüente “deseducação sexual” a que somos submetidos e submetemos alguém em nosso cotidiano é também de nossa responsabilidade político-pedagógica enquanto educadores e formadores de educadores”.

Tendo em vista possibilitar medidas de tentar transpor esta repressão, compete às Universidades mediarem o processo de formação dos alunos de pedagogia e das licenciaturas em geral, mediante uma formação mais abrangente e direcionada para o desenvolvimento integral do indivíduo.

²⁹ Termo usado pela mesma.

Frison (2002) e Santos e Bruns (2000) expõem que um dos modos pelos quais as Universidades poderiam propiciar uma formação abrangente a seus educandos seria por meio da criação de disciplinas que contemplassem temas instigantes e pertinentes da sexualidade humana, que favorecessem uma formação crítica e aprofundada.

Há poucas iniciativas de inserção destas disciplinas no ensino superior, em específico nas licenciaturas. Tem-se o registro da disciplina “Sexualidade Humana” nos cursos de Ciências Biológicas, Pedagogia, Psicologia e Educação Física da Universidade Federal da Bahia (FAGUNDES, 1996). Atualmente apenas nos cursos de Ciências Biológicas e Psicologia desta Universidade persistem disciplinas que abordam a temática sexual, sendo optativas, denominadas respectivamente: “Sexualidade e Educação Sexual”³⁰ e “Psicanálise e Sexualidade”³¹.

Já Maia (2000) propôs as disciplinas “Desenvolvimento e Educação Sexual”; e “Questões Especiais de Sexualidade Humana”, obrigatórias no curso de Psicologia na Unesp, campus de Bauru. A primeira delas ainda faz parte da matriz curricular do curso, a outra não, porém uma nova foi introduzida, denominada de “Educação e Orientação Sexual”, disciplina de estágio supervisionado.

Melo, Freitas e Brasil (2006, p. 202) falam acerca da inserção curricular da disciplina ‘Educação e Sexualidade’ no curso de Pedagogia, modalidade à distância na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Os autores argumentam que a justificativa desta disciplina decorre do mencionado curso, assim como, o processo ensino-aprendizagem, não poder prosseguir como se os discentes fossem assexuados. Objetivando analisar a efetividade da citada disciplina, eles realizaram quatro pesquisas: a primeira, que contou com a participação de 250 alunos, estes fizeram um trabalho final, individual, intitulado ‘Contribuições da disciplina educação e sexualidade em minha prática pedagógica’; a segunda pesquisa que eles realizaram acompanhamento dos egressos do curso já na prática profissional; a terceira que trabalhou 3000 textos com o mesmo título produzido pelos alunos; e a quarta pesquisa trabalhou 9000 textos. Resumindo, os autores concluíram na primeira pesquisa que a disciplina parece ter conseguido abrir novos caminhos para o repensar da prática pedagógica no tocante à educação sexual³². Na segunda pesquisa eles perceberam as dificuldades do professor em repensar o fazer pedagógico na questão da educação sexual. Na terceira constataram a importância desta educação ser emancipatória, sendo que na quarta

³⁰ Referência site: <http://www.biologia.ufba.br/graduacao.html>

³¹ Referência site: http://www.ffch.ufba.br/ffch_graduacao.html

³² Termo empregado pelos autores.

pesquisa eles mencionaram a necessidade da introdução da sexualidade e da importância de se aliar a teoria à prática.

Nesse sentido, é preciso que as disciplinas que se debruçam a desvendar acerca da sexualidade possam ser uma realidade nos cursos de licenciatura, e ir além das teorias e conceitos de sexualidade, abrangendo a formação específica na área, possibilitando aos discentes práticas pedagógicas a fim de que possam verificar como efetivar na prática o embasamento teórico recebido, pois é preciso que se sintam preparados para a intervenção prática junto aos alunos. Como outrora citado, o estágio curricular pode ser uma oportunidade para essa concretização.

O que justifica a necessidade de disciplinas específicas de sexualidade nos cursos de licenciaturas é a urgência do preparo dos futuros profissionais que atuarão no cenário escolar, em que deverão abordar este assunto, precisando, portanto, ser devidamente preparados. Outro aspecto que esclarece esta necessidade é a escassez de espaço dentro da Universidade para se tratar deste assunto. Não é plausível crer que os docentes universitários irão abrangê-los, principalmente porque a maior parte destes também não teve acesso a informações específicas deste assunto.

Maia (2000) ressalva a relevância da inserção da sexualidade humana nos cursos de Graduação, afirmando que é indispensável que seja garantida aos futuros profissionais a reflexão, tendo em vista que a sexualidade é inerente ao ser humano e à sociedade em geral. Neste sentido, Ribeiro (2009, p. 138) salienta que é preciso inserir disciplinas de sexualidade no currículo dos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, a fim de formar professores aptos ao trabalho de orientação sexual, tendo o intuito de “tirar o sexo dos banheiros das escolas, levando-o para a sala de aula”.

Guimarães (1992) em sua dissertação de Mestrado pesquisou como pensam alunas do curso de magistério sobre a sexualidade infantil e a introdução da orientação sexual nas escolas. Por meio desta pesquisa ela constatou que a maioria das futuras professoras considera-se desinformada sobre sexualidade, relatando que tiveram acesso a informação sobre sexo por meio de leituras realizadas. Elas manifestaram consciência de seu papel nesta introdução, porém falam que para isso se faz necessário um conhecimento mais peculiar da sexualidade. A autora argumenta que é necessário que os cursos de formação de professor os prepare, principalmente para serem aptos a tomarem decisões frente às inúmeras situações teóricas relacionadas a sexualidade, considerando que esta preparação dar-se-á na medida em que, tendo seus questionamentos a respeito de sexo satisfeitos, os alunos passem a interessar-se pela sexualidade de seus futuros educandos.

Para Figueiró (2006a) a implantação da transversalidade é um processo moroso, porém é indispensável conjugar esforços dos vários setores, no qual as Universidades devem ter papel principal, o qual deve promover a formação de professores por meio das licenciaturas. Contudo, como expõe Gavidia (2002), reitera-se que não tem ocorrido formação inicial sobre a transversalidade nos cursos universitários.

Dentro de uma perspectiva na qual o papel da escola é concebido como o de formadora do indivíduo para o exercício da cidadania, é preciso propiciar aos futuros professores uma formação eficaz para atuar com a temática sexual. Reis e Ribeiro (2002) expõem que é essencial possibilitar ao professor acesso ao conhecimento científico que é produzido em torno da sexualidade.

Em razão disso Nunes e Silva (2000, p. 74) afirmam que “tratar de sexualidade na escola requer o alicerce de uma concepção científica e humanista desta sexualidade, superando o senso comum, que é o nível primário do conhecimento social”. Não obstante eles observam que

[...] a maioria dos profissionais aponta a ausência de fundamentos científicos na análise destes comportamentos, baseando-se sempre nos elementos conservadores e tradicionais de uma cultura repressiva e negativista do sexo e suas dimensões, reforçada pela família, pela religião e pela própria escola.[...]

A partir das emergentes e necessárias transformações institucionais da escola, compete à Universidade a formação de professores consoante à sua vocação institucional de formar cidadãos críticos (NUNES; SILVA, 1999). Na realidade a formação do professor precisa inserir a compreensão crítica da sociedade em que este profissional se encontra inserido.

De acordo com Furlan (2008, p. 10) se faz necessário instrumentalizar os professores para a procura de percursos possíveis para a transformação da sociedade. Por isso, urge

[...] uma formação docente que se processe no decorrer de todo o curso, em todas as disciplinas pedagógicas, e, principalmente, nas de conteúdo específico; que busque estimular a capacidade questionadora da informação recebida e a sua crítica; que contemple estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando formar o hábito da reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do educador em face da realidade em que vai atuar [...].

É imprescindível ponderar que sem esta formação não será possibilitado o preparo dos professores, que por sua vez trará entraves à inserção da orientação sexual nas escolas. Desta forma, a fim de reverter esta situação cíclica caótica, é essencial os cursos de licenciaturas

tomarem posição em prol de uma melhor formação, que habilite os licenciados a terem uma postura flexível com as manifestações sexuais tão corriqueiras no contexto escolar, mostrando-lhes a necessidade de se ater às mesmas, de abrangê-las, por ser uma questão pedagógica e de direito dos alunos.

Entretanto, se os cursos universitários, locais em que se processa a qualificação profissional, se excluem da responsabilidade de abranger a orientação sexual, por desconhecerem o que fazer ou por remeterem a outra instância o fazer, não alterará a situação³³ (SILVA, 2004b, p. 143).

Nunes e Silva (2000, p. 68) problematizam que

[...] entendemos que a realidade atual, a forma com que se organizou a proposta dos parâmetros sem a estruturação popularizada e acessível para formação teórico-prática dos professores para este trabalho, aponta para um êxito duvidoso por melhor que seja a intenção dos envolvidos neste processo escolar. Este trabalho só será frutífero se à luz da teoria e da ciência [...].

Os professores são um dos componentes mais importantes do contexto educativo. Do mesmo modo que alfabetizam os alunos sem esperar que estes solicitem que os ensine, é necessário que abordem os temas de sexualidade, por ser um conteúdo natural e de direito deles ter acesso a este conhecimento.

Além disso, é preciso considerar que tendo em vista que é papel do professor transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade através das gerações, é indispensável o fazer considerando a sexualidade. Assim, os alunos detentores dos seus direitos, precisam ter oportunidades de saber sobre a sexualidade, de modo que tenham acesso às informações precisas que envolvem este tema, a fim de que não sejam reféns dos mitos e tabus que há em torno do mesmo.

Todavia, como já enfatizado, a falta de preparo dificulta o envolvimento do professor neste trabalho, sendo que alguns deles o adotam como um desafio de cunho pessoal. Porém, em virtude da importância deste tema, é necessária uma formação adequada deste profissional, um embasamento, e esclarecimentos de como abordar este assunto de forma a enriquecer sua prática pedagógica, bem como, contribuir para o crescimento intelectual e afetivo do aluno, porquanto este programa deve ser benefício para ambos, isto, é tanto para educadores quanto para estudantes.

³³ Situação esta do despreparo, desconhecimento e insegurança que os professores geralmente se encontram para abarcar os distintos assuntos contidos na sexualidade.

Segundo Werebe (1977) dois aspectos são indispensáveis para a formação de educadores: a aquisição de conhecimentos, em particular os aspectos biológicos, médicos e patológicos, psicológicos, históricos e sociológicos da sexualidade; assim como, a sensibilização que lhes permita tomar consciência das suas atitudes para com a sexualidade, auxiliar os alunos a se manifestar, e ter consciência de seus limites. Portanto, é preciso haver um atrelamento entre formação, sensibilidade e a conscientização.

Nas palavras de Figueiró (2006a, p. 17) “[...] o professor que ensina sobre sexualidade, de forma humanizada, está sendo um mediador de esperanças e de projetos de vida”. A autora acrescenta que o ensino dos temas transversais pode levá-lo a obter mais prazer no ato de ensinar. Adiciona-se a esta premissa que o trato dos mesmos pode ressignificar a prática pedagógica docente.

Vale insistir a relevância do educador se ater ao seu papel de orientador sexual, vindo na abordagem da sexualidade não mais uma incumbência pedagógica, mas sim, uma possibilidade de aprimorar, enriquecer e diversificar seu trabalho.

Como descrevem Maia e Maia (2005a, p. 36),

Se nós, adultos, começarmos a assumir conscientemente nosso papel de agentes de educação sexual, garantindo às crianças uma formação de atitudes, com maior autonomia, talvez, possamos vislumbrar uma sociedade em que os adolescentes vivenciem sua sexualidade com prazer e responsabilidade. E os adultos sejam mais satisfeitos e menos enraizados em concepções conservadoras e limitadas, que possam reinventar a história. Como vemos, nossa responsabilidade como educadores é enorme!

Nessa perspectiva, Melo (2004, p. 106) esclarece que os discursos oficiais enfatizam a questão da educação para a cidadania na defesa dos direitos humanos. Porém, argumenta que “[...] não existe qualidade de vida nem direitos humanos, mesmo que apenas em intenção, a não ser para corpos encarnados, sexuados”. Dentro disso, a autora considera que como curso específico de formação de professores, a Pedagogia em vista de sua grande influência nos vários sistemas escolares brasileiros, deve resgatar a responsabilidade do professor de atuar com a sexualidade, tendo em vista que a orientação sexual é uma questão básica de cidadania.

Com efeito, se esta orientação passar a ser prioridade nos cursos que se propõem a formar professores, entre estes a Pedagogia, ela será melhor assimilada, compreendida e acolhida pelos educadores.

3.3 NOTAS FINAIS

A presente seção enfocou a formação do professor, e buscou mostrar a pertinência deste preparo a fim de habilitá-lo para o trato da temática sexual. Dentro disso destacou-se especificamente a formação inicial, ressaltando a importância desta etapa da preparação do educador, pois por meio dela se recebem os instrumentos pedagógicos que irão acompanhar sua prática pedagógica.

Além disso, é importante eles terem acesso a distintas questões com as quais no cotidiano terão de abarcar, entre estas, a sexualidade, para desenvolver habilidades imprescindíveis para um trabalho efetivo no trato das mesmas: disposição, vontade, sensibilidade, bom senso, entre outros.

Este preparo é indispensável devido ao fato de que a sexualidade está presente cotidianamente no espaço escolar, e os professores a todo instante, seja por meio de palavras ou ações, exercem a desorientação ou orientação sexual. Entretanto, a fim de contribuir em prol do desenvolvimento afetivo e cognitivo do aluno, deve se ater ao fato de que é direito do aluno ter acesso a informações de cunho sexual, devendo-o fazer. Obviamente os educadores não são obrigados a isso, porém precisam ter noção da influência de suas atitudes quando optam pelo silêncio ou por se esquivar, assim como, por repreender os alunos quando manifestam suas dúvidas ou quando fazem brincadeiras e/ou piadas de conotação sexual.

É importante que todos os professores constatem que este assunto faz parte da escola e deve, portanto ser abrangido nela, por meio dos seus agentes, que são eles. Embora muitos não se sintam aptos a este trabalho, preferindo não trabalhar diretamente com esta temática, devem receber preparação, pois poderão se deparar com ocasiões que exijam tal formação.

Os cursos de licenciaturas podem proporcionar esta formação a todos os graduandos, até mesmo aqueles adversos a este tema, pois pode ser uma oportunidade de fazê-los refletir acerca de sua importância para o desenvolvimento do aluno, bem como, para o seu repensar acerca de suas concepções, atitudes, tabus, entre outros.

Constatou-se na presente seção que poucos cursos de graduação divulgaram suas experiências em inserir disciplinas de sexualidade humana. Podemos pensar que ou as experiências de formação em sexualidade a licenciados realmente não existem ou se existem, não são devidamente registradas e divulgadas, por isso não tem-se acesso a elas.

Afinal, uma vez que há a oficialização da orientação sexual nas escolas, se faz mais do que necessário a preparação dos futuros professores, pois vão implementar esta orientação.

Pensando nos cursos de licenciaturas, compete ao da Pedagogia a formação dos profissionais que atuarão no ensino infantil e nas séries iniciais, os quais devem estar aptos a abordar a temática sexual. Devido a esta relevância, o próximo tópico se aterá a compreender este curso.

4 A TRAJETÓRIA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

4 A TRAJETÓRIA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

O presente tópico se propõe a realizar um percurso histórico do curso de Pedagogia desde seus primórdios, buscando através desta análise resgatar os aspectos relevantes do mesmo, tais como: sua criação, estruturas e reestruturações curriculares, propostas de reformas, os aspectos desencadeantes das reformulações, enfim, compreender a partir disso como está a organização didático-pedagógica do citado curso no presente momento, no início do novo milênio.

A importância deste percurso é que ao longo das décadas, desde sua criação, vários episódios contribuíram para a definição e estruturação do curso, bem como, do papel do pedagogo. Sabe-se que na contemporaneidade compete a este profissional atuar no ensino infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, seja como professores, gestores, orientadores e coordenadores educacionais, porém, nem sempre esta tarefa foi nítida.

Desse modo, ao se debruçar em conhecer o curso de Pedagogia, busca subsídios nas raízes do curso que tragam uma contribuição para melhor compreensão acerca da formação do pedagogo no Brasil. Assim sendo, além da contextualização histórica, ele se atentará a averiguar se houve espaço para a introdução da temática da sexualidade como conteúdo curricular.

Como observa Brzezinski (1996, p. 17)

desenvolver um estudo sobre o curso de pedagogia, [...] requer o exame circunstanciado dos momentos históricos em que surgem as diferentes formas de estruturação de escolas e de currículos formadores dos profissionais da educação. Isso, por sua vez, remete o investigador à história da educação brasileira e, com limites, à história do homem.

Pensando nos distintos momentos históricos, convém pensar e trazer à tona, inicialmente, a origem da Pedagogia propriamente dita.

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

4.1 A ORIGEM DA PEDAGOGIA E O HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A educação surge como um fato irreduzível nas sociedades humanas, sendo que sua procedência se confunde com as origens do próprio homem (SAVIANI, 2007). Conforme o autor descreve, desde que a humanidade buscou intervir de modo intencional a fim de compreendê-la, foi estabelecendo um saber característico passando pela Paidéia grega, por Roma, pela Idade Média, até chegar aos tempos modernos, já intimamente vinculados ao termo Pedagogia.

Devido o termo Paidéia ser muito empregado no cenário educacional, é importante esclarecê-lo. Este conceito provém da Grécia antiga, em que *paidós* denotava criança, e *agodé* condução. Portanto, a palavra grega *Paidagogos* significa condutor de crianças. Como esclarece Silva (2004a) na cultura da civilização grega o papel de pedagogo era exercido pelo escravo³⁴ que se responsabilizava pela educação das crianças. Ele era incumbido pela formação intelectual e cultural delas.

Pode-se apontar a Grécia antiga como o local de origem da Pedagogia, visto que nela há o início das primeiras noções acerca da atuação pedagógica. Nesta, os meninos³⁵ ingressavam nas escolas aos seis anos idade ficando sob o cuidado de um escravo (pedagogo), o qual lhes ensinava aritmética, literatura, música, e, sobretudo, educação física, haja vista que o aspecto físico do corpo era significativo na cultura grega.

Saviani (2007, p. 100) explica que

Desde a Grécia delineou-se uma dupla referência para o conceito de Pedagogia. De um lado, desenvolveu-se uma reflexão estreitamente ligada à filosofia, elaborada em função da finalidade ética que guia a atividade educativa. De outro lado, o sentido empírico e prático inerente à Paidéia, entendida como a formação da criança para a vida, reforçou o aspecto metodológico presente já no sentido etimológico da Pedagogia como meio, caminho: a condução da criança.

Assim, Paidéia expressa a prática pedagógica propriamente dita, abrangendo a educação em geral, bem como, a educação moral. À luz desta compreensão pode-se

³⁴ Os escravos constituíam a maioria da população grega, e eram considerados propriedades dos senhores, cabendo-lhes diferentes tarefas, entre estas, a da educação das crianças.

³⁵ A educação grega era restrita aos meninos, pois as meninas e as mulheres não eram consideradas cidadãos, tal como os escravos e estrangeiros. Existia nesta cultura a idéia de que era preciso formar os futuros cidadãos, por isso apenas os meninos tinham direito a uma educação específica.

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

corroborar que Paidéia denota a procura pela formação do homem em distintos aspectos: sociais, políticos, culturais, bem como educativo, em outras palavras, uma formação integral.

Em relação à Paidéia, Cambi (1999, p.101-2) em seu livro *História da Pedagogia* apresenta que

constituiu-se em um dos elementos de influência na tradição educativa ocidental: A noção de Paidéia que universalizou e tornou socialmente mais independente e finalizando para o sujeito-pessoa o processo de formação, entendido como um formar-se universalizando-se e desenvolvendo a própria *humanitas* [...]

Na ótica do autor esse humanismo ninguém o possui por natureza, ele é produto da educação, e é este o desafio que mantém todos os processos de formação (SILVA, 2004a). Em outras palavras, é preciso a formação dos valores humanos, de resgatar o respeito, a compreensão e a tolerância pelo outro e perante as diferenças³⁶, de modo que os futuros cidadãos sejam imbuídos acerca da responsabilidade e da possibilidade da construção de uma sociedade mais ética e igualitária.

Trazendo toda esta discussão para o panorama brasileiro, sabe-se que desde sua fundação houve uma preocupação educacional, seja esta para instruir, ou para impor os valores prevaletentes à população.

Cabe observar que nos primórdios da história do Brasil os Jesuítas apresentaram um papel relevante, haja vista que a eles coube a responsabilidade de educar os povos nativos, os ‘gentios’, bem como os nascidos na nova Colônia. Não adentrando na questão do interesse oculto nisso, é notória a influência que tiveram no campo educacional. Contudo, no ano de 1759 foram expulsos de Portugal e de suas colônias, em consequência da política de reforma do Marquês de Pombal, influenciado pelas idéias do movimento iluminista.

É interessante mencionar que fora do Brasil, principalmente na França, o Iluminismo contribuiu para o surgimento de uma nova visão de educação, ressaltando a sua importância para a formação dos cidadãos. Os filósofos do Iluminismo consideravam que ela não devia estar vinculada à Igreja e as classes sociais, e se posicionavam contrários à educação praticada pelos jesuítas e pela aristocracia.

³⁶ Esta necessidade é decorrente da sociedade ocidental ser marcada por grandes diferenças, sejam elas, sociais, raciais, econômicas, de gênero, entre outros. Tais diferenças geram conflitos e discriminações. No entanto a educação é um instrumento que pode ser usado para harmonizar estas distinções, revelando que ao invés de serem negativas são benéficas, visto que trazem diversidade à sociedade.

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

No século XVIII verifica-se com mais intensidade do que no período do Renascimento a laicização do mundo moderno, com a exigência de um novo perfil de cidadão, que deve possuir autonomia e consciência, de forma a compreender as leis do governo, participar na vida política, e para isso era necessário saber ler. Conseqüentemente, a educação se distancia do Antigo Regime, e visa formar o homem intelectual.

Nas palavras de Cambi (1999, p. 323),

o século XVIII acaba de completar o processo de laicização que foi típico do mundo moderno, que o animou e que o caracterizou profundamente, impondo uma emancipação cada vez mais explícita dos poderes supranacionais por parte de povos e Estados (por exemplo, em relação ao Império, posto definitivamente em crise pela Guerra dos Trinta Anos); emancipação das condições de vida e de produção de âmbito local (com o início do capitalismo e a construção de um mercado mundial que, com mercadorias, desloca homens e capital, amplia os horizontes de experiência etc.); emancipação de uma concepção do mundo dominada pelo modelo religioso (e pela Igreja) e de uma explicação mágica dos eventos (substituída às vezes por uma explicação científica, empírica e rigorosa, operada através do “ensaio e erro”).

Em relação ao Iluminismo, Leão (2008) esclarece que foi um movimento que procurou libertar o espírito humano da credice, da ignorância e da autocracia. Para tal era necessário regenerar o povo, pois havia a necessidade de transformar os vassalos em cidadãos, mudança esta que seria concretizada através da ação educativa.

Vale lembrar que os Iluministas recorreram à educação como meio de assegurar seu poder, e, principalmente, como forma de conseguir a aceitação do povo à nova ordem social estabelecida em que passa a vigorar o capitalismo.

Segundo informa Leão (2008), o Iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, uma vez que os burgueses temerosos de perderem seu poder econômico e político no cenário de então, passam a empregar a educação como ferramenta eficaz para moldar os indivíduos de forma a aceitarem sua condição social, isto é, a pobreza e a divisão de classes como algo natural da civilização humana.

Em suma o movimento Iluminista influenciou sobremaneira à educação ocidental. Esta influência foi sentida no Brasil, sendo que a constituição de 1824, no tocante à educação, declara que a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos. Além disso, em 15 de outubro de 1827, a Assembléia Legislativa aprovou a primeira lei da instrução pública nacional, estabelecendo que todas as cidades, vilas e povoados deveriam ter escolas. Dessa maneira a educação escolar ficou concebida como um direito do cidadão e direito do Estado o assegurar.

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

Aliás, é nesse momento histórico, principalmente após a independência do Brasil ocorrida em 1822, que vem à tona o tema da formação de professores, porquanto se conjectura sobre a organização do ensino público. Dessa forma, o ensino público trouxe consigo a necessidade da preparação dos professores, o que fez com que surgissem as escolas normais, que foram as instituições que se incumbiram pela formação destes profissionais.

Tanuri (2000) frisa que com a Revolução Francesa concretiza-se a idéia de uma escola normal, sob a responsabilidade do Estado, designada a formar professores, idéia esta que encontra condições apropriadas no século XIX com a consolidação dos Estados Nacionais e com a implantação dos sistemas públicos de ensino.

Portanto, a escola normal estabelece-se como local de formação de professores para atuar na escola fundamental, assim como, na escola complementar e na própria escola normal. Brzezinski (1996) profere que a escola normal foi por quase um século o lócus formal e obrigatório de formação de professores. Para ela, para chegar à origem do curso de Pedagogia é precisar considerar a evolução da escola normal no Brasil.

A primeira escola normal brasileira foi criada no Rio de Janeiro pela lei nº 10, de 1835. Em 1836 foi criada a escola normal da Bahia, e na cidade do Rio de Janeiro em 1837 foi criado o colégio Pedro II, de natureza elitista, que fornecia o diploma de bacharel, título indispensável na época para cursar o nível superior, freqüentado pela aristocracia, e considerado modelo para as demais escolas do país.

As primeiras escolas normais apresentaram algumas características em comum. Como expõe Tanuri (2000, p. 65),

a organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) de caráter essencialmente prescritivo. [...]. A freqüência foi reduzíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independentemente do concurso. Nestas condições, tais escolas foram freqüentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa.

A autora prossegue sua explanação dizendo que

provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela prática docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

pouco apreço que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescenta-se, ainda, a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes das primeiras letras (idem, p. 65).

Enfim, todas as escolas normais apresentaram uma trajetória difícil e atribulada, subjugadas a um longo processo de criação e extinção. Saviani (2007) explica que isso ocorre porque elas eram muito dispendiosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois poucos alunos eram formados. Tanuri (2000) lembra que estas escolas só conseguiram algum sucesso a partir de 1870, quando se estabilizam as idéias liberais de democratização, liberdade de ensino e obrigatoriedade da instrução primária.

Uekane (2005) informa que pelo decreto de 19 de abril de 1879, assinado pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho, ficou determinado que a formação dos professores primários fosse realizada no interior das escolas normais. Este decreto apresentou um novo currículo, que passou a apresentar conhecimentos mais amplos, exigindo uma formação profissional mais aprimorada em relação às exigências anteriores, em que se priorizam a rotina e a memorização dos conteúdos.

Em 1880 por meio do decreto de 6 de março, pelo ministro Francisco Maria Sodré Pereira (UEKANE, 2005), foi estabelecida a escola normal sob direção do Bacharel Benjamin Constant Botelho de Magalhães, criada para formar professores primários de ambos os sexos. Tal escola baseou-se na reforma de ensino.

Embora tenham sido o local formal para formação de professores por muito tempo, as escolas normais eram instituições frágeis e apresentavam restrições orçamentárias. Ademais, elas eram particulares ou estavam anexas aos Liceus, sujeitas aos interesses da política local ou de administradores, não sendo em número satisfatório para preencher as necessidades de professores no país.

O advento da República não trouxe modificações significativas no campo educacional, sendo que as preocupações referentes ao desenvolvimento da instrução se mantiveram e, de certo modo, se aprofundaram na década de 1890, quando há implantação do novo regime político (SAVIANI, 2005). Para este, “É nesse quadro que podemos detectar o primeiro momento decisivo da formação docente no Brasil, cujo epicentro pode ser localizado na reforma da escola normal do Estado de São Paulo” (p. 2).

Desse modo, em 1890 ocorre a reforma paulista da escola normal, que foi distinguida por dois aspectos: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores, e ênfase nos exercícios práticos do ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à escola normal (SAVIANI, 2007). Essa reforma se tornou referência para outros estados do

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

país, os quais enviavam seus educadores à São Paulo para observar e estagiar, ou recebiam incumbências de professores paulistas na condição de reformadores.

Na primeira década de 1900 o ímpeto reformador diminuiu, e deu mostras de poucos avanços. Uma nova fase se inicia com o advento dos Institutos de Educação (SAVIANI, 2007). Assim, tem-se como exemplo a escola normal de São Paulo que foi a pioneira para o estudo superior em educação, sendo transformada em Instituto pedagógico em 1923, oferecendo curso de aperfeiçoamento e preparo de técnicos, inspetores, delegados de ensino, diretores e de professores. Este curso constituiu-se um marco histórico, no estado de São Paulo do preparo de professores em nível superior. Do mesmo modo, a escola normal do Distrito Federal, criada em 1890, se converte nos anos 30 do século XX em Instituto de Educação, apresentando como finalidade o aprimoramento do magistério.

De modo geral, as tentativas de alçar os estudos de educação ao nível superior remontam à reforma da educação pública paulista do início da República (SAVIANI, 2007). A Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892, instituiu o Curso Superior da Escola Normal, objetivando a formação de professores. Contudo, como o autor refere, este curso jamais foi implantado.

No início do século XX há ampliação das escolas normais em todo o Brasil, e elas passam a abrigar os cursos pós-normais tidos como gérmen dos cursos superiores de Pedagogia. Com efeito, a escola normal de São Paulo foi a pioneira para o estudo superior em educação, sendo transformada em Instituto pedagógico em 1923, oferecendo curso de aperfeiçoamento e preparo de técnicos, inspetores, delegados de ensino, diretores e de professores. Este curso constituiu-se um marco histórico, no estado de São Paulo do preparo de professores em nível superior.

Vinha (2004) traz que a divulgação do ideário escolanovista fundamentou as reformas da instrução ocorridas na década de 1920, e impulsionou a profissionalização dos professores formados pelas escolas normais. Segundo ela, a institucionalização da formação de professores para o ensino médio e normal resultou dos acontecimentos educacionais impulsionados pela reconstrução social adotada pelos Pioneiros da Escola Nova, cujos princípios estão presentes na carta magna da educação de 1932, que se tornou pública em forma de Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

Este manifesto foi um movimento de caráter renovador, que inaugurou uma série fecunda de combates de idéias, de novas idéias, despertando a consciência social à necessidade de bases sólidas no âmbito educacional. Traz como contribuição a idéia da co-educação, educação de ambos os sexos na mesma sala; e a descentralização administrativa, a

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

defesa da unidade educacional, e a luta pela criação da Universidade no País.

Nesse sentido, os Pioneiros da Escola Nova apregoam a relevância da formação do professor do ensino primário e secundário ocorrer em nível superior, sendo que criticam as escolas normais, pois não dão uma base científica.

Brzezinski (1996) afirma que a criação das Universidades na década de 30 do século passado foi desencadeada pelos movimentos da intelectualidade nacional, principalmente das ações da Associação Brasileira de Educação (ABE). Tais movimentos defendiam um sistema nacional de ensino, cujos princípios democráticos da educação escolar fossem a escola única, laica e gratuita.

Assim, no ano de 1931 o Estatuto das Universidades Brasileiras conjecturou entre os cursos necessários para se estabelecer em uma universidade no Brasil, uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras (SAVIANI, 2007).

Nesta mesma década, o decreto de nº 19.851/1931 estabelece o Estatuto das Universidades Brasileiras, sendo que o decreto de nº 19.852/1931 cria a Universidade do Distrito Federal. Pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, em seu artigo 5º a Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi criada e abrangida entre os principais institutos que compõe a Universidade.

Dessa maneira, a partir do Estatuto das Universidades Brasileiras a formação de professores secundários elevou-se obrigatoriamente ao ensino superior. Assim, por medida tomada por Francisco Campos, idealizador da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, a legislação pela primeira vez obriga o recrutamento de professores para o ensino secundário entre os licenciados desta Faculdade.

Como expõe Silva (2004a) a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no Brasil foi regularizada com base no decreto-lei nº 19.851/1931, sendo que este decreto alavancou a formação de educadores no ensino superior.

O Ministro Francisco Campos afirmou na ocasião de sua oficialização que ela não seria somente um órgão de elevada cultura, mas deveria ser antes disso um Instituto de Educação, cuja função precípua seria a formação dos professores, principalmente os do ensino normal e secundário (SAVIANI, 2007). O autor afirma ainda que a introdução eficaz da Educação na Universidade ocorreria através destes Institutos.

Ele aponta que os principais foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, que foi estruturado e implantado por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho no ano de 1932; e o Instituto de Educação de São Paulo dirigido por Fernando de Azevedo.

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

Ambos os Institutos de Educação, de São Paulo e do Distrito Federal, foram elevados ao nível superior. O de São Paulo foi incorporado à Universidade de São Paulo (USP) fundada em 1934, já o Instituto do Distrito Federal foi associado à Universidade do Distrito Federal, criado em 1935 (SAVIANI, 2007). Para o autor,

foi sobre essa base que se organizaram os Cursos Superiores de Formação de Professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939 que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (SAVIANI, 2007, p. 116).

Vale comentar que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras a partir de 1940 passa a funcionar como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na qual havia uma seção que tratava da formação de professores.

Na composição da USP a responsabilidade da formação de professores não era realizada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e sim no Instituto de Educação que até então não funcionava na mencionada Universidade. Todavia, houve a anexação do curso de aperfeiçoamento, e este foi elevado ao nível superior. Além disso, em 1938, o Instituto de Educação da USP foi alterado em Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, depois em Seção de Pedagogia e em Departamento de Educação.

De modo geral os currículos do curso de formação de professores primários em São Paulo e no Distrito Federal centravam-se nas disciplinas pedagógicas, distribuídas em três seções: Educação (primeira seção) composta por: Psicologia, Pedagogia, Prática de Ensino, História da Educação; a segunda seção, denominada de Biologia aplicada à educação, incluía: fisiologia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança, higiene da escola; Já a última seção, Sociologia, compunha de: fundamentos de sociologia, sociologia educacional e investigações sociais em nosso meio (TANURI, 2000).

Parece claro, então, que tais Institutos de educação foram de grande significação, porquanto o curso de Pedagogia nasceu do desdobramento destes Institutos.

4.2 O CURSO DE PEDAGOGIA: a organização do curso e a estruturação curricular

Reitera-se, que o curso de Pedagogia estruturou-se no Brasil por meio do decreto lei n. 1190 de 4 de abril de 1939. Este decreto conservou a formação do professor primário na

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

escola normal, e a formação do professor secundário com três anos de bacharelado mais um ano de didática, no ensino superior, mais precisamente, nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Este curso foi criado como consequência da preocupação com o preparo de professores para atuarem na escola secundária.

Tal decreto estabeleceu também que o bacharel em Pedagogia após três anos de estudo fosse reconhecido como técnico em educação (SILVA, 2004a). Na realidade o curso apresentava duas funções fundamentais, que era a de formar os bacharéis e licenciados para distintas áreas de atuação pedagógica.

O bacharel podia concorrer aos cargos de técnico da educação do MEC. Como diz Brzezinski (1996), o bacharel em Pedagogia se formava técnico em educação, porém sua função não era bem definida. Já quando licenciado seu principal campo de trabalho era o curso normal, não sendo cargo privilegiado dos pedagogos, uma vez que pela Lei Orgânica do ensino normal- Decreto-lei n° 8.530/46 para lecionar nesse curso era satisfatório o diploma de ensino superior (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

Silva (1999) e Saviani (2007) esclarecem que a formação do bacharel ficou estabelecida em três anos de estudos em disciplinas específicas. Já o diploma de licenciado seria obtido após mais um ano de curso de didática. Este esquema ficou conhecido como 3+1. O curso de Pedagogia se diferia dos demais, visto que os alunos estudavam generalidades como conteúdo de base, sendo que o específico era-lhes oferecido à parte, a didática.

Lima (2002) questiona esse esquema de formação, por crer que não se forma um professor em um ano e nem de forma dicotômica entre teoria e prática, ao mesmo tempo que vê como positiva, uma vez que o princípio da consistente formação teórica era cumprido naquela época.

Concernente ao currículo do curso de Pedagogia, ele contemplava as seguintes disciplinas

1º ano: Complementos de Matemática; História da filosofia; Sociologia; Fundamentos Biológicos da educação; Psicologia Educacional;

2º ano: Psicologia Educacional; Estatística Educacional; História da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Administração Escolar;

3º ano: Psicologia educacional; História da Educação; Administração Escolar; Educação Comparada; Filosofia da Educação. Vê-se que Psicologia Educacional se destaca, pois é a única disciplina que figura em todas as séries. Em seguida posicionam-se História da Educação e Administração Escolar, figurando em duas séries. Às demais disciplinas reservou-se apenas um ano de estudo (SAVIANI, 2007, p. 117).

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

Em relação ao curso de Didática ele ficou composto pelas seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (SAVIANI, 2007; SILVA, 1999).

Saviani (2007) faz uma análise acerca do currículo do curso, que foi criado em consonância com os cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras, de acordo com o decreto n. 1.190, de 1939, e revela que ao não se vincular aos processos de investigação sobre os temas educacionais, assim como, aos problemas de âmbito educacional “[...] em lugar de abrir um caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da Pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se evitou enfrentar” (p. 118).

Discorrendo acerca disso, Silva (1999) assinala que este curso mostra muito dos problemas que apresentou ao longo do tempo. Como ela demonstra, criou-se um bacharel em Pedagogia sem proporcionar elementos que pudessem ajudar na caracterização deste novo profissional. A autora corrobora também que a separação do curso em duas vertentes, bacharelado e licenciatura, mostra a dicotomia da formação do educador. Ademais, o licenciado apresentava dificuldades decorrentes da Lei Orgânica do ensino normal que estabelecia que para lecionar no curso normal bastava o diploma de ensino superior.

O decreto que cria o curso de Pedagogia falhou ao não deixar claras às funções que cabiam ao pedagogo, tampouco o seu campo profissional, que acabou por atrapalhar seu ingresso no mercado de trabalho.

Silva (1999, p. 35) aponta que

Conseqüentemente, a prescrição de um currículo, o qual nem sequer se limitou ao mínimo, para a formação de um profissional não claramente identificável, só poderia resultar inadequada. Essa inadequação é representada, principalmente, pela tensão provocada, de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem realizadas por esse bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para a sua formação.

Em outras palavras, o curso de Pedagogia instituído no decreto n. 1190, foi reduzido a uma área profissionalizante, despojada de compromisso com a produção de conhecimentos, realçando o domínio da técnica e da metodologia.

Conforme apresenta Brzezinski (1996) tal curso permaneceu sem reformulações até a LDB de 1961, que imprimiu um caráter integrado ao sistema nacional de ensino.

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

4.3 REGULAMENTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DE 1962

O Congresso Nacional aprova em 1961 a primeira Lei de Diretrizes de Bases (Lei n. 4024/61). Logo, o Conselho Federal de Educação (CFE) deliberou acerca dos currículos mínimos para vários cursos, entre estes, para o de Pedagogia.

Assim, no ano 1962 o CFE fixou um currículo mínimo de formação de professores nos cursos superiores, que novamente regulamentou o curso. Silva (2004b) refere que este parecer foi relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas, resultando na resolução CFE/62 que fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia.

Saviani (2007) elucida que a duração do curso foi definida em quatro anos englobando o bacharelado e a licenciatura, diferenciando-se devido a uma certa flexibilidade, visto que as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado.

Neste parecer foram definidas as disciplinas que compunham o currículo da licenciatura, as quais eram: Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar, e duas entre as seguintes disciplinas: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, estas eram escolhidas pela Instituição. Aliás, como houve a anulação do esquema “3+1”, torna-se voga cursar Psicologia Educacional, Didática e Elementos de Administração Escolar.

Silva (1999, p. 38) discursa que este parecer não faz identificação profissional a que se refere, abordando o assunto de maneira geral, não fazendo referência ao campo profissional do professor, reportando-se a este como ‘técnicos de educação’, ‘especialistas de educação’, e outros termos correlatos. A autora considera que o curioso é que os legisladores trataram a questão do curso de onde deveria ter terminado, pois “[...] fixaram um currículo mínimo visando a formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse [...]”.

A indefinição quanto à atuação dos pedagogos foram sentidas também pelos estudantes do curso de Pedagogia no Congresso Estadual de Estudantes da região de Rio Claro/SP no ano de 1967, sobretudo por ser expressiva a dicotomia entre especialistas e professores (SILVA, 2004a).

Os estudantes reivindicavam por melhor definição do campo de trabalho do professor, assim como, a sua regulamentação. Silva (1999) informa que eles sugeriam que os cargos e as

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

funções existentes no âmbito educacional fossem providos pelo educador mediante concursos públicos, solicitando que estes concursos fossem anuais.

Este Congresso evidencia que a conformação do curso de Pedagogia não estava sendo eficiente, por isso os estudantes aludiram que o curso fosse dividido em dois ciclos, o básico e o profissional, este orientado para as distintas especializações.

No ano seguinte deste Congresso, em 1968, foi aprovada a Lei da Reforma Universitária de n.º 5540, que ascendeu modificações na estrutura das universidades, surgindo assim a criação dos departamentos, tendo cada um deles a função burocrática-administrativa de controle dos professores e disciplinas, ficando a função técnico-pedagógica sob responsabilidade da coordenação do curso (SILVA, 2004a). Tal lei gerou alterações nos cursos de formação de professores e, em consequência, na Faculdade de Educação que passou se responsabilizar também pela formação de técnicos denominados de especialistas da educação.

Brzezinski (1996) comenta que Valnir Chagas considerou que por consequência dessa Lei se definia, de uma vez por todas, a identidade do citado curso. Contudo, a autora considera que esta Lei acabou arraigando ainda mais sua indefinição, devido ao fracionamento do curso em funções específicas.

A reforma universitária fez-se sentir no curso de Pedagogia por meio do parecer CFE n.º 252/69 de autoria do conselheiro Valnir Chagas, o qual aprova a nova regulamentação do curso de Pedagogia. Este se apresenta como

[...] o instrumento legal que fixa os mínimos de currículo e de duração para o curso de graduação em Pedagogia, visando a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares (SILVA, 1999, p. 26).

Este parecer, diferente do anterior, é claro quanto aos profissionais a que se refere, pois objetiva formar professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dos sistemas escolares. Libâneo e Pimenta (1999) alegam que uma das justificativas para a oferta destas habilitações e para a profissionalização do pedagogo era a acréscimo do atendimento às necessidades de escolarização básica, que apresentava um intenso apelo na política educacional do período, em pleno governo militar.

Neste cenário político, distintos acordos foram firmados com os Estados Unidos visando a modernização e racionalização do país. As discussões sobre o currículo espalharam-

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

se e a disciplina “Currículos e Programas” foi introduzida nos cursos superiores (SILVA, 2004a).

Saviani (2005) salienta que a mudança política desencadeada pelo golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional, provocando adequação na legislação do ensino. Nesta mesma perspectiva, Tanuri (2000) assevera que entre as reformas realizadas no regime militar, há a reordenação do ensino superior, através da Lei nº. 5540/68, aprovada em 28 de novembro de 1968, que teve por consequência a alteração do curso de Pedagogia fracionando-o em habilitações técnicas para formação de especialistas, e orientando-o para formação do curso normal e para a formação do professor do ensino primário em nível superior.

Na apreciação de Scheibe e Aguiar (1999, p. 224-225), o parecer nº 252/69 fixou os mínimos de conteúdos e duração a serem notados na organização do curso, pois cada habilitação deveria ter um embasamento comum de estudos, e uma parte diversificada para atender às habilitações específicas. As autoras explanam que a base comum era composta pelas disciplinas: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. Já, a parte diversificada era composta pelas habilitações que seguem

- para a habilitação “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais às seguintes matérias: estrutura e funcionamento do ensino de 1º.grau, metodologia do ensino de 1º. grau, prática de ensino na escola de 1º. Grau (estágio);
- para a habilitação “Orientação educacional”, as matérias: estrutura e funcionamento do 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, princípios e métodos de orientação educacional, orientação vocacional e medidas educacionais;
- para a habilitação “Administração escolas”, as matérias: estrutura e funcionamento do ensino de 1º. Grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º. Grau, princípios e métodos de administração escolas e estatística aplicada à educação;
- para a habilitação “supervisão escolas”, as matérias: estrutura e funcionamento do ensino de 1º. Grau, estrutura e funcionamento do ensino do 2º. Grau, princípios e métodos de supervisão escolar e currículos e programas;
- para a habilitação “Inspeção escolas”, as matérias selecionadas foram as seguintes: estrutura e funcionamento do ensino de 1º.grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º. Grau, princípios e métodos de inspeção escolas e legislação do ensino.

Resumindo, para cada especialização haveria uma estrutura curricular, porém, apesar das diferentes habilitações o curso só oferecia um diploma, e os diplomados poderiam

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

lecionar no curso normal as disciplinas correlatas tanto à parte comum do curso, quanto às suas habilitações peculiares.

Esse parecer ao propor as distintas habilitações considerou o mercado de trabalho, porém acabou contribuindo para a desintegração e fragmentação da formação do pedagogo. De fato, as habilitações fizeram com que o ensino se fragmentasse, pois cada um delas dispunha de um corpo de conhecimento, como se fosse próprio e particular (SILVA, 1999). A autora afirma ainda que tais habilitações obscureceram seu significado, de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar.

Brzezinski (1996), por sua vez, argumenta que a formação do especialista imposta ao curso de Pedagogia pela lei conduziu inevitavelmente a uma visão incompleta do trabalho pedagógico e acabaram ocasionando embates entre especialistas e professores, porque aqueles, mesmo sem possuir a formação apropriada, exerciam uma função que lhes conferia um *status* “superior” na hierarquia escolar.

Isto posto, Silva (1999) continua sua análise do citado parecer afirmando que ele não considerou a precariedade financeira da maioria das escolas brasileiras, sendo que não apresentavam quaisquer condições de integrar tais especialistas. Portanto, embora este parecer tenha contribuído para a definição do mercado de trabalho do pedagogo, foi ineficaz, pois não proporcionou aos pedagogos condições para ocupá-los, acabando por originar um ‘inchaço’ no tocante à variedade de profissionais a serem formados. Em razão disso pode-se asseverar que o mencionado parecer foi improdutivo, pois ao delimitar o campo de atuação do pedagogo, não promoveu a eles meios para ocupá-los.

Em relação a sua análise do parecer n.º 252/69 a autora sintetiza que

ele pode ser considerado como o mais fértil em suas potencialidades quanto à definição do mercado de trabalho, porém, pouco fértil no oferecimento das condições para ocupá-lo. Ele pode ser considerado, também, o mais estéril quanto às possibilidades de formação do pedagogo enquanto educador, na medida em que esta ficou inviabilizada pelo caráter seccionado da organização curricular (SILVA, 1999, p. 69).

Já Saviani (2007) ironiza que as funções dos mencionados “especialistas” não estavam bem caracterizadas, sendo assim, não se poderia conjecturar um mercado de trabalho demandando aqueles profissionais correspondentes às habilitações propostas.

A década de 70 é marcada pela instituição dos cursos de pós-graduação e pelo CFE. Quanto a estes cursos, eles estimularam a realização de pesquisas em educação. Concomitantemente há o estabelecimento da Associação Nacional de Pós-Graduação e

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

Pesquisas em Educação (ANPED), realizando as Conferências Brasileiras de Educação em parceria com a Associação Nacional de Educação (ANDE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), sendo determinante na produção e propagação das pesquisas na área educacional.

É deste período a promulgação da Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971), que alterou o ensino primário e médio vigente no Brasil até então. Esta Lei apresentou dois pontos essenciais: a ampliação do ensino primário para 8 anos de escolaridade obrigatório, com a junção do ensino primário com o ginásial; e a profissionalização do ensino médio. Com efeito, há modificação da designação do ensino primário para primeiro grau e do ensino médio para segundo grau. Outra transformação que esta Lei trouxe foi o desaparecimento das escolas normais com o ensino técnico, haja vista que surge a Habilitação específica para o magistério.

Não obstante, Brzezinski (1996) salienta que em muitas instituições de ensino superior a habilitação do magistério deixou de ser primazia no curso de Pedagogia, sendo substituída pelas habilitações de especialistas. A autora critica a formação dos especialistas, corroborando que esta formação colide com a tradicional base cultural humanística dos professores no Brasil.

Nesta mesma década, Valnir Chagas³⁷ encaminha ao CFE um conjunto de reestruturações dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil. Essa revisão apresentava como objetivo central colocar tais cursos em função das necessidades geradas pela Reforma do ensino de 1º e 2º grau (SILVA, 1999).

Dessa forma, a indicação do CFE n ° 67/75 decidiu que a formação dos educadores para as séries iniciais da escolarização fosse realizada em curso superior. Como este documento não faz menção ao curso de Pedagogia, gerou indignação nos professores e alunos (SILVA, E., 2004a).

A indicação do CFE n ° 68/75 dá uma nova definição a formação pedagógica nas licenciaturas, e a de n ° 70/76 regulamenta o preparo de especialistas. A indicação de n ° 71/76 regulamentou a formação em nível superior do professores das séries iniciais, incluindo a pré-escola (BRZENZINSKI, 1996; SILVA, 1999).

A respeito destas indicações, Aguiar et al. (2006, p. 823) informam que

³⁷ Devido à menção constante do nome de Valnir Chagas, convém dar algumas informações sobre ele. Carmem Silva (1999) em seu livro 'Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade' faz um breve comentário do mesmo, que será empregado aqui. Valnir nasceu na década de 20 do século XX, formou-se em Direito, Letras e posteriormente em Pedagogia. Foi membro do então Conselho Federal de Educação por 18 anos, por três mandatos consecutivos, tendo sido relator de inúmeros pareceres.

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

A homologação das quatro supramencionadas indicações foi recebida pelos educadores como mais uma arbitrariedade do poder que desconhecia práticas, pesquisas e estudos desenvolvidos pelos profissionais que se debruçavam sobre as questões da formação em seu cotidiano. Rapidamente, a mobilização nacional para a reformulação dos cursos de Pedagogia tomou impulso à medida que foram suscitados debates acerca do *corpus* doutrinário e técnico das indicações do CFE.

De acordo com Silva (1999) o conselheiro Valnir Chagas desdobrou as antigas tarefas anteriormente concentradas no curso em variadas alternativas de curso e/ou de habilitações que comporiam parte do que passou a se denominar de Licenciaturas das áreas pedagógicas. Com isso o conselheiro fez aflorar o embaraço a respeito da identidade do pedagogo e do próprio curso de Pedagogia.

Diante desse terreno conflituoso, há uma mobilização dos professores, que se organizam por meio de eventos, debates, seminários para discutir as questões educacionais, e neste bojo, articular e socializar experiências, assim como, compartilhar desejos, aspirações e reivindicações profissionais.

Assim sendo, foram realizados diferentes eventos a fim de discutir a formação do professor. O primeiro deles foi o I Seminário de Educação Brasileira, o qual ocorreu na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 1978. Aguiar et. al (2006, p. 823) expressam que este evento foi organizado com o intuito de divulgar os resultados da pesquisa “Análise do currículo e conteúdo programático dos cursos de Pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação”, que se converteu em marco histórico no Movimento dos Educadores que desejosos de inverter a ordem de “cima para baixo” nas decisões das questões educacionais.

Na realidade os professores reagem, devido às indicações, pois estas não fazem referência ao curso de Pedagogia, e por isso elas foram consideradas intimidações, ameaças de extinção ao profissional pedagogo.

Nesse sentido Brzezinski (1996, p. 82) argumenta que

A extinção do curso de Pedagogia encontrava-se justificativa, sobretudo na tendência brasileira de centrá-lo na vertente profissionalizante, como campo prático, que mantém pouca relação com os estudos epistemológicos. Essa razão assenta-se na quase inexistência, até essa época, de estudos teóricos que tratassem a Pedagogia como ciência unitária.

Outro evento de grande repercussão neste contexto foi a I Conferência Brasileira de Educação, realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1980. Nesta os

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

estudantes se organizam para concretizar suas ações mobilizadoras. Nesse evento foi instituído o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos cursos de formação de educadores, contendo representação de distintas regiões do país.

Silva (1999, p. 75) afirma que este comitê, composto inicialmente por professores e alunos, foi se fortalecendo e se articulou com outros grupos já formados, e se agregou com diferentes associações de educadores e estudantes. Como a autora salienta

este comitê passou a ser um dos principais atores no cenário das disputas travadas em função do controle do processo de reformulação dos cursos de formação de educadores. Ora se entrecruzando, ora se antagonizando com as ações do então Ministério da Educação e Cultura e do então Conselho Federal de Educação, fortaleceu sua influência, muitas vezes na esteira das iniciativas promovidas por esses organismos oficiais ou por instituições universitárias, assim como também pelas associações educacionais.

Concernente ao movimento dos educadores, este demonstra força como resistência ao poder estabelecido, durante toda a década de 80 do século XX, através de debates, encontros e manifestações públicas (AGUIAR et al., 2006).

O documento lançado pela coordenação do Comitê Pró-Participação na reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura na regional de São Paulo em 1981, constituiu-se numa referência para fixar as bases que passaram a orientar a direção do mencionado movimento (SILVA, 1999). Conforme a autora relata, através da divulgação da polêmica intitulada “Proposta alternativa para reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas”, o movimento ganhou corpo.

Segundo Saviani (2007), através desta mobilização emergem duas idéias-forças. A primeira delas é o foco na docência, visto como base sobre o qual se sustenta a formação do educador. A partir dessa premissa preponderou entre as instituições a disposição em organizar o curso de Pedagogia em torno da formação de professores, seja para a habilitação magistério, em nível de 2º grau, bem como, para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. A segunda foi a configuração da ‘base comum nacional’, visto como um princípio a nortear e a organizar os cursos de formação de professores em todo o país, sendo que seu conteúdo deveria ser definido através de análises, debates e experiências, de modo a chegar a um consenso em torno dos aspectos principais que devem basear a formação do educador consciente e crítico, apto a intervir com eficiência na educação.

A questão da ‘base comum nacional’ foi cunhada pelo Movimento Nacional de Formação de Educador e mencionada pela primeira vez no Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação realizado em

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

Belo Horizonte, em novembro de 1983 (SCHEIBE; AGUIAR, 1999). Nesse encontro foi consolidado o princípio de que a docência constitui a alicerce da identidade profissional de todo educador, contando com o engajamento dos professores em prol da reformulação do curso de Pedagogia e das licenciaturas, contestando as determinações deliberadas nas instâncias oficiais.

O comitê adverte que todo professor deveria ser considerado um educador e, deste modo, sua formação deveria sempre pressupor um alicerce de estudos, a fim de conduzir à apreensão da problemática educacional brasileira (SILVA, 1999).

Um amplo debate ocorreu em Belo Horizonte no Encontro Nacional, surgindo uma proposta de reformulação do curso de Pedagogia e da licenciatura. Tal proposta foi debatida e construída ao longo de três anos, sendo que o documento final foi elaborado pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educador³⁸ no ano de 1986 (SILVA, 2004a).

Em decorrência da repercussão da tese deste encontro, de que a docência compõe a base da identidade profissional de todo educador nos meios educacionais, e também avesso à mesma, o representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) convocou especialistas e a coordenação da Comissão Nacional de Reformuladores dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) para tratar a questão (SCHEIBE; AGUIAR, 1999). As mencionadas autoras satirizam que é “[...] curioso observar que em fase da mobilização dos educadores em prol da reformulação do curso de Pedagogia tendo a docência como base, um órgão oficial do governo procure introduzir na agenda a questão da especificidade do curso de Pedagogia. [...]”(idem, p. 227).

O subsídio deste documento final, é que a Pedagogia enquanto curso se fortaleceu no cerne deste movimento, e o questionamento quanto à sua existência não encontrou mais lugar para ressurgir. Todavia, Silva (1999) corrobora que este documento não conseguiu se consolidar, e a partir disso o impasse a respeito da identidade do pedagogo passa a ser assumido nos relatórios da discussão que se sobrevieram.

Nos encontros nacionais subseqüentes, o documento final de 1986 foi se reformulando. Scheibe (2007) comenta que em 1990, no 5º Encontro Nacional da Conarcfe, os educadores que participaram do mesmo resolvem pela criação da Associação Nacional pela

³⁸ Atualmente estes cursos são representados pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação).

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

Formação dos Profissionais da Educação, a Anfope³⁹, que deu prosseguimento aos debates em novos encontros nacionais.

De acordo com Silva (2004a), no IV encontro Nacional da Anfope, realizado na cidade de Belo Horizonte, gera outro documento final, que reitera a base comum nacional de estudos nos cursos de formação de professores.

No tocante a este documento a autora argumenta que

seu posicionamento é claro e sua defesa é a formação única para os profissionais da educação, seja o Pedagogo ou o Docente, argumentando que a formação dos profissionais da educação deve contemplar o princípio da indissociabilidade, de forma a não permitir a existência de um dualismo formador entre os mesmos (idem, p. 26).

Os encontros nacionais que começaram ser realizados sob a coordenação da Anfope, a discussão acerca da base comum nacional para a formação dos profissionais da educação adquirem destaque, sendo enfatizada também a relevância da inserção da temática da formação do educador em uma política global (SCHEIBE, 2007).

A esse respeito, Freitas (1999, p. 19) sublinha que a Anfope tem na compreensão da base comum nacional, o instrumento que marca a oposição “[...] às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério [...]”.

4.4 A NOVA LDB E O RUMO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Vale ressaltar que foi promulgada a nova constituição do Brasil em 5 de outubro de 1988, que abre caminho para incorporar reivindicações do movimento docente, conferindo à União competência específica para decretar sobre as diretrizes de bases da educação nacional (SAVIANI, 2005). Seguindo este pensamento, o autor afirma que para dar execução a esse dispositivo em dezembro de 1988 iniciou-se a tramitação da proposta de preparação da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, (LDB) que foi promulgada por meio da lei n. 9.394, em 20 de dezembro de 1996.

³⁹ A Anfope conseguiu firmar-se no conjunto de entidades nacionais, sendo reconhecida como a associação que apresenta legalidade para discutir acerca da formação dos profissionais da educação. Associou-se com entidades científicas e estudantis para atuar, avaliar, e propor encaminhamentos ao anteprojeto de LDB que tramitava na Câmara Federal, ganhando efetiva participação no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

A elaboração da LDB contou com um processo democrático, no qual houve uma discussão da mesma pela sociedade civil, sendo aprovada em 13 de maio de 1993 no plenário da Câmara federal. No entanto, ao ser enviado ao Senado este projeto foi ameaçado pelo Senador Darcy Ribeiro, apoiado pelo MEC. O resultado final de todo o processo de elaboração da LDB resultou na sua aprovação em 17 de dezembro de 1996, baseado no projeto da parceria Darcy-Ribeiro-MEC, que foi sancionada em 20 de dezembro de 1996.

Entre as inovações trazidas pela nova LDB, o ensino não mais se divide em graus, mas sim em níveis: a educação básica e a educação superior. A educação infantil atende crianças até os seis anos de idade, o ensino fundamental continua a se constituir por oito anos de escolaridade, já o ensino médio corresponde ao antigo 2º. Grau.

Libâneo e Pimenta (1999) enunciam que esta nova LDB, em seu art. 62, institui como norma que a formação dos docentes para a educação fundamental e para a educação infantil far-se-á em nível superior. Nota-se, também, que este mesmo artigo, no título VI, abre a possibilidade desta formação ser realizada nos Institutos Superiores de Educação, onde abrigariam os cursos normais superiores.

Dentre as funções destes Institutos estava a da manutenção do curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental, o que deu margem a especulações a respeito da continuidade ou não do curso de Pedagogia (SILVA, 1999).

De fato, ficou estabelecida a formação de professores nos cursos normais superiores, atrelados aos Institutos Superiores de Educação (ISE), desvinculados da estrutura das universidades, e os cursos de Pedagogia dentro destas Instituições.

Acerca destes Institutos, a pedagoga Lima (2002, p. 212) faz uma provocação indagando “por que localizar a formação de professores nas instituições mais simples? Talvez porque profissionais bem formados exijam profissionalização decente e respeitável. Ou pelo contrário, porque uma formação barateada seja suficiente para dar suporte a uma profissão desrespeitada”. A autora prossegue sua crítica dizendo que não há como aceitar professores formados nestes Institutos, haja vista que somente 10% do corpo docente é composto por mestres e doutores, sendo que nas Universidades tal proporção chega a alcançar quase 100%.

Scheibe e Aguiar (1999, p. 229) se debruçam em esclarecer que a regulação dos ISE, de caráter profissional, poderiam incluir

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

- a) curso normal superior, para licenciatura em educação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;
- b) cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e médio;
- c) programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis.

As citadas autoras concluem esta apresentação, asseverando que com o estabelecimento dos ISEs impõe-se a dicotomia no interior do lócus de formação dos profissionais de educação, aplainando o caminho para o esvaziamento do curso de Pedagogia. Além disso, estes ISE se constituíram como alternativa ao curso de Pedagogia, podendo como este formar professores, porém, de forma mais aligeirada, barata, e com menor duração (SAVIANI, 2005).

Silva (1999) acredita que a nova LDB ao inserir alguns indicadores, tendo em vista a formação de profissionais para a educação básica, contribuiu mais uma vez para que o curso de Pedagogia estivesse em discussão e, com ele, a questão de sua identidade, desta vez submergida com novas questões.

No entanto, Lima (2002, p. 212) fala que pior do que o texto da LDB, é a legislação que a regulamenta, revelando uma leitura errônea a qual culminou na promulgação do decreto n. 3276/99 que proíbe a formação de professores no curso de Pedagogia. Para a autora, “este instrumento legal, considerado por alguns como um “acidente de percurso”, a meu ver é muito mais que isso; é uma nódoa na história de nossa educação e, quem diria, perpetrada pelo nosso presidente professor⁴⁰!”. A referida autora declara que para corrigi-lo foi divulgado o decreto n. 3544, garantido a este curso a possibilidade de continuar a realizar uma tarefa que jamais poderia deixar de ser dele.

Em vista deste quadro, Silva (2004a, p. 30) argumenta que

Mais uma vez o movimento de profissionais da educação, estudantes e academia se manifestam com mobilizações e resistências. Assim sendo, o Presidente da República, revoga o Decreto nº 3.276 e cria outro, sob o nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, substituindo o termo *exclusivamente* do documento anterior por *preferencialmente*. Assim, com o novo Decreto, o curso de Pedagogia recuperou a sua função enquanto licenciatura, porém de forma pouca qualificada, ou pelo menos, secundarizada.

Portanto, após a publicação da nova LDB, a Anfope organiza o IX Encontro Nacional, que foi realizado em agosto de 1998 em Campinas. Neste encontro houve a elaboração de um documento que defendia a manutenção do curso de Pedagogia, bem como das demais

⁴⁰ A autora faz menção ao presidente da República Federativa do Brasil de então, Fernando Henrique Cardoso, sociólogo e professor universitário aposentado.

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

licenciaturas. Além disso, recomenda que os ISE instituem suas propostas curriculares, levando em consideração a base comum nacional e a docência como base de identidade profissional de todos os profissionais da educação (SILVA, 2004a).

Nesse mesmo encontro a Anfope organizou um documento, designado de Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. Tal documento indica que o lócus privilegiado de formação destes profissionais para atuação na educação básica e superior são as universidades e suas faculdades/centros de educação (SILVA, 1999).

A Anfope reafirma a manutenção do curso de Pedagogia não se prendendo a especificar a estruturação a ser dada, bem como as funções a serem preenchidas pelo curso. Como mostra Aguiar et al. (2006, p. 826), esta associação

reafirma ainda que as Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação constituem-se o lócus privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior. Reafirma também a necessidade de repensar as estruturas das Faculdades/Centros de Educação e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações no curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciandos, considerando-se a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.

Outro movimento que ocorre neste mesmo ano, é o V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, que ocorreu em Águas de São Pedro, no interior paulista, em novembro de 1998. O Grupo de Trabalho Pedagogia, em seu relatório reitera a universidade como espaço privilegiado para a formação de professores, indo além, definido suas funções, orientações metodológicas de sua organização curricular (AGUIAR et al., 2006).

Silva (1999), analisando este relatório, relata que a identidade do curso caracteriza-se pela concentração da teoria acerca da prática relativa ao processo educativo, onde quer que esse processo ocorra, já, quanto as funções, o relatório divulga que é a de formar professores de educação infantil, de 1ª a 4ª séries e a escola normal (quando existir) educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação.

No mais, no mês de maio de 1999 a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), composta por educadores atrelados à Faculdades de Educação de Universidades brasileiras, organizou uma proposta de diretrizes curriculares para o curso. Esta proposta teve por fundamento os resultados de um vasto processo de discussão nacional, no qual várias entidades educacionais se manifestaram, principalmente a ANFOPE, amparada pela ANPED, pelo Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

Públicas Brasileiras (FORUMDIR), bem como, a Associação Nacional de Administradores Educacionais (ANPAE), e pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) (SCHEIBE, 2007).

A mencionada proposta foi encaminhada à Secretaria de Ensino Superior (SESU), porém esta, juntamente com a Secretaria de Ensino Fundamental, resistiu em enviá-la ao CNE, na tentativa de definir as diretrizes para o curso normal superior. Entretanto, devido a um conjunto de assinaturas representativas dos distintos segmentos educacionais, a proposta foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), porém não foi bem recebida por ele, e sim pela comunidade acadêmica.

Silva (1999) considera que a acolhida desta proposta pelos professores advém do fato dela ter adotado princípios estabelecidos desde o início do movimento dos educadores, ou seja, quanto às funções do curso de Pedagogia, assim como, o papel do pedagogo.

A despeito dos esforços das diferentes entidades educacionais do Brasil, no período de maio de 1999 a abril de 2005 observou-se um significativo silêncio relativo às diretrizes para o curso de Pedagogia, tanto da parte do CNE como do MEC (SCHEIBE, 2007). Aliás, como a autora apresenta, sob pressão o CNE divulgou em 17 de março de 2005 uma minuta de resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. Tal minuta propõe a instituição de um sistema articulado de formação de professores, propondo a separação das licenciaturas dos bacharelados, porém foi rejeitada pela comunidade acadêmica por conter diretrizes visivelmente coligadas com o Curso Normal Superior, assim como, a separação dos bacharelados, que, na verdade, são úteis, pois produzem conhecimento no campo da educação.

Assim que a minuta da resolução foi divulgada houve nova mobilização dos educadores, que foi sintetizada pelo documento assinado pela ANFOPE, ANPED e CEDES, e devidamente conduzido ao CNE.

Segundo Scheibe (2007, p. 54-55) as principais críticas assinaladas no documento, são que ele

- Contraria as aspirações históricas dos educadores em relação às diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia.
- Reduz o Curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para os Cursos Normais Superiores. O projeto do CNE não leva em consideração o fato de que é o Curso de Pedagogia o espaço acadêmico de que a universidade brasileira dispõe para os estudos sistemáticos e avançados da área da educação. As competências indicadas no artigo 3º explicitam a concepção instrumental da formação de professores para a educação infantil

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

e séries iniciais do ensino fundamental, desconsiderando as contribuições presentes nos documentos de diretrizes elaborados pelas entidades.

- A proposição de um bacharelado pós-licenciatura, com a duração de 800 horas, apostilado ao diploma, "visando ao adensamento em formação científica", representa clara desvalorização da formação para a docência, cuja capacitação, alijada "do adensamento teórico", da pesquisa e da produção de conhecimento, que deveria ser sua base, reduz-se, então, ao pragmatismo da docência para as séries iniciais da educação fundamental ou para a educação infantil, aprofundando a dicotomia entre teoria e prática.

- Tal formulação desconsiderou a particularidade da Pedagogia como uma das "ciências práticas" mais ricas em tradição (Schmied-Kowarzik), o que lhe daria a condição de formar o bacharel e o licenciado ao mesmo tempo, sem dicotomias, como prevêm as propostas de diretrizes curriculares elaboradas pelas duas últimas Comissões de Especialistas do Curso de Pedagogia da Sesu/MEC e referendadas pelas entidades representativas dos educadores.

- Existe grande dissonância entre a concepção de organização curricular do Curso de Pedagogia expressa no projeto de resolução e o desenho do projeto pedagógico e curricular contido na proposta de diretrizes curriculares elaborada pela Comissão de Especialistas da Educação da Sesu.

- Ao definir a formação de especialistas nas áreas previstas no artigo 64 da LDB, a proposta de resolução o faz de maneira imprecisa, invocando as exigências do artigo 67 da mesma lei para estabelecer que essa formação será feita exclusivamente para licenciados, podendo levar à compreensão de que a mesma se dê apenas na pós-graduação, o que fragmentaria a formação e contribuiria com a abertura de um novo e atraente nicho de mercado para os cursos de especialização, quase todos, hoje, nas mãos das IES privadas, o que significaria a privatização e a elitização da formação desses profissionais, em cursos de duvidosa qualidade, acessíveis apenas aos formandos em condições econômicas de dar continuidade à sua profissionalização.

Por conseguinte, como mostra Scheibe (2007) uma comissão do CNE organizou novo parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, sendo aprovado em 13 de dezembro de 2005, contando com a presença de representantes da ANFOPE, CEDES e FORUMDIR. Este parecer foi revisto pelo parecer do CNE/CP, o qual deu uma composição definitiva à resolução, sendo aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo Ministro da Educação em 10 de abril de 2006, após uma década de criação da nova LDB.

De acordo com Aguiar et. al. (2006) ambos os pareceres apontam para novos debates acerca da formação do profissional da educação do curso de Pedagogia, objetivando um aprofundamento e consolidação dessas discussões. Os autores explanam que as diretrizes curriculares determinam a destinação, aplicação e o abarcamento da formação a ser desenvolvida neste curso.

Saviani (2007) e Aguiar et al. (2006) explicam que tais diretrizes curriculares nacionais consideraram que o pedagogo é um docente formado no curso de licenciatura para atuar: a) na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) nos cursos de

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

Ensino Médio de modalidade normal, e nos cursos de educação profissional; c) na área de serviços e apoio escolar; d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A resolução de 2006 versa acerca das condições de ensino e aprendizagem, assim como, sobre as contribuições de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural; compreendendo-os, contudo, como “aplicação ao campo da educação” (SAVIANI, 2007). O autor comenta ainda que esta resolução passa a difundir

- conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo;
- repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”; “superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras”; “consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;
- formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas (idem, ibidem, p. 126).

A resolução CNE/CP de 15 de maio de 2006, em seu artigo 4º define o curso de licenciatura em Pedagogia referindo que ele

destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico- tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

Libâneo (2006), analisando esta resolução, adverte que além das funções de magistério estabelecidas, abarca ainda a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino relacionadas com atividades de planejamento, coordenação, avaliação, produção e difusão do conhecimento educacional. O autor considera que não está claro se as instituições de ensino devem propiciar habilidades para o professor participar, ou se devem prepará-lo para efetivamente assumir funções na gestão e organização da escola.

Observa também que o artigo 4º da referida resolução na realidade reitera o enunciado do artigo 2º com uma diferença: o curso de Pedagogia é designado de licenciatura. O autor demonstra que a licenciatura em Pedagogia objetiva formar professores para educação infantil, anos iniciais, cursos normais de nível médio, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, conseqüentemente, há uma licenciatura única para distintas áreas de atuação profissional.

Um aspecto interessante de se ponderar dessa resolução é como fica a estrutura do curso de Pedagogia. A citada resolução, em seu artigo 6º define a organização do curso em três núcleos: estudos básicos; aprofundamento e diversificação de estudos; estudos integradores que proporcionará o enriquecimento curricular. No mais, há menção ao estudo da didática, de teorias e metodologias pedagógicas. Para Libâneo (2006), o artigo 6º não está claro em decorrência de sua redação repetitiva, equívoca e imprecisa.

O artigo 7º da mencionada resolução apresenta a carga horária mínima do curso, que será de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas em: I- 2.800 dedicadas às atividades formativas (assistências às aulas, realização de seminários, atividades práticas de diferentes naturezas, entre outros); II- 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado prioritariamente em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; III- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas características de interesse dos alunos, por meio de iniciação científica, de extensão e monitoria.

Em relação ao estágio curricular supervisionado, o artigo 8º em seu inciso IV declara que ele deve assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não escolares que estendam o conhecimento destes: na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; nas disciplinas pedagógicas nos cursos de ensino médio, na modalidade normal; na educação profissional na área de serviços e de apoio escolar; na educação de jovens e adultos; na participação de atividades de gestão de processos educativos, projetos educativos e em reuniões de formação pedagógica.

Quanto às habitações existentes nos cursos de Pedagogia, o artigo 10º assegura que elas entrarão em regime de extinção. De fato, com esta resolução houve uma nova

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

conformação dos cursos de licenciatura em Pedagogia, pois não há mais lugar para as antigas habilitações.

Não obstante, esta resolução não explica como deve ficar o aprofundamento e a diversificação de estudos direcionados às áreas de atuação profissional, em outras palavras, quais são os campos de ação profissional (LIBÂNEO, 2006). Para o autor esta resolução apresenta uma precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da Pedagogia, devido às imprecisões conceituais e profissionais no campo educacional, ancorada numa compreensão simplista e reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, que pode vir a comprometer a qualidade da formação de professores da educação infantil e anos iniciais. Como ele sintetiza, a resolução de 2006 avança pouco no esclarecimento das dúvidas, porquanto não colabora para a integração do sistema de formação, e não inova o contorno curricular de formação de educadores de modo a atender as necessidades atuais da escola.

Saviani (2007, p. 127) fazendo uma análise geral das novas diretrizes curriculares afirma que elas são simultaneamente restritas no seu essencial e excessivas no acessório, como ele apresenta

São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a Pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais [...].

Devido a isso, ele considera que as Instituições de ensino terão dificuldades quanto ao modo pelo qual devem proceder para organizar o curso de Pedagogia, haja vista a dificuldade de identificar na resolução um norte que garanta um fundamento comum em âmbito nacional a dar uma unidade ao referido curso.

Seguindo este pensamento, Libâneo (2006) declara que o inchamento de disciplinas do currículo, provocado pelas excessivas atribuições previstas para o professor, gera a superficialidade e exacerba a precariedade da formação. O autor acrescenta que é arriscado acreditar que um curso de 3200 horas possa formar professores para três funções: docência, a gestão e pesquisa, ou pensar ainda em formar bons professores. Persistir nesta premissa

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

denota propagar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, induzindo o empobrecimento da formação profissional.

Afinal, pode-se verificar o quanto que ainda persistem imprecisões quanto às funções, definições estruturais e organizacionais do curso de Pedagogia, o que aponta para uma continuidade de discussões que serão e devem ser realizadas visando uma melhor delimitação e clareza. As associações educacionais, tais como a ANFOPE e ANDE, são de vital importância neste contexto, visto que possibilitam dar voz aos anseios dos educadores, lutando por melhor definição do curso de Pedagogia, bem como sua valorização.

No entanto, vale lembrar que é importante não se perder de vista nesses debates a importância do papel do professor, da pessoa do educador, pois há tantas tarefas impostas a este profissional, sendo que este precisa ter um espaço em que possa se expor e expressar suas reivindicações e necessidades.

De forma geral, a resolução do CNE de 2006 traz alguns avanços para a formação do licenciado em Pedagogia. Ela reforça que é fundamental que a escola promova a educação para e na cidadania, e que a formação do professor deve contemplar uma apreensão ampla da sociedade contemporânea.

Este documento ratifica ainda, no seu artigo 5, no parágrafo X, que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a respeitar as diferenças de gênero e de escolhas sexuais. Assim, tais questões precisam ser abarcadas durante o curso, estando inseridas numa esfera mais ampla que é da sexualidade. A inserção da questão de gênero nesta resolução reforça a importância da abrangência da sexualidade nos cursos de Pedagogia.

Nota-se que a resolução de 2006 é a primeira a fazer menção à inserção de alguns aspectos da sexualidade a serem apreendidos pelo curso de Pedagogia. Embora apresente somente a questão de gênero, já é algo significativo, levando-se em consideração que durante muito tempo nos cursos de formação de professores se quer este assunto esteve em discussão para ser abrigado no currículo.

Frente ao exposto, pode-se mencionar que o currículo escolar é um assunto envolto de muitas tensões, principalmente porque há fragilidade das referências teóricas que tratam disso. Por isso merece ser tratado no presente estudo.

4.5 O CURRÍCULO ESCOLAR E O CURRÍCULO OCULTO

A necessidade de se compreender o currículo é porque ele é mais que um instrumento educacional, como desvela Moreira (1997), ele é um importante componente social e cultural.

A palavra currículo deriva do latim *curriculum*, que significa caminho, atalho, jornada, dando a idéia de continuidade. Assim sendo, o currículo escolar denota a idéia do caminho a ser seguido para se alcançar os alvos do ensino, em outras palavras, as matérias que vão nortear e possibilitar aos alunos acesso ao saber da humanidade. Tal palavra é empregada desde os tempos da Grécia antiga, onde emerge a concepção da educação promover a formação integral do homem. Nesta conjuntura histórica já se pensava em como sistematizar e organizar os conhecimentos que os alunos precisariam aprender.

A concepção de currículo remonta ao século XVI, mais precisamente na França, onde se inicia a divisão precisa das classes escolares em grupos de aprendizagens. Neste contexto havia níveis de complexidade crescentes de conteúdo e conhecimento que seria exigido dos aprendizes. A bem da verdade, esta concepção sofreu modificações, sendo que surgiram da necessidade administrativa de controle. Aproveitava-se, então, deste momento para se agrupar o alunado por idade e nível de conhecimento. Esta organização foi associada ao currículo prescrita e seqüenciada por estágios.

Este referido século tem como marco a ascensão calvinista, em que é possível notar uma relação homóloga entre currículo e disciplina. Deste modo, o currículo mantém relações com os padrões de organização e controles sociais, sendo confundido com disciplina, porquanto havia ênfase na disciplina nas escolas, sendo que a instrução ficava em segundo plano, sobretudo, porque a prioridade era a pontualidade e a ordem, relação esta que se mantém até o século XIX.

A organização e o controle da escolarização no início do século XX são realizados pela Inglaterra que transforma a educação escolar em uma atividade de massa subsidiada pelo Estado. É neste cenário que a classe e o currículo passam a integrar o discurso educacional. Não obstante, o currículo, como campo do conhecimento, surge somente nos anos 20 do século XX nos Estados Unidos (MOREIRA, 1992).

De fato, a partir de meados do século XX que acendeu o interesse no meio acadêmico com o conteúdo e com a natureza do conhecimento transmitido nas escolas. A partir de então, o currículo passou a ser considerado, como revela Moreira (1997, p. 11)

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

[...] como um todo significativo, como um texto, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades a fim de [...] desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens, segundo valores tidos como desejáveis pela sociedade.

Dentro da concepção histórica de currículo na atualidade, Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) explicam que currículo é uma forma de selecionar a cultura produzida pela sociedade para a formação dos alunos, é, além disso, tudo o que se espera que seja aprendido e ensinado na escola. Já Moreira (1997) discursa que ele é o conhecimento abordado pedagogicamente pela escola, e que deve ser apreendido pelo aluno. Para o autor, o currículo passa a significar o conjunto de experiências a ser vivido pelo estudante sob a orientação da escola.

O termo currículo só ganha evidência em território nacional com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024/61, sendo referido como a organização do conjunto de disciplinas a ser desenvolvido nas escolas. Contudo, no referido documento não há uma discussão aprofundada acerca do currículo.

No tocante às disciplinas componentes do currículo escolar, elas foram (e ainda são) resultado de um longo processo, não ocorrendo de forma desconexa e alheia ao contexto social, político, cultural e econômico da sociedade. Conforme alega Apple (1982), em sua obra intitulada “Ideologia e Currículo”, o currículo não é indiferente ou desinteressado, uma vez que representa as estruturas econômicas e sociais mais amplas.

Quanto a esta discussão, Santomé (1995, p. 14) assevera que

Os projectos curriculares, os conteúdos do ensino, os materiais didáticos, os modelos organizacionais das escolas e liceus, as condutas dos alunos e do professorado, etc, não são algo que possamos contemplar como questões técnicas e neutras, à margem das ideologias e do que acontece em outras dimensões da sociedade tais como a económica, a cultural e a política.

Silva (2006) argumenta que o currículo é um projeto da ação humana que não é nem tampouco será um produto acabado. Ele é, nas palavras do autor, um instrumento social e histórico, e como tal deve estar apto a ser constantemente debatido, interrogado e aprimorado, porquanto foi idealizado para realizar determinados objetivos característicos, ou seja, assegurar os privilégios e domínio dos que detêm o poder que buscam a todo custo a manutenção do *status quo*.

Moreira e Silva (1994, p. 29) são consensuais em sustentar que o currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressado do conhecimento social. Com efeito, ele está implicado em relações de poder. Eles informam que o poder se manifesta nestas relações, isto

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos ao anseio e ao arbítrio de outros. Assim, estes autores argumentam que

Apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados.

A esse respeito, Moreira (1997) complementa que os grupos dominantes tendem a afastar das salas de aulas os discursos dos grupos sociais explorados, como se inexistissem. Em linhas gerais, a escola na realidade produz e reproduz as desigualdades sociais (APPLE, 1982).

Os currículos escolares foram organizados nos distintos contextos sociais. Na realidade esta organização se amoldou aos interesses dos que detém o poder, os quais determinam o que é válido e legítimo de ser transmitido (BRAGA, 2004).

Apple (1982) considera que o currículo não é somente o meio através do qual o conhecimento é caracterizado, classificado e hierarquizado, porém é, igualmente, o mecanismo através do qual os indivíduos são distinguidos, rotulados e hierarquizados.

A seleção curricular pode acontecer por dois caminhos: da transformação ou a reprodução. O primeiro deles busca sobrepujar o que já foi estabelecido em termos curriculares e busca incorporar elementos diferenciadores. Já o da reprodução, somente legitima o que é considerado normal e adequado, considerando que há um conhecimento válido e universal que deve ser ensinado aos alunos (BRAGA, 2004). Esta seleção do conteúdo a ser ensinado está condicionada a um sistema de controle, investido do poder de deliberar “a divisão entre incluídos/excluídos, iguais/diferentes, normais/anormais, privilegiados/desprivilegiados. E, nessa lógica, apenas o normal, o igual, o privilegiado é incluído como conteúdo de ensino” (BRAGA, 2004, p. 65).

O currículo formal que vigora nos dias contemporâneos, em que há fragmentação em diferentes matérias, atende as demandas da sociedade capitalista, criando os valores acolhidos como indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade, estabelecendo a concepção de acumulação de conhecimentos, sem dar importância à reflexão.

Perante este quadro, Moreira (1992) declara que propõe uma teoria crítica que inclua um redimensionamento da questão do conteúdo escolar e evidencie a rede de poder abarcada na determinação unidirecional do currículo e de um saber que vem sendo empregado para

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

robustecer as disparidades existentes. Na opinião dele é preciso uma transformação radical do currículo, considerados os limites, as possibilidades e as peculiares das condições históricas.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 363) ressaltam que de fato há três tipos de currículos: o currículo formal, o currículo real e o currículo oculto. Eles explicam que o primeiro deles, o oficial ou formal, é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino expresso nas diretrizes curriculares e por meio dos PCN. O currículo real, por sua vez, é o que ocorre na sala de aula em decorrência do projeto pedagógico e dos planos de ensino. Existe também o currículo oculto, refere-se às influências que comprometem a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, sendo originários “da experiência cultural, dos valores e dos significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar”. Esses autores corroboram esta distinção entre estes vários níveis de currículo, que servem para desvelar que o que os alunos aprendem ou não na escola depende de vários fatores, e não somente das disciplinas antevistas na grade curricular.

Do mesmo modo que há matérias que foram incluídas no currículo escolar, há conteúdos que foram excluídos, e não o compuseram. Embora eles não façam parte do currículo formal, rondam o ambiente escolar através de um conjunto de “[...] normas e valores que são implícitas, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados [...] pelos professores” (APPLE, 1982, p.127). Estes conteúdos fazem parte do que se denomina de currículo oculto.

Santomé (1995, p. 201) explica que o currículo oculto diz respeito aos

conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interações que se dão no dia-a-dia das aulas e escolas. Estas aquisições, no entanto, nunca chegam a explicitar-se como metas educativas a conseguir de uma forma intencional.

O currículo oculto está presente na comunidade escolar no seu todo, porém ela geralmente não está alerta ou consciente da sua presença (SILVA, 2006), ao contrário do tradicional, nem sempre vai à direção de consolidação e legitimização dos interesses dos grupos sociais dominantes (SANTOMÉ, 1995). Na realidade é um subproduto do currículo formal, sendo decorrência da escolarização não presumida ou não aspirada de forma explícita. Está coligado aos comportamentos, aos valores e à prática didática dos professores, e muitos deles são inconscientes disso, e podem, ao contrário do currículo formal, incitar a reflexão.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) o currículo oculto apesar de não aparecer no planejamento pedagógico ele se manifesta nas práticas e experiências na escola e na sala de

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

aula, constituindo-se em importante fator de aprendizagem. De acordo com Moreira (1997), é transmitido implicitamente, tendo grande domínio no meio escolar, uma vez que pode propiciar controles sociais, lutas ideológicas e políticas, bem como, propor mudanças sociais. O mesmo autor em outro trabalho elucida que neste currículo incluem-se: “[...] rituais e práticas, relações hierárquicas e de poder, regras e procedimentos; características físicas do ambiente escolar; característica da natureza do agrupamento humano presente na escola; e, finalmente, mensagens implícitas no discurso do professor [...]” (MOREIRA, 1992, p. 24).

Posto isto, Moreira (1992) alega que é preciso que este currículo seja ‘desocultado’, para revelar seus mecanismos pouco aparentes, a fim de erradicar seus aspectos limitativos e conscientizar seus alunos e professores de suas finalidades coercitivas subjacentes. Ele prossegue dando voz à Giroux (1988), o qual menciona que é preciso que tanto os alunos quanto os professores sejam conscientizados da forma como o currículo oculto tem atuado, pois por meio disso é possível uma compreensão dos efeitos deste currículo e a criação de novos “*insights*” sobre ele.

Moreira (1992) ressalta que é necessária uma avaliação curricular participativa, cuidadosa e constante, isto é, que o currículo esteja voltado para as necessidades da população. Pode-se apontar, dentro de tais necessidades, que eles devem ter acesso a um ensino de qualidade, o qual contribua para o desenvolvimento da crítica e reflexão, assim como, fazer resistência frente ao que é imposto.

Em relação à sexualidade, Braga (2004) considera que ela se faz presente no currículo oculto, enquanto seus conteúdos se escondem freqüentemente na linguagem naturalizada que reproduz classificações e estereótipos sobre sexualidade. De fato, embora ela não esteja integrada aos componentes do currículo formal, está presente nos ditos e interditos escolares, na maneira de agir, articular e falar da comunidade escolar. Enfim, se manifesta e se expressa por meio do currículo oculto.

De acordo com Santomé (1995, p. 153) não há uma consciência na esfera escolar da socialização sexista, isto é, o processo de construção das informações que vão definir a representação do feminino e masculino adequando os comportamentos das pessoas. Para esse autor “Pouco a pouco, a comunidade estudantil irá aprendendo quais as condutas permitidas e as proibidas, e em que momentos, bem como que significado deve atribuir-lhe a cada acontecimento, verbalização e objectos com os quais entra em contato no interior da escola”. Embora não considere que haja passividade por parte dos alunos, ele afirma que vigora na escola um contrato didático na relação do professorado e aluno. Estes “preocupam-se muito

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

mais com aquilo que podem parecer aos olhos de seus docentes do que com a verdadeira finalidade da situação escolar” (SANTOMÉ, 1995, p.154).

Nessa compreensão, é preciso frisar a necessidade da abrangência da sexualidade de forma permanente pela escola, uma vez que é um saber que deve ser tratado no currículo escolar formal, tendo a mesma importância das demais disciplinas. Assim, é necessário que seja ‘desocultado’, como refere Moreira (1992), isto é, que ganhe notoriedade para ser garantida sua abrangência, e não se restrinja ao currículo oculto.

Para isso, os professores precisam ter consciência dos ‘currículos’ vigentes na escola, e do espaço restrito da sexualidade, limitado ao currículo oculto. De igual modo, que os cursos de formação destes profissionais assumam a responsabilidade de prepará-los para tratar da sexualidade, contribuindo para que possam elaborar estratégias para articular este tema no currículo real.

Nesta perspectiva, é notório que o curso de Pedagogia adquire uma parcela de responsabilidade na formação dos professores e no campo da orientação sexual por diferentes motivos (FURLAN, 2007, p. 49). Frente a isso a autora refere que

por ser um curso que estuda a educação e a organização do processo de ensino e aprendizagem. Outro, devido ao fato de ser um curso que promove ações que oportunizam aos acadêmicos o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e uma formação profissional, ambos aspectos indissociáveis num profissional que pretende educar as novas gerações com uma postura transformadora.

Diante do exposto, é pertinente comentar que o curso de Pedagogia tem responsabilidade quanto à formação dos professores para abarcar a orientação sexual, uma vez que por ser um curso que se propõe a preparar futuros educadores, deve oportunizar aos licenciados acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, devendo conter a sexualidade, aspecto inseparável deste saber.

O fato da história da afirmação do próprio curso de Pedagogia ter sido conturbado, marcado por manifestações, resoluções, decretos, entre outros, pode ter atrapalhado a inserção deste aspecto no seu currículo. Na realidade, a omissão do poder público que contribuiu para isso. Não obraram para adequar o citado curso às transformações desencadeadas em termos econômicos e sociais pelo capitalismo.

O capitalismo traz novas questões para a Pedagogia, porquanto as transformações tecnológicas e científicas acabam afetando os sistemas de ensino, com novas exigências à educação e à formação dos professores. Desse modo, é importante a contextualização

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

sociopolítica deste profissional, referendar seu papel transformador na sociedade atual, enfim, formar professores críticos e reflexivos que assumam a responsabilidade social.

Assim sendo, tendo como pressuposto que o capitalismo traz influências que vão além do âmbito econômico, uma vez que afetam as relações sociais, as condutas e atitudes dos indivíduos, é pertinente se considerar nesta conjuntura as relações afetivas, as relações de gênero, enfim, os distintos aspectos da sexualidade, que sofrem com a intensificação deste sistema econômico.

Frente ao exposto, espera-se que a partir da resolução de 2006, bem como dos PCN, que haja um acolhimento pela Anfope, Sesu, entre outros órgãos educacionais, da proposta de introdução da sexualidade nos currículos dos cursos de Pedagogia, bem como nas licenciaturas de modo geral, como um aspecto importante e imprescindível de ser abrangido, como direito dos alunos, e deveres dos professores abrangê-la em sala de aula.

Conforme Silva (2004b) apresenta, o reconhecimento pelo poder público da importância da abordagem da sexualidade é recente na educação formal. Devido a isso é necessário um processo de revisão das atitudes e comportamentos aceitos historicamente e culturalmente pelos professores.

4.6 NOTAS FINAIS

Como visto a Pedagogia tem seu berço na Grécia antiga na Paidéia, percorrendo uma extensa trajetória para sua afirmação: dos jesuítas nos primórdios da colonização às escolas normais no final do século XIX, e por fim, seu estabelecimento na década de 30 do século XX como curso de Pedagogia. Não obstante, seu estabelecimento como área de conhecimento foi envolto por uma série de acontecimentos, entre os quais pode-se citar a dicotomia bacharelado versus licenciatura, até mesmo o embaraço e dualidade de formação com o surgimento das ISEs, que desencadearam os pareceres, leis e diretrizes curriculares, assim como, as resoluções que foram aos poucos dando uma nova conformação ao mesmo.

Em todo este processo houve discordâncias e reivindicações, que possibilitaram que novos contornos fossem realizados, sendo que a forma como se encontra atualmente ainda suscita críticas, que talvez possam resultar em novas solicitações de revisões e adequações.

Por fim, é relevante salientar aqui que embora em todo este processo o curso de Pedagogia a duras penas foi se firmando e delimitando, é evidente sua relevância no processo

4 – A trajetória dos cursos de pedagogia no Brasil

de formação do professor no presente momento, em que o tema da sexualidade foi oficializado nos PCN, e a Resolução do curso de Pedagogia de 2006 deu lugar ao trabalho de gênero. Desta forma, espera-se que a proposta do ensino de sexualidade seja abarcada, possa vir a fazer parte do currículo formal, e realmente se efetive no cerne desse curso.

5 JUSTIFICATIVAS DO ESTUDO E OBJETIVOS

5 JUSTIFICATIVAS DO ESTUDO E OBJETIVOS

Em consonância com a literatura citada é possível afirmar que é imprescindível uma formação que capacite o professor para atuar de forma mais preparada no cenário educacional em que diferentes temas, como o da sexualidade, se faz presente, e têm respaldo oficial para ser abrangido.

Isto posto, se faz necessário investigar se o curso de Pedagogia tem propiciado o preparo dos alunos para atuarem com a temática sexual, bem como, analisar o conhecimento que estes estudantes apresentam em relação à sexualidade e à orientação sexual, aspecto este que inevitavelmente se depararão na prática profissional no contexto escolar. Para delimitar a pesquisa optou-se por analisar um curso da Unesp, o qual tem tradição na formação de pedagogos, desde 1959.

Assim, investigou-se o curso de Pedagogia da Unesp-Araraquara, pautada nas seguintes questões: O curso de Pedagogia está preparando os futuros professores para atuar com questões de sexualidade? Nos programas e na matriz curricular deste curso há a menção quanto à sexualidade e orientação Sexual? Este curso tem promovido o despertar dos graduandos para o trabalho de orientação sexual? Há o preparo destes para a compreensão da orientação sexual e como efetiva-la em sala de aula?

Diante destas indagações, a pesquisa analisou o processo do curso de Pedagogia desde sua fundação e a matriz curricular vigente, bem como investigou por meio de questionários se os futuros professores estão aptos, para atuar com a temática sexual, verificando se este curso tem propiciado o preparo teórico destes alunos para atuarem com a orientação sexual.

5.1 OBJETIVO GERAL

Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da Unesp – Faculdade de Ciências e Letras, do Campus de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação Sexual na formação de seus alunos.

5 – Justificativa do estudo e objetivos

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar a análise documental do curso de Pedagogia desde sua fundação, e dentro disso, pesquisar se houve espaço para o tema da sexualidade;
- Investigar se nos programas e na matriz curricular vigentes há inserção do tema da sexualidade;
- Averiguar o conhecimento que os futuros professores apresentam quanto aos diferentes assuntos da sexualidade, e quanto ao trabalho de orientação sexual.

Em suma, acredita-se que seja possível transformar os dados obtidos em informações verossímeis à realidade estudada, de modo que seja possível analisar se o curso de Pedagogia da Unesp-Araraquara tem possibilitado a formação dos seus alunos para atuar com a temática sexual, e caso isso esteja ocorrendo de que maneira é esta preparação. A publicação destes dados poderá auxiliar outros cursos de Graduação em Pedagogia, no que tange a necessidade de uma formação que propicie a sensibilidade e capacitação necessária para o trabalho de orientação sexual, instigando, entre outros, posturas não discriminatórias, enfocando a minimização dos preconceitos, mitos e tabus em torno do tema da sexualidade.

6 METODOLOGIA

6 METODOLOGIA

Para Barros e Lehfeld (2000, p. 1), “a palavra metodologia vem do grego *meta* que significa ao largo [ao longo de]; *odos* [hodós], caminho [via]; *logos*, discurso, estudo”. Os autores afirmam ainda que ela consiste em avaliar os vários métodos disponíveis identificando suas restrições ou não em nível de seus empregos.

Por metodologia entende-se o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade (MINAYO, 1994). Neste sentido, o autor esclarece que metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias.

As teorias são constituídas para compreender um conjunto de fenômenos e processos. Todavia, por mais bem elaboradas que elas possam ser, não são suficientes para elucidar todo este conjunto. Portanto, compete ao pesquisador enfatizar e recortar determinados aspectos significativos da realidade, procurando uma interconexão sistemática entre eles.

A metodologia descreve os métodos. Já o método, como expõe Gonçalves (2005, p. 23), é a forma ordenada de proceder ao longo do caminho, sendo

[...] entendido tanto em seu processo operacional (organização da seqüência de atividades para chegar ao fim almejado), quanto intelectual (abordagem e análise prévia e sistemática do problema para a identificação das vias de acesso que permitem solucioná-lo).

A autora esclarece também que os métodos científicos são fundamentais na pesquisa, servindo para direcioná-la no sentido de identificação dos caminhos a serem percorridos para a obtenção dos objetivos desejados. Desta forma, um método apropriado tem de ser executável e estar de acordo com o objeto de investigação.

A presente pesquisa enquadra-se dentro das descrições do método monográfico, definido por Gonçalves (2005) como sendo um estudo aprofundado e exaustivo sobre determinado assunto, buscando sua generalização.

Devido ao presente estudo envolver tanto dados quantitativos quanto qualitativos, optou-se por utilizar ambas as abordagens, buscando o que cada uma delas tem para proporcionar, isto é, a quantificação dos dados e sua descrição.

Segundo Oliveira (1997) a pesquisa quantitativa objetiva quantificar opiniões, dados na forma de coleta de informações, assim como também, o emprego de recursos e técnicas estatísticas desde as mais simples, até as de uso mais complexo.

6 – Metodologia

O método quantitativo caracteriza-se, segundo Richardson (1985, p. 29) “[...] pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas [...]” Para o autor, este método representa um meio de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e explicação, permitindo, por conseguinte, uma margem de segurança quanto às deduções.

Entretanto, considerando-se que a subjetividade do pesquisador sempre está presente, mesmo nas pesquisas quantitativas, o melhor procedimento, baseado em Deslauriers (1991), é fazer um intersecção de dados com a pesquisa qualitativa, a fim de obter uma melhor compreensão do problema estudado. Para Richardson (1985), uma análise qualitativa valoriza o conteúdo das respostas e descreve com maior clareza os detalhes e aspectos importantes da pesquisa.

As vantagens, segundo Deslauriers (1991), de se integrar os métodos qualitativos e quantitativos está, de um lado, na explicitação de todos os passos da pesquisa, de outro, na oportunidade de prevenir a interferência da subjetividade do pesquisador nas conclusões obtidas. Já, Gonçalves (2005) alega que a pesquisa orientada pela inter-relação entre os métodos quantitativos e qualitativos possibilita o enriquecimento e maior fidedignidade da análise dos dados, uma vez que estes métodos se complementam.

Assim sendo, a análise qualitativa se baseará nas técnicas de pesquisa de análise documental do processo do curso de Pedagogia da Unesp-Araraquara desde sua fundação, bem como dos programas das disciplinas do mencionado curso vigentes.

Uma vez que eles são documentos, vale esclarecer que “[...] *documentum* é uma palavra latina que significa todo material escrito ou não que serve de prova, constituído no momento que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois [...]” (GONÇALVES, 2005, p. 60).

Para Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental objetiva “[...] identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” Segundo os autores, os documentos constituem-se em uma fonte poderosa e natural de informação. São considerados documentos qualquer material escrito que pode ser empregado como fonte de informação. Portanto,

estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorando, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programa de rádios e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

O processo do curso e os programas das disciplinas são os documentos da pesquisa documental. Além disso, será enfatizada a análise curricular dos cursos, visto que é por meio

6 – Metodologia

do currículo que consegue compreender as normas e os valores que as instituições de ensino apresentam.

6.1 MATERIAL E MÉTODO

6.1.1 PARTICIPANTES

Participaram da presente pesquisa estudantes do último ano do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara dos períodos diurno e noturno. O critério para escolha dos alunos do último ano ocorreu por eles estarem próximos de terminar o curso de graduação. Assim, já cursaram, como consta na matriz curricular, quase todas as disciplinas necessárias à sua formação. A amostra empregada foi de conveniência, ou seja, alunos que se dispuseram a participar da pesquisa.

Em relação ao número de participantes foi realizado pela referência estatística do que seria representativo da população pesquisada, por isso foi empregada a tabela de Krejcie e Morgan (1970) na qual aponta os números de amostras correspondentes ao tamanho da população pretendida. Por meio desta tabela o número de sujeitos necessários foi de 70 participantes.

Descrição dos participantes

Os dados que seguem buscam contribuir para melhor compreensão do alunado do curso.

- Idade e sexo

Em relação à idade dos participantes, os dados obtidos encontram-se mostrados na Tabela 1.

Tabela 1- Idade dos Participantes

IDADE		
	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
21-22	19	27
23-24	21	31
25-26	10	14
27-28	5	8
ACIMA DE 29	7	8
NÃO RESPONDEU	8	12
TOTAL	70	100

Por meio da Tabela 1⁴¹ pode-se verificar que os alunos apresentam na média entre 21 a 24 anos, porém 12% se absteve de responder.

Outro aspecto investigado no presente estudo foi referente ao sexo dos participantes. Os dados obtidos quanto a este assunto encontram-se demonstrados na Tabela 2.

Tabela 2- Identificação/Sexo dos participantes

SEXO		
	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
FEMININO	62	89
MASCULINO	7	10
NÃO RESPONDEU	1	1
TOTAL	70	100

Observa-se através da Tabela 2 que 89% dos participantes são do sexo feminino, com apenas 10% sendo do sexo masculino. Este fato denota que o curso de pedagogia ainda é feminilizado.

- Período do curso e trabalho

Na Tabela 3 é possível visualizar a porcentagem de aluno correspondente a cada um dos períodos do curso. Vale lembrar que o presente estudo não fez uma seleção de participantes por período, uma vez que todos os graduandos quartanistas foram solicitados a participar. Notou-se, porém, uma participação maior dos discentes do período noturno.

⁴¹ As tabelas, quadros e gráficos do presente estudo foram elaborados pela autora, sendo que os que não foram será indicado suas fontes de referências.

6 – Metodologia

Tabela 3- Período do curso de Pedagogia

CURSO DE PEDAGOGIA		
	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
DIURNO	28	40
NOTURNO	42	60
TOTAL	70	100

De acordo com a Tabela 3, a maioria dos participantes, ou seja, 60% cursa o período noturno e a minoria, 40% cursa o diurno.

Investigou-se ainda se os participantes trabalhavam já como professor. Os resultados obtidos quanto a este aspecto encontram-se na Tabela 4.

Tabela 4- Trabalho

TRABALHA ATUALMENTE COMO PROFESSOR (A)?		
	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
NÃO	52	75
SIM	16	22
NÃO RESPONDEU	2	3
TOTAL	70	100

Como a Tabela 4 mostra, 75% dos participantes não trabalham, apenas 22% já atuam como professor.

6.1.2 INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS

Para a realização do presente estudo foram utilizados os seguintes instrumentos:

- * Questionário aplicado aos alunos;
- * Processo do curso de Pedagogia nº 342/89;
- * Programas e ementas das disciplinas do curso do ano de 2002.

De modo geral, eles apresentaram o mesmo objetivo, conhecer o curso de Pedagogia, por meio dos dados dos alunos, ou pela análise dos documentos deste curso. De fato, o intuito era averiguar se há inserção do tema da sexualidade no referido curso.

6 – Metodologia

O questionário semi-fechado (APÊNDICE A) teve por objetivo geral investigar a compreensão do aluno deste curso nos aspectos da sexualidade, PCN e orientação sexual. As perguntas fechadas foram submetidas à análise estatística (gráficos e tabelas,) já as respostas às perguntas abertas, foram analisadas em classes de respostas.

Em síntese, o questionário consta de seis itens/partes, e foi apresentado em seis folhas de tamanho A4. A seguir serão apresentadas estas partes:

1^a) A primeira parte investigou os *dados pessoais* dos participantes, objetivando caracterizá-los quanto o sexo, idade, formação profissional e se já atuam como professor.

2^a) A segunda parte intitulada *informações gerais* consistiu de três questões fechadas. A primeira delas tendo o intuito de investigar como os participantes se auto-avaliam quanto às questões da sexualidade humana. Ela foi apresentada por meio de uma questão fechada contendo escala ordinal de 1 (nada informado/a) a 5 (muito informado/a). A segunda buscou saber como eles adquiriram o nível de informação que apresentam. Já a terceira delas, também contendo escala ordinal de 1 a 5, procurou analisar quanto eles consideram informados acerca dos distintos temas, tais como: Gravidez na adolescência e Métodos Contraceptivos, Relações de gênero: masculino e feminino, entre outros.

3^a) A terceira parte foi nomeada de *curso de graduação*, contendo sete questões que inquiriram acerca do curso de graduação, se ele possibilita o contato dos futuros professores com: os temas sexuais, PCN e orientação sexual. Dentro disso, averiguou se há disciplinas que versam sobre tais assuntos, bem como espaço para falar de sexualidade, enfim, se a formação que receberam contribuiu para o conhecimento neste tema.

4^a) A quarta parte, que recebeu o título de *conceitos*, investigou por meio de duas questões os conceitos que os participantes apresentam de sexo, sexualidade e orientação sexual.

5) Já, a quinta parte, *professora/es e sexualidade*, abarcou cinco questões distintas, tais como: se o aluno de pedagogia considera necessário ter conhecimento em sexualidade; se pretende trabalhar com a orientação sexual; sua opinião sobre este trabalho ser inserido no projeto pedagógico da escola; qual o profissional mais adequado para isso; e sua opinião acerca de quais as atitudes que o professor precisa ter para este trabalho.

6^a) A sexta e última parte, cuja designação era *temas de sexualidade*, contou com três questões. A primeira delas buscou conhecer os temas que os participantes consideram necessários de serem abordados no trabalho de orientação sexual, a outra o objetivo que este deve ter, e a derradeira e mais extensa destas, com itens de resposta de concorda ou discorda, analisou se os participantes apresentavam conhecimento sobre as questões abrangentes em

6 – Metodologia

sexualidade. Esta última questão, na realidade, buscou identificar as tendências deles diante de diferentes enfoques da sexualidade.

Em suma, a opção pelo questionário baseou-se no fato de que sua aplicação destina-se a obter respostas mais precisas, padronizadas, de fácil aplicação, fáceis de codificação e análise (PARASURAMAN, 1991). Além disso, ele “[...] permite obter informações de um grande número de pessoas simultaneamente ou em um tempo relativamente curto” (RICHARDSON, 1985, p. 158).

Os processos do curso de Pedagogia de nº 342/89 consta de nove volumes. Este traz todas as informações relevantes do curso, desde sua criação até os processos mais recentes de reestruturação. Já os programas e ementas das disciplinas, apresentam as seguintes partes: objetivos, conteúdos programáticos, a bibliografia básica e a ementa. Há um total de 24 disciplinas, incluindo as disciplinas obrigatórias dos eixos de educação especial e ensino fundamental.

6.1.3 LOCAL

A pesquisa foi realizada na própria Universidade, localizada no interior do Estado de São Paulo, onde funciona o curso estudado.

6.1.4 PROCEDIMENTOS

6.1.4.1. ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

* Esboço do questionário: Convém esclarecer, primeiramente, que foram seguidos os passos semelhantes aos de Maia (2003) na elaboração do instrumento de sua tese, porquanto para elaboração prévia do questionário foi realizada consulta da literatura acadêmica, e após isso a pesquisadora buscou junto a profissionais da área uma consonância quanto aos aspectos que deveriam ser abarcados, pois como expõe Richardson (1985) é recomendável pedir a especialistas que a revise, o que foi feito.

6 – Metodologia

*Apreciação de especialistas: A fim de aperfeiçoar o questionário a pesquisadora solicitou apoio de três docentes que atuavam na área de sexualidade, sendo duas destas da mesma Instituição que a pesquisadora estuda, mas de outros campus; e uma de outra Instituição de ensino público. De modo geral elas deram várias sugestões, relatando que havia a necessidade de adequar às questões ao objetivo do estudo, sobretudo, de serem mais objetivas e sintéticas, pois eram muito extensas.

Com posse destas sugestões foram realizadas adequações no instrumento. Todavia, a fim de analisá-lo optou-se por submetê-lo a um estudo piloto, também chamado de pré-teste, para identificar possíveis problemas ou dificuldades que poderiam surgir para a compreensão das questões.

De acordo com Goode e Hatt (1972), nenhuma quantidade de pensamento, não importa quão lógica seja a mente e brilhante a compreensão, pode substituir uma cuidadosa verificação empírica. Dai a importância em se saber como o instrumento de coleta de dados se comporta numa situação real através do pré-teste.

Conforme informa Richardson (1985) o pré-teste é utilizado como uma aplicação preliminar do instrumento obedecendo-se às mesmas características da amostra do estudo. Tal procedimento visa o aperfeiçoamento dos instrumentos em questão.

Assim sendo, este pré-teste foi realizado com uma população semelhante a do estudo, ou seja, 59 alunos quartanistas do curso de Pedagogia que também estudavam na Unesp-Araraquara. Este pré-teste ocorreu em dezembro de 2006, e contribuiu mostrando as falhas e lacunas existentes no questionário, porquanto havia perguntas dúbias, que confundiram os participantes. Aliás, evidenciou-se a necessidade de auxílio de um estatístico para adequá-lo, visto que por ser um documento quantitativo, o qual deveria ser submetido a uma análise estatística, deveria ser examinado por um profissional da área.

* Consulta estatística: A pesquisadora contatou o grupo de pesquisa AM & PM-Amostragem e Pesquisa de Mercado da Universidade Federal de São Carlos, para realizar a análise estatística.

Em linhas gerais, o processo de aprimoramento e alterações do instrumento com o auxílio deste grupo levou cerca de dois meses.

Em seguida, o instrumento foi submetido a um novo pré-teste, no mês de setembro de 2007, com uma população semelhante ao do presente estudo, porém com uma amostra menor, de 10% da investigada na pesquisa propriamente dita. Neste procurou-se detectar as questões

6 – Metodologia

que apresentaram maior índice de imprecisões e dificuldades, e com posse destas constatações o questionário foi novamente aprimorado.

As modificações foram: optou-se pelo emprego nas questões 1 e 3 de categorias de 1 a 5, porquanto o pré-teste revelou que as categorias outrora empregadas (muito informado, pouco informado e nada informado) geraram ambigüidades aos participantes. A questão 9, que indagava se os conceitos de sexo e sexualidade eram sinônimos, foi alterada, pois os participantes do pré-teste apenas assinalaram a alternativa que consideraram pertinente, porém o intuito era também que explicitassem suas opiniões. Por isso, alterou-se a questão, resultando em dois itens de resposta: conceitos idênticos ou distintos.

Outras modificações ocorreram. As questões de número 18 e 20 por serem extensas ganharam formato de tabela para facilitar a leitura dos itens. Ademais, a formulação da pergunta 20 foi reformulada, indagando com os participantes se concordavam ou discordavam com os diferentes aspectos da sexualidade, pois os participantes do pré-teste mostraram-se temerosos de expressarem o que consideravam correto em termos de sexualidade.

Após as revisões e aprimoramento, o questionário foi finalizado para a coleta.

A autora do presente estudo reconhece que seria necessário para estudos futuros outras adaptações no instrumento pensando no seu aprimoramento, porquanto após a coleta observou que algumas respostas poderiam ter sido melhor exploradas. A questão 1, por exemplo, em vez da palavra “auto-avaliação” poderia ter sido empregado o vocábulo “considera”, palavra esta usada no pré-teste, uma vez que o questionário não objetiva ser um opinário.

Outrossim, a questão 20, que abrange diferentes assuntos de sexualidade, poderia ser melhor explorada por meio de perguntas abertas, pois seria uma forma de possibilitar aos participantes explicar suas respostas. Ademais, não deveria contemplar itens como concorda e discorda, pois por vezes eles podem optar por uma destas respostas de forma acrítica, sem uma leitura atenta da afirmação. De fato, esta questão poderia ser desmembrada em várias perguntas abertas, pois abarca distintos e importantes aspectos da sexualidade, alguns deles, pouco divulgados na literatura científica, como: sexualidade na terceira idade, esterilização masculina, sexo seguro, grupos de risco, entre outros.

Apesar destas ressalvas, o questionário atendeu aos objetivos do presente estudo. O fato da questão 20 apresentar itens de concorda e discorda não prejudicou a pesquisa, pois seu intuito era ter uma visão geral dos participantes em relação aos diferentes temas de sexualidade, isto é, conhecer as tendências deles diante destes temas.

6.1.4.2 COLETA DOS DADOS

Foram seguidos os seguintes passos:

a) Inicialmente foi estabelecido contato com o diretor do Campus da Unesp-Araraquara para a apresentação dos objetivos do presente estudo, bem como, para solicitar sua realização dentro do Campus. Nesta ocasião, foi solicitada a autorização para que se pudesse proceder a análise do processo documental e dos programas e matrizes curriculares do curso de Pedagogia, bem como, para aplicar o questionário com os alunos.

Esta autorização foi imprescindível, sobretudo porque o processo documental do curso fica guardado na diretoria acadêmica da citada faculdade, tendo seu acesso restrito a funcionários, não podendo ser deslocado para outro local para ser consultado. Assim, com esta autorização foi possível realizar, nas dependências e no horário de funcionamento da diretoria acadêmica, uma análise criteriosa deste processo extenso que consta de nove volumes versando desde a criação e estabelecimento, até as primeiras e mais recentes reformas do curso.

No tocante aos programas e matrizes curriculares o rigor com este documento foi menor, sendo que foi permitido o deslocamento dos mesmos, o que facilitou sua análise.

b) Com posse destes documentos foi realizada a análise do processo do curso de Pedagogia. Como este é muito extenso, a fim de facilitar a obtenção dos dados, bem como sua descrição, optou-se por enfatizar os aspectos mais importantes: organização do curso e estruturação curricular; a reestruturação do curso a partir do ano de 1969; as novas habilitações que surgiram: educação especial e administração escolar; as disciplinas optativas; bem como a reestruturação do curso em atendimento às diretrizes nacionais.

Já quanto aos programas e ementas das disciplinas do curso, teve-se como conduta realizar a leitura atenta das diferentes disciplinas, averiguando a presença da sexualidade e menção aos PCN.

c) Após, os professores do curso foram contatados por meio de e-mail e através de contato pessoal, para que fosse feita a apresentação dos objetivos da pesquisa e autorização para a aplicação do questionário no período da aula. Dos docentes contatados, dois pertenciam ao Departamento de Psicologia da Educação, e se mostraram dispostos a conceder um horário de suas aulas a fim de que fossem aplicados os questionários com seus alunos.

d) Em seguida, no contato com os alunos, no contexto de sala de aula, a pesquisadora solicitou a participação deles lendo antes a carta de esclarecimento da pesquisa (APÊNDICE

6 – Metodologia

B), assim como, o termo de consentimento do participante (APÊNDICE C). Após, os alunos que concordaram com os mesmos, receberam os questionários para serem respondidos.

Em relação ao modo de aplicação do instrumento, optou-se por não entregar os questionários aos alunos para que respondessem fora do contexto universitário, devido à inércia no preenchimento e devolução dos questionários. Após o preenchimento, a pesquisadora coletava o questionário, colocando um código numérico em cada um deles.

A coleta ocorreu nos dias e horários agendados pelos docentes. Como muitos dos quartanistas do curso de Pedagogia não freqüentam todas as aulas houve dificuldade para encontrá-los, por isso foram precisos vários encontros, e em todos eles a pesquisadora reiterava os objetivos da pesquisa, repassava a carta de esclarecimento da pesquisa, assim como, o termo de consentimento.

A duração do preenchimento do questionário foi em média de 40 minutos. O período de coleta de dados, aplicação dos questionários, foi de três meses, ocorrendo entre os meses de outubro a dezembro de 2007, excluindo-se os contatos iniciais com a direção da Universidade e com os docentes da mesma.

6.1.4.3 ANÁLISE DOS DADOS

* Questionário

Inicialmente realizou-se a organização e digitação dos dados na planilha do Microsoft Office Excel, conforme orientação do grupo AM &PM, outrora apresentado. Este processo durou cerca de 45 dias; após, a pesquisadora enviou a planilha preenchida, bem como os questionários, ao mencionado grupo, o qual foi contratado para realizar a análise estatística, de grande relevância no estudo quantitativo, pois facilita a análise e a interpretação dos dados.

Este grupo levou cerca de três meses para realizar esta análise dando a devolutiva no mês de abril de 2008. Eles citam no relatório que elaboraram à autora do presente estudo, que empregaram distintas análises estatísticas: tabela dinâmica, gráficos de barras, gráficos de setores, tabelas de contingência e tabelas de freqüência/porcentagem.

Argumentam também que a análise da correlação entre as questões foi realizada através das tabelas de contingência. Esclarecem que a fim de verificar se existia alguma correlação entre as questões foi preciso fazer uma tabela de freqüência, e a partir desta uma tabela de percentual por coluna. Assim, se o percentual marginal, ou seja, a coluna total, fosse

6 – Metodologia

próximo do percentual interior da tabela, podia-se concluir que inexistia uma associação entre as questões que seriam independentes. Caso contrário, poderia existir uma associação, ou seja, elas seriam dependentes.

Outro aspecto apontado por eles é que nas tabelas, as porcentagens foram representadas sem nenhuma casa decimal depois da vírgula, porque a amostra era inferior a cem.

Enfim, com posse destas explicações, o presente estudo dará prosseguimento e na próxima seção abrangerá acerca dos resultados e discussão destes dados.

* Processos documentais

De posse dos processos do curso de Pedagogia, nº 342/89, volumes de I à IX, iniciou-se uma leitura atenta ao mesmos. Em seguida, foram anotadas as informações consideradas mais importantes que possibilitasse uma idéia de todo o percurso histórico do referido curso. Dentro disso, buscou-se enfatizar a estrutura curricular que passou a vigorar a partir de 2002, em que há uma formação geral e os dois eixos: “Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental” e de “Formação de Professores em Educação Especial”, uma vez que os participantes tiveram acesso a esta estrutura, que vigorou até o ano de 2007 para os alunos já ingressantes no curso.

No tocante aos programas e ementas das disciplinas do mencionado curso, realizou-se a descrição do conteúdo destas disciplinas, enfatizando os seguintes aspectos: objetivos, conteúdos programáticos, a bibliografia básica e a ementa. Em linhas gerais, a análise delas priorizou averiguar se havia a presença de conteúdo de sexualidade e menção aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

6.1.5 PROCEDIMENTO ÉTICO

O projeto de pesquisa deste estudo foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Farmacêuticas, pois a Instituição no qual ele foi realizado não contém comitê de ética.

Segundo a coordenadora deste comitê, em função do distanciamento da área da pesquisa não foi possível emitir parecer, sendo a sugestão encaminhá-lo a algum comitê na

área de Ciências Humanas (ANEXO A). Contudo, isso não ocorreu pois não haveria tempo hábil para a coleta, sobretudo, porque o citado comitê demorou para dar uma devolutiva.

Não obstante, vale frisar que a pesquisa não fere princípios éticos, porquanto solicitou a autorização dos participantes, esclarecendo-os dos objetivos do estudo.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção se propõe a apresentar os resultados obtidos na coleta de dados dos documentos do curso de Pedagogia, dos Programas de ensino das disciplinas, assim como do questionário, optando por concomitante a esta apresentação discuti-los, buscando por meio disso uma melhor clareza e compreensão acerca dos aspectos estudados e analisados.

Nesta primeira parte, nomeada de 7.1, optou-se por discutir os resultados obtidos nos documentos do processo e nas fichas dos programas de ensino das disciplinas do mencionado curso.

7.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DO CURSO DE PEDAGOGIA

Pretende-se aqui realizar uma análise descritiva do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara desde seus primórdios, buscando através desta análise resgatar os aspectos relevantes do mesmo, tais como, as estruturas e reestruturas curriculares, os aspectos desencadeantes das reformulações, enfim, compreender a organização e o currículo do curso.

Para isso foi realizada uma análise documental dos processos do curso de Pedagogia desde sua fundação até o ano de 2007, nº 342/89 , volumes de I a IX.

7.1.1 ORGANIZAÇÃO DO CURSO E ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

Por meio do processo nº 342/89 (volume I) pode-se cunhar que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, como era nomeada neste momento, passou a abrigar o curso de Pedagogia no ano de 1959.

O primeiro currículo do curso desta Faculdade apresentava um tronco comum de disciplinas e três especificações: Pesquisa, Administração Escolar e Magistério. Estas eram separadas em grupos, pois inexistia até o ano de 1969 habilitações, sendo nomeadas de direções.

7 – Resultados e discussão

O Grupo I era empregado para nomear as matérias da direção Pesquisa, o Grupo II, para a direção Administração Escolar e o Grupo III para a direção Magistério.

O primeiro currículo do curso, para o aluno ingressante no ano de 1959 continha as seguintes disciplinas: História da Educação, Psicologia Educacional, Filosofia da Educação, Filosofia e História da Filosofia, Complementos de Matemática, Fundamentos Biológicos da Educação, Sociologia Geral, Fundamentos Sociológicos da Educação, Pedagogia da Educação, Estatística Geral, Administração Escolar, Educação Comparada, Fonética e Acústica da Fala, Didática Geral e Didática Específica.

Em relação às disciplinas que compunham o *Grupo I-Pesquisa* o primeiro e segundo anos continham disciplinas gerais da formação comum aos outros grupos, sendo que a partir do terceiro ano havia inserção de disciplinas específicas a esta formação, sendo elas: Estatística Educacional, Psicologia Experimental, Complementos de Matemática, Sociologia do Conhecimento Pedagógico, Sociologia, História e Filosofia da Ciência.

Tal como o grupo I, o *Grupo II- Administração* apresentava no seu primeiro e segundo ano disciplinas comuns aos demais grupos, porém a partir do terceiro ano havia a introdução de disciplinas características, sendo elas: Psicologia Social, Educação Comparada, Legislação Escolar, Administração Escolar (grupo II), Didática Especial (grupo II) e Psicologia Educacional (grupo II).

Quanto às disciplinas do grupo III- *Magistério*, além da formação comum aos demais grupos apresentava em sua formação específica as seguintes disciplinas: Administração Escolar (grupo III), Educação Comparada (grupo III), História da Educação (grupo III), Pedagogia da Educação (grupo III), Psicologia da Educação (grupo III), Didática geral (grupo III), Didática especial (grupo III) e História e Filosofia da Educação (grupo III).

O grupo magistério se diferencia dos demais grupos por não apresentar disciplinas específicas e distintas da formação comum. Contudo, elas se diferenciavam quanto ao conteúdo.

7.1.2 REESTRUTURAÇÕES DO CURSO A PARTIR DE 1969

Nos dez primeiros anos de existência este curso passou por várias alterações, tendo em vista o seu ajustamento estruturado e formal. Entretanto, neste primeiro decênio não faz qualquer menção ao tema da sexualidade.

7 – Resultados e discussão

Assim, sua primeira reestruturação ocorreu no ano de 1969, por meio da proposta do Conselheiro Valmir Chagas, e por intervenção da Câmara de Ensino Superior (parecer nº 632/69, CESu), ou seja, esta primeira reestruturação ocorre devido a necessidade de enquadrar o curso às Diretrizes Curriculares Nacionais.

De fato, em 1969 foi encaminhado à Câmara de Ensino Superior o plano de reestruturação do curso de Pedagogia, nos moldes do parecer no. 252/69, acompanhada de apreciação crítica. Esta reestruturação passou a vigorar a partir do primeiro semestre do citado ano.

Em relação a este parecer, Silva (1999) informa que ele aprova a nova regulação do mencionado curso, fixando os currículos, assim como, a duração deste curso de graduação, o qual tinha por intento a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, supervisão, administração e de inspeção dos sistemas escolares.

Desta forma, de um curso unificado transformou-se em diferenciado, a partir de um ciclo comum e básico, ajustando-se ao imperativo dever de descongestionar uma estrutura pelo ritmo e sentido de desenvolvimento das disciplinas componentes de seu currículo.

No entanto, as diferentes habilitações acabaram resultando na fragmentação da formação do pedagogo, visto que cada uma destas habilitações dispunham de um corpo de conhecimento como se fosse específico e próprio (SILVA, 1999).

Na ocasião, as justificativas para as alterações foram as condições do mercado de trabalho, sendo que as habilitações profissionais acabaram se definindo por dispositivos legais. Todavia, Saviani (2007) lembra que estas habilitações não foram bem caracterizadas, sendo que na realidade inexistia um mercado de trabalho que necessitasse das mesmas.

Com a reestruturação curricular, o mencionado curso de Pedagogia que passou a vigorar no ano de 1969 contemplava as seguintes disciplinas: Introdução à Educação, Filosofia, Psicologia, Fundamentos Biológicos da Educação, História da Educação, Estatística Aplicada à Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Didática e Prática de Ensino.

De modo geral, somente as duas últimas disciplinas se diferenciam substancialmente do currículo vigente até 1968. Esta reestruturação não trouxe modificação às disciplinas dos grupos.

O curso naquele momento possibilitava ao aluno a escolha entre três grupos. Segundo Scheibe e Aguiar (1999) cada grupo deveria apresentar um embasamento comum de estudos, assim como, uma parte diversificada de forma a atender às habilitações específicas.

7 – Resultados e discussão

Em 1969 e 1970 a comissão de ensino estruturou alternativas de habilitações: ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, educação escolar de 1º. e 2º. grau, as quais podiam ser realizadas pelos alunos simultânea ou separadamente. O curso apresentava 2200 horas com disciplinas semestrais, cada habilitação com 120 horas de estágio supervisionado.

No ano de 1970 houve uma adaptação do currículo comum do curso. No Quadro 1 pode-se averiguar a mesma.

SEM.	Adaptação curricular do curso de Pedagogia a partir de 1970				
1º	Educação Moral e Cívica	Fundamentos Biológicos da Educação	História	Psicologia	Introdução à Educação
2º	Educação Moral e Cívica	Fundamentos da Educação	História Da Educação	Psicologia	Sociologia Geral
3º	Filosofia da Educação	Pedagogia	Filosofia	Estatística Aplicada à Educação	
4º	Estrutura e funcionamento do ensino de 1.º grau	Didática e prática do ensino	Teoria Geral da Educação		
5º	Estrutura e funcionamento do ensino de 2º. grau	Didática e prática do ensino	Habilitação	Habilitação	
6º	Educação moral e cívica	Didática e prática do ensino	Educação brasileira	Habilitação	
7º	Educação moral e cívica	Teoria geral da Educação	Introdução à Economia	Habilitação	

Quadro 1- Adaptação do currículo comum do curso de Pedagogia a partir de 1970.

Neste mesmo ano ocorre a reestruturação das habilitações, que passam a ser supervisão escolar de 1º. e 2º. Grau (orientação pedagógica de 1º e 2º graus) e ensino das disciplinas e atividades e prática dos cursos normais; supervisão escolar de 1º. e 2º. Grau (orientação pedagógica de 1º e 2º graus) e educação escolar de 1º. e 2º. Grau.

No que tange a habilitação supervisão escolar de 1º e 2º grau (orientação pedagógica de 1º e 2º Graus) e ensino das disciplinas e atividades e prática dos cursos normais, as disciplinas componentes eram: Desenvolvimento da criança, Fundamentos de metodologia, Princípios e métodos de supervisão escolar, Currículos e programa, Fundamentos de

7 – Resultados e discussão

Metodologia, Metodologia do Ensino de 1º. grau, Metodologia do Ensino de 2º. grau, Avaliação do rendimento escolar e prático do ensino em escola de 1º. grau.

Já as disciplinas que compunham a habilitação supervisão escolar de 1º. e 2º. Graus (orientação pedagógica de 1º e 2º graus) e educação escolar de 1º. e 2º. Grau eram: Desenvolvimento da criança, Princípios e métodos de Supervisão Escolar, Metodologia do Ensino de 1º. grau, Princípios e Metodologia de Administração Escolar, Currículos e Programas, Estágio aplicado à Educação, Legislação de Ensino, Economia da Educação, bem como, Metodologia do Ensino de 1º e 2º graus.

Como pode-se notar as grades curriculares destas habilitações eram bem semelhantes.

Neste mesmo ano houve a aprovação dos cursos de administração escolar de 1º grau e administração escolar de 1º. e 2º. graus com caráter de curso de complementação para licenciados em Pedagogia. Outra modificação ocorrida, foi que em 13 de março de 1972 ocorre a substituição da disciplina “Desenvolvimento da Criança” pela “Psicologia do Desenvolvimento”.

Já em dezembro deste mesmo ano, ocorreu outra reestruturação no curso de Pedagogia com a introdução de uma nova habilitação que é em orientação educacional, que foi solicitada pelos alunos do curso. Esta nova habilitação se inseriu no projeto global de reestruturação do curso.

Grosso modo pode-se dizer que as disciplinas eram distribuídas em três linhas: ciências básicas, ciências aplicadas e as optativas. As disciplinas que compunham cada uma delas está apresentada no Quadro 2.

7 – Resultados e discussão

Ciências puras básicas A partir de 1969	Ciências Aplicadas A partir de 1969	Optativas De 1970 `a 1973
<p>Filosofia Psicologia Matemática (Análise Infinitesimal) Pedagogia Pedagogia Geral</p>	<p>Filosofia da Educação Psicologia da Educação Sociologia da Educação Sociologia Geral História da Educação Introdução à Educação Fundamentos Biológicos da Educação Estatística Estatística aplicada à Educação Economia da Educação Complementos de Matemática Sociologia da Educação: Sociologia do Conhecimento Pedagógico Introdução à Economia Educação Comparada História da Filosofia Filosofia e História da Filosofia Educação Moral e Cívica Educação Brasileira Teoria Geral da Educação Sociologia (Técnicas e Métodos de pesquisa) Administração Escolar Didática e Prática de Ensino Estrutura e Funcionamento do Ensino Princípios e Métodos do Planejamento Educacional</p>	<p>Psicologia da Educação: A Comunicação da Massa e a Escola Contemporânea Psicologia da Educação Psicologia da Educação: Teoria de Desenvolvimento História da Educação Currículos e Programas Filosofia Filosofia da Educação Legislação de Ensino Cálculo Diferencial Integral Metodologia da Pesquisa Educacional Técnicas de Planejamento nas atividades escolares Avaliação do Rendimento Escolar. Economia da Educação Sociologia do Conhecimento Sociologia da Educação: Desenvolvimento, Planificação e Educação Fundamentos Biológicos da Educação Educação Contemporânea Genética e Evolução Metodologia de Matemática Estatística Aplicada à Educação</p>
	<p>Princípios e Métodos da Administração escolar Estrutura e Funcionamento do Primeiro Grau Estrutura e Funcionamento do Segundo Grau Fundamentos de Metodologia Currículos e programas Metodologia de Ensino de Primeiro Grau Prática de Ensino em Escola do Primeiro Grau Psicologia do Desenvolvimento Princípios e Métodos de Supervisão Escolar Desenvolvimento da criança Avaliação do Rendimento Escolar Legislação do Ensino Sociologia da Educação: Desenvolvimento, Planificação e Educação Administração da Escola de</p>	

	Primeiro Grau Supervisão da Escola de Primeiro Grau Supervisão da Escola de Segundo Grau	
--	--	--

Quadro 2- Linhas das disciplinas do curso de Pedagogia - de 1969 à 1973

Conforme pode-se visualizar no Quadro 2, no período considerado (1969 a 1973), havia um enfoque maior às ciências aplicadas. Em relação à temática da sexualidade, ela não aparece nem mesmo nas disciplinas optativas.

O processo nº 342/89 (volume II) trata da proposta de reestruturação do curso. Este documento justifica que o projeto de reestruturação curricular constituía-se um esforço para viabilizar um modelo de reflexão pedagógica segundo o qual as questões pedagógicas pudessem ser percebidas como questões independentes, isto é, questões que são de natureza ampla ou doutrinária e de natureza restrita ou técnica.

Este mesmo documento traz ainda que em sua trajetória o curso de Pedagogia foi composto por matérias básicas como Filosofia, Sociologia, Psicologia, Biologia, História, entre outros, que visavam familiarizar o aluno com um temático amplo e, assim, prepará-lo para atuação no campo pedagógico. Contudo, este temático não era diferenciado de forma a propiciar ao discente os aspectos próprios da atuação diversificada nas distintas áreas de especialização pedagógica.

Devido a isso o curso inseriu matérias que procuravam promover a este algum aprofundamento. Posteriormente, chegou a constituir-se em curso composto por uma parte comum direcionada à formação geral e de uma parte diversificada voltada para a especialização do estudante, de modo a torná-lo um profissional mais preparado para atuar nas áreas de magistério, administração escolar, administração educacional e supervisão escolar.

No documento, argumenta-se que as mudanças representaram um avanço no sentido de torná-lo cada vez mais adequado, de forma a credenciar o aluno para atuações diversificadas, nas distintas áreas do campo pedagógico.

Por meio do processo n.o. 82/80-Car o Conselho de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade aprovou o parecer no. 7191-CCG, favorável à proposta de reestruturação curricular.

Em relação ao processo de nº 342/89 (volume III), ele dá continuidade ao percurso do pedido de reestruturação curricular do curso o qual foi encaminhado à reitoria. No entanto, a secretaria geral desta verificou discrepâncias no currículo do curso de Pedagogia de Araraquara quando comparado com o currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal

7 – Resultados e discussão

de Educação. Por conseguinte, a fim de sanar este problema as disciplinas ‘Sociologia Geral e da Educação’ e ‘Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau’, foram desdobradas em ‘Sociologia Geral’, ‘Sociologia da Educação’, e ‘Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º. Grau’.

Neste mesmo volume há descrição do processo de averiguação de comparação do curso de Pedagogia de Araraquara e Marília, únicos da Instituição que apresentavam este curso. Foi constatado que ambos não apresentavam divergências quanto à formação geral básica-tronco comum, e nem quanto à formação específica.

Neste mesmo processo a estrutura curricular era apresentada em dois grandes momentos: formação geral básica e específica. Deste modo, o discente do curso deveria cumprir uma carga horária total de 2880 horas/aulas optando por uma habilitação, sendo que era obrigatório o estágio prático supervisionado.

Além disso, eram lhes oferecidos três tipos de disciplinas optativas: aquelas escolhidas pelo departamento; as escolhidas pelos próprios estudantes para reforço de sua formação específica, assim como, aquelas escolhidas por eles e que pertenciam à outras áreas do Instituto.

Dessa maneira, a seriação passou a dividir o curso em oito semestres letivos, sendo que nos primeiros quatro o aluno cumpria uma formação geral básica cujo conteúdo programática visava uma formação básica, e a partir do quinto semestre passava para a área de formação específica, podendo optar pela primeira das duas habilitações, a que está obrigado a cumprir. Cada habilitação tinha a duração de dois semestres letivos.

Em 1979 o Departamento da Educação apresentou uma outra reestruturação curricular do curso de Pedagogia, que corresponderia à segunda tentativa de aprimorá-lo. Esta proposta constituiu um esforço para viabilizar um modelo de reflexão pedagógica segundo o qual as questões pedagógicas devessem ser percebidas como questões interdependentes.

O quadro a seguir apresenta o currículo de Pedagogia, anterior à reestruturação de 1979.

7 – Resultados e discussão

Série	DISCIPLINAS
Primeira série	Estatística aplicada à Educação Introdução à Psicologia I e II Psicologia da Educação Sociologia Geral Sociologia da Educação Filosofia da Educação I e II História da Educação História da Educação Brasileira Estudos de Problemas Brasileiros I e II
Segunda Série	Teoria geral do conhecimento I e II História Social, Econômica e Política Geral Educação Comparada Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus Literatura Infantil Psicologia Social Teoria Geral da Educação I
Terceira Série	Estatística Investigação Pedagógica Introdução ao Estudo da Educação Especial Teoria Geral da Educação II Princípios e Métodos de Administração Escolar I e II Introdução ao Direito Administrativo e do Trabalho Planejamento Escolar Legislação do Ensino
Quarta Série	Avaliação do Rendimento Escolar I e II Currículos e Programas Psicologia da Aprendizagem Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I e II Planejamento Pedagógico Princípios e Métodos de Administração Escolar I e II (Estágio Supervisionado) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I e II (Estágio Supervisionado)

Quadro 3 - Currículo do curso de Pedagogia de 1977.

Fonte: Elaborado por Vinha (2004), referente ao Histórico Escolar do curso de Pedagogia (Licenciatura Plena) da aluna Vera Teresa Valdemarin (1977 a 1980).

Com a reestruturação do curso em 1979 (Processo nº 82/80) ele passa a ter a seguinte configuração: formação geral e específica com as habilitações de administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar. A formação geral básica abrangia matérias e disciplinas em magistério das matérias pedagógicas do segundo Grau, e as matérias e disciplinas de formação específica integrada.

A Câmara Central de Graduação (CCG) recusou o currículo proposto pela resolução nº. 17, de 10/07/1979, afirmando não ter tempo satisfatório para implementação integral de seu currículo, ou seja, de transformar as disciplinas semestrais em anuais, como decidido na Congregação (sessão de 15/12/1978). Entretanto, esta Câmara aceitou fazer uma nova análise da alteração do curso.

7 – Resultados e discussão

Assim sendo, a Câmara concluiu que a proposta apresentada se mostrava coesa no tocante à economia curricular, visto que a concentrava nos núcleos fundamentais na área do conhecimento. Além de abolir a habilitação em inspeção escolar, a proposta apresentava nas demais a redução de vinte disciplinas para somente nove, assim como, a supressão das optativas, resultando numa diminuição de créditos em fase do currículo em vigor. Por conseguinte, a CCG aprovou a reestruturação do curso de Pedagogia do Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação de Araraquara.

A resolução Unesp de 16 de julho de 1981 fixa o novo currículo do curso de Pedagogia, o qual contempla a preocupação com a educação especial, sendo que em 25 de junho de 1981 (Parecer nº 7/81- CCG), o reitor da Universidade Estadual Paulista resolveu que integram o curriculum pleno do curso de Pedagogia de Araraquara as seguintes disciplinas, que se encontram expostas no Quadro 4.

DISCIPLINAS QUE COMPUNHAM A FORMAÇÃO GERAL - 1981
Filosofia da Educação
História da Educação
Sociologia Geral da Educação
Psicologia da Educação
Psicologia Social
Estatística Aplicada à Educação
Didática
Administração e Planejamento
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus
Teoria Geral da Educação
Avaliação do Rendimento Escolar
Educação Especial
Metodologia do Ensino de 1º grau
Introdução aos Estudos da Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e de Ciências
Prática de Ensino na Escola de 1º grau
Prática de Ensino na Escola de 2º grau
Metodologia do Ensino de 2º grau
Matérias e Disciplinas que compunham a habilitação em Orientação Educacional
Princípios e Métodos de Orientação Educacional
Orientação Vocacional
Orientação Educacional
Orientação Educacional na Escola de 1º e 2º Graus
Medidas Educacionais
Matérias e Disciplinas que compõe a habilitação em Supervisão Escolar, para exercício nas Escolas de 1º e 2º graus
Princípios e Métodos de Supervisão Escolar
Currículos e Programas
Supervisão Escolar
Supervisão Escolar na Escola de 1º e 2º Graus
Matérias e Disciplinas que compõe a habilitação em Administração Escolar, para exercício nas Escolas de 1º e 2º graus
Princípios e Métodos de Administração Escolar
Administração Geral e Escolar

Vem da página 186

Administração Escolar na Escola de 1º e 2º graus

História da Administração Escolar

Quadro 4- Disciplinas que compunham a formação geral no ano de 1981

Dessa forma, esta estrutura passou a vigorar no ano de 1980 tendo como cerne uma formação mais abrangente, capaz de habilitar o discente para atuações diversificadas em distintas áreas do campo pedagógico. Porém, excluiu a sexualidade, embora seja um assunto que devesse fazer parte, porquanto perpassa o ambiente escolar.

Em seu estudo intitulado ‘O curso de Pedagogia da FCL-História, Memória e balanço crítico’, Vinha (2004) ao analisar esta reestruturação afirma que este curso contemplava temas de natureza geral que não encaminhavam seus desdobramentos para a dimensão da natureza técnica e mesmo propunha vinculações dos distintos temas de natureza geral em si. Devido a isso fez-se necessária a formulação da citada reestruturação.

Nesta medida a reestruturação do curso fez com que fosse ministrado em três vertentes: a) formação geral básica; b) formação para o magistério; e c) formação especializada. Tanto o primeiro quanto o segundo são concomitantes, pois ao cumprir a formação geral básica o discente já cumpriria a habilitação magistério das matérias pedagógicas do 2º. Grau.

As matérias da formação geral básica eram: Teoria Geral da Educação, Sociologia Geral e da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Psicologia Social, Administração e Planejamento, Estatística Aplicada à Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, Didática, Introdução aos Estudos de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus, Avaliação do Rendimento Escolar, Educação Especial, Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágios supervisionados) e Prática de Ensino na Escola de 2º Grau (estágios supervisionados).

A formação para o magistério constituía uma preparação precedente para quaisquer das demais habilitações, visto que já se encontrava efetivada quando o aluno cumpria a Formação Geral Básica. As matérias da Formação para Magistério eram: Introdução aos Estudos de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus, Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágios supervisionados) e Prática de Ensino na Escola de 2º grau (estágios supervisionados).

A formação especializada se expressava sob forma de habilitações profissionais nas áreas de: administração escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º Graus, orientação educacional e supervisão escolar, para o exercício nas escolas de 1º e 2º Graus.

7 – Resultados e discussão

Com a reestruturação o curso estabelece duas habilitações: magistério das matérias pedagógicas do 2º. Grau e outra habilitação entre as seguintes- Administração escolar para o exercício nas escolas de 1º. e 2º. Graus; Orientação educacional; supervisão escolar para o exercício nas escolas de 1º. e 2º. Graus, totalizando 184 créditos e 2940 horas.

7.1.3 NOVAS HABILITAÇÕES: EDUCAÇÃO ESPECIAL E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

O processo nº 342/89 (volume IV), intitulado ‘Proposta de implantação da habilitação em educação especial: ensino de deficientes mentais’, como o próprio título diz, discorre acerca do processo de instalação da habilitação educação especial no curso de Pedagogia.

Ele apresenta que no ano de 1963 o professor Dr. Dante Moreira Leite, regente da cadeira de Psicologia da Educação do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, ofereceu um curso de especialização em psicologia com duração de 2 anos. Nesta ocasião um dos alunos interessou-se pelo estudo do deficiente mental, iniciando um trabalho que mais tarde resultaria na tese de doutorado, intitulado “Criança e família: problema de retardamento mental, 1973, de autoria de Marchezi.

Em 1973 o Departamento de Educação ofereceu aos alunos do curso de Pedagogia uma disciplina optativa intitulada “introdução ao estudo do excepcional”, que foi ministrada por dois docentes. Estes mesmos docentes ficaram responsáveis pela disciplina optativa “introdução ao estudo do retardo mental”, oferecida no segundo semestre de 1974.

No ano de 1975 um grupo de trabalho constituído por docentes dos Institutos isolados do ensino superior vinculados à CESESP, e por integrantes do serviço de educação especial do centro de recursos “Laerte Ranis de Carvalho”, e de outras instituições, elaborou um estudo sobre a formação de professores de educação especial, e concluiu pela indicação de providências urgentes no sentido de implantação em 1976 de habilitações em educação especial nas escolas superiores estaduais. Deste grupo participou um docente do setor de psicologia do departamento de educação da FCLAr.

Desse modo, neste mesmo ano este departamento criou uma comissão interna para estudar a possibilidade de implantação no curso da citada faculdade da nova habilitação. Esta comissão opinou favoravelmente à implantação da habilitação em educação especial, propondo a inserção das seguintes disciplinas na parte comum da estrutura curricular do curso

7 – Resultados e discussão

de Pedagogia: introdução ao estudo de educação especial e fundamentos de educação especial, ambas as disciplinas tinham 4 créditos.

Assim sendo, os alunos apresentavam um programa diferenciado, abrindo-se a possibilidade de encaminhamento deles para as habilitações em educação especial. As alterações curriculares foram ratificadas pela resolução UNESP no. 17/79, que fixou a estrutura curricular do curso de Pedagogia.

Criada a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, retomaram-se os planos referentes à implantação de habilitações em educação especial. Para isso, o magnífico reitor criou a comissão de educação especial, constituído por docentes da UNESP e por membros convidados.

Essa comissão iniciou as atividades em 9 de agosto de 1976, sendo que participou dela o docente do departamento de Psicologia da Educação do Instituto de Letras, Ciências sociais e Educação, campus de Araraquara (Portaria Runesp de 21/07/1976). Em 22 de outubro deste mesmo ano a comissão apresentou à reitoria relatório preliminar em que apresentava um resumo de seu trabalho até aquela data e as linhas gerais para implantação de um centro de educação especial na UNESP que se originou sob a forma de um departamento de educação especial em uma Faculdade de Educação. Posteriormente foi definido o campus de Marília para a implantação de um centro de educação especial.

Em 1980 o departamento de educação renova a proposta de implantação da habilitação interna para o ensino de deficientes mentais e indica comissão interna para elaborar documento a ser analisado pela área de educação do ILCSE.

Durante os anos de 1981 e 82 o documento inicial é discutido pelos Departamentos de Educação, Psicologia da Educação, Didática e Ciência da Educação, que aprovam a proposta de implantação da nova habilitação no currículo do curso de Pedagogia, sendo que em 1983 estes departamentos elaboram um documento final justificando a implantação desta habilitação.

A habilitação em educação de deficientes mentais incluía as disciplinas: educação especial; a educação do deficiente mental; desenvolvimento da criança deficiente mental; educação e aprendizagem da criança deficiente mental; métodos, técnicas e recursos no ensino de deficientes mentais; estágios supervisionados. Em suma, estas disciplinas integralizavam 46 créditos.

A implantação da habilitação em educação especial: ensino do deficiente mental foi desenvolvida em etapas, de modo a atender as exigências de contratação de pessoal, e de

7 – Resultados e discussão

aquisição de material bibliográfico especializado. Esta implantação foi gradativa, tendo duas etapas:

1ª. etapa: 1984, implantação da disciplina anual ensino de deficientes mentais I, de 4 créditos para alunos matriculados na terceira série do curso de Pedagogia (noturno);

2ª. etapa: 1985, oferecidas as demais disciplinas que compunham a estrutura curricular da habilitação. No período diurno foi oferecida a partir de 1986.

Quanto ao corpo docente esta era composta por seis docentes, dos quais cinco eram professores assistentes doutores, sendo que até 1985 foi preciso contratar mais três docentes.

Em síntese, a resolução UNESP no. 23 de 19/3/1985 estabeleceu a estrutura curricular do curso de Pedagogia do Instituto de Letras, Ciências sociais e educação de Araraquara.

Ademais, foi aprovada ainda a criação da habilitação em educação especial: ensino de deficientes mentais no curso de Pedagogia, sendo que foi aprovada pelo conselho universitário nas sessões de 25 de julho de 1981 e 24 de fevereiro de 1983.

O processo nº 342/89 (volume V), discorre acerca da alteração curricular para a habilitação administração escolar para o exercício nas escolas de 1º. e 2º. graus do curso de Pedagogia. A proposta foi aprovada pelo conselho do citado curso e pela congregação da unidade. A estrutura atual do curso foi fixada pela resolução UNESP 23/85 e alterada pela resolução UNESP 35/92.

A justificativa para a alteração proposta foi resultante da avaliação do currículo vigente neste período, pois não era mais compatível com as exigências impostas à formação do futuro administrador escolar. Após as reformulações, consideraram que com o novo currículo seria possível ao aluno uma formação mais sólida e atualizada, preparando-o para o exercício profissional.

7.1.4 REESTRUTURAÇÃO DE 2002

O processo seguinte de reestruturação do curso ocorreu no ano de 1998. Na realidade sua tramitação pelos órgãos colegiados desta Universidade só se efetivou realmente em 2001.

O Processo nº 342/06/89 de 27/06/1989 (volume VI) afirma que no dia 18 de julho de 2001 a coordenadora do curso de Pedagogia, professora Dra. Vera Teresa Valdemarin, encaminha para tramitação administrativa o processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia.

7 – Resultados e discussão

A reestruturação se insere no contexto nacional de discussão acerca da formação de educação, adequando-se à legislação em vigor e propondo para curso à formação do profissional apto a desempenhar suas funções em unidades e sistemas escolares, bem como, o exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental e classes de educação especial.

Esta reestruturação é parte integrante das reflexões desenvolvidas nacionalmente referentes às mudanças no âmbito das políticas de educação que incidem sobre a formação de educadores com capacidade crítica, como também adequações à legislação em vigor- LDB 9394/96.

O conjunto destes fatores contribuiu no perfil do professor que se pretendia formar, isto é, de alto nível qualitativo, entendido como profissional capaz de desempenhar a função básica da docência nas séries iniciais do ensino fundamental e educação especial. Assim sendo, os objetivos atendiam à proposta de atuação do pedagogo no cenário educacional do país, à medida que visa incorporar conteúdos curriculares das antigas habilitações, propiciar oportunidades para o exercício de situações criativas e inovadoras, entre outros.

Esta reestruturação foi aprovada pela Câmara central da graduação em 6 de dezembro de 2001. No entanto, ela não começou a vigorar em seguida, pois foi preciso adequá-la às novas determinações federais (Resolução do CNE/CP n. 01 e 02 de 2002).

Dentre os ajustes que tiveram de ser introduzidos destacam-se: a alteração da denominação de disciplinas *Prática de Ensino I e II* que passam a adquirir novas nomenclaturas: *Estágio Curricular Supervisionado I e II*. Além disso, há ampliação da carga horária destas disciplinas, de 300 para 400 horas.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2002 deliberava que a organização curricular do curso de Pedagogia precisava visar uma formação de alto nível qualitativo do pedagogo, entendido como um profissional capaz de desempenhar a função básica da docência nas séries iniciais do ensino fundamental e classes de educação especial. Além disso, enfatizava a importância do pedagogo ser capaz de compreender e atuar em unidades escolares, exercendo funções ou desenvolvendo atividades próprias da coordenação das áreas, temas ou projetos, gestão e planejamento de ações, projetos ou atividades, realizando orientação de alunos com vistas ao seu desenvolvimento e aproveitamento escolar.

Resumindo, esta resolução mencionava que a formação profissional do pedagogo devia estar vinculada às demandas próprias do ensino escolarizado com todas as suas características e dificuldades. Portanto, traça uma organização curricular do curso de Pedagogia em dois eixos de formação: professores para as séries iniciais do ensino

7 – Resultados e discussão

fundamental e formação do professor em educação especial. Cabe acrescentar que eles tanto podiam cursar estas duas formações simultaneamente, como estudar uma e posteriormente outra, sem interrupção de estudos dentro do prazo do curso (4 a 7 anos).

Em 20 de novembro de 2002 a Congregação da FCLAr aprovou a adequação da proposta de reestruturação do curso de Pedagogia à Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2002. Neste mesmo mês a reitoria aceitou esta proposta, introduzindo as seguintes alterações: alteração da carga horária que passa de 2800 para 3330 horas. Com isso, o aluno deveria cursar 2220 horas de aulas teóricas, 510 horas de prática, 400 horas de atividades extracurriculares e 200 horas de atividades culturais e científicas.

Os participantes desta pesquisa tiveram acesso ao currículo desta reestruturação do curso, a quarta reforma, que ocorre em 2001 e passa a vigorar em 2002. Considerando isso, o presente estudo se deteve mais a esta fase do curso, que durou de 2002 a 2006, porquanto deu um caráter diferenciado ao curso.

Em linhas gerais a formação básica que os participantes tiveram acesso era composta por uma formação geral e pelos dois eixos: formação de professores para a educação especial e para as séries iniciais do Ensino fundamental. Nos quadros a seguir são apresentadas suas respectivas disciplinas.

Semestres	Disciplinas
1º	História da Educação I, Psicologia da Educação I, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Teorias Sociológicas e Filosofia da Educação I.
2º	Psicologia da Educação II, Filosofia da Educação II, História da Educação II, Sócio-Antropologia e Cultura e Escola.
3º	Educação Especial, História da Educação III, Psicologia da Educação III e Filosofia da Educação III.
4º	Psicologia da Educação IV, Estado, Sociedade e Educação e Didática.
5º	Política e Educação Brasileira, Didática II e Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino.
6º	Teoria e Prática do Currículo.
7º	Ação pedagógica Integrada I, Coordenação Pedagógica.
8º	Gestão Educacional, Orientação Educacional e Formação do Educador.

Quadro 5- Formação geral do curso de Pedagogia de 2002 a 2006

A seguir serão expostas no Quadro 6 as disciplinas do eixo de formação de professores em Educação Especial, eixo que se inicia a partir do 3º semestre do curso.

7 – Resultados e discussão

Semestre	DISCIPLINAS
3º	Deficiências. Fundamentos e Concepções: Teoria e Prática.
4º	Processos e Problemas de Aprendizagem: Teoria e Prática.
5º	Estágio Curricular Supervisionado I
6º	Bases Biológicas do Conhecimento: Teoria e Prática, Desenvolvimento Infantil: Teoria e Prática e Avaliação e Intervenção I: Teoria e Prática.
7º	Avaliação e Intervenção II: Teoria e Prática e Metodologia e Ensino em Educação Especial I: Teoria e Prática.
8º	Estágio Curricular Supervisionado II e Metodologia de Ensino em Educação Especial II: Teoria e Prática.

Quadro 6- Formação de professores em Educação Especial

O Quadro 7, a seguir, apresenta as disciplinas do eixo Formação de Professores para as séries iniciais do Ensino fundamental.

Semestre	DISCIPLINAS
3º	Educação Infantil
4º	Filosofia para Crianças: Teoria e Prática
5º	Estágio Curricular Supervisionado I
6º	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências, Conteúdo, Metodologia e Prática de História e Geografia e Linguagem em Educação.
7º	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática e Conteúdo, Metodologia e Prática de Língua Portuguesa.
8º	Estágio Curricular Supervisionado II: Intervenção na Prática Pedagógica e Desenvolvimento Vocacional, Identidade e Escolarização.

Quadro 7- Formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental

Outro aspecto interessante de se acrescentar é que a fim de adequar a organização curricular do curso de Pedagogia, a coordenadora deste curso, Vera Valdemarin, solicitou as alterações das seguintes disciplinas: Estágio Curricular Supervisionado I e II; Prática de Ensino; atividades acadêmico-científico culturais (Jornadas, Semana de Pedagogia, entre outros). Aspectos estes contidos no processo nº 0342/07/1989 (volume VII).

Além disso, a disciplina Educação e Meio Ambiente passa a ser oferecida como disciplina optativa- folha 1660. Processo 342/8. Seu objetivo é de analisar o papel de educação ambiental no currículo escolar, cuja bibliográfica básica consta nos PCN 1998/2000.

7 – Resultados e discussão

Ocorre ainda a inserção das disciplinas optativas, que pressupõem garantir aprofundamento e especificidade ao corpo discente. Entre estas há no programa do ensino da disciplina optativa ‘sexualidade humana e educação sexual’, na folha 1479 deste processo, cujo objetivo é de levar o aluno a compreender e assimilar os principais conceitos sobre sexualidade, e entender as diferenças e intersecções entre educação sexual e orientação sexual.

Vale ressaltar que até 2001 não se notou no currículo o tema da sexualidade, sendo que somente no citado ano que pela primeira vez se insere no curso, sendo que isso ocorre por iniciativa do professor Paulo Rennes Marçal Ribeiro, docente do Departamento de Psicologia da Educação, coordenador do grupo de Estudos da Sexualidade-NUSEX.

Outra disciplina optativa contida na folha 1481 do citado documento é intitulada ‘*Sexualidade humana, escolarização e atualidade: uma abordagem psicanalítica da educação/orientação sexual*’, que tinha por objetivo possibilitar aos alunos a realização de uma análise crítica das concepções dominantes de sexualidade humana a partir do conhecimento acumulado pela psicanálise, e que a partir disso será possível ao aluno examinar as modalidades de expressão de sexualidade tal como se apresentam na atualidade, em especial, na relação com a escolarização.

Havia também a disciplina optativa denominada de ‘*Orientação sexual na escola*’, que objetivava fazer com que o aluno adquira elementos teóricos e práticos que o possibilitem a desenvolver atividades de orientação sexual nas escolas. No mais, outra disciplina que havia tinha por título “*Tópicos especiais em educação sexual: a função do orgasmo*”, que tinha por intuito desenvolver no aluno a capacidade de compreender questões de sexualidade, como as disfunções sexuais e a função do orgasmo. Vale comentar que todas estas disciplinas foram ministradas pelo professor Paulo Rennes Marçal Ribeiro até o ano de 2004 e, nos processos do curso analisados não há qualquer justificativa porquê disciplinas que abrangem a sexualidade não são mais ofertadas.

7.1.5 PROGRAMAS DE ENSINO

Em relação às disciplinas da formação geral e dos eixos elas foram analisadas e descritas. Em relação aos objetivos, conteúdos programáticos, bibliografias básicas e ementas, nenhuma delas aborda a sexualidade. De fato há algumas disciplinas que dão

7 – Resultados e discussão

margem à discussão a acerca deste tema. Portanto, dentro das disciplinas componentes da *formação geral* podem ser citados as seguintes disciplinas:

- Estrutura e funcionamento da Educação básica. Esta disciplina tem por finalidade levar os alunos a compreenderem como se organiza e estrutura o sistema escolar brasileiro, de modo que possam, neste íterim, compreender a legislação educacional contemporânea. De maneira geral ela enfatiza temas que abrangem a cidadania, democracia, igualdade, cultura e o preconceito. Ela considera no conteúdo programático e na bibliografia básica a LDB 9394/1996, dando destaque a questão da educação para a cidadania.

Além disso, traz dois artigos na bibliografia, um que abarca os PCN e outro a sexualidade, são eles: “*Parâmetros Curriculares Nacionais: um discussão em abstrato*”, 1998 de autoria de Celestino Alves da Silva JR; “*A escola e as diferenças sexuais*”, 1976, escrito por Fúlvvia Rossemberg.

- Educação Especial. Visa despertar a sensibilização do educador quanto ao seu papel de agente do processo de inclusão. Em sua bibliografia obrigatória recomenda a leitura de um livro que abrange a sexualidade, intitulado “*Educação especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*”, de Manzini e Bracatti, 1999. Contudo, averiguando o citado livro constatou-se que ele apresenta somente um capítulo que abrange a sexualidade, sem se aprofundar neste assunto.

- História da Educação I. Dentre seus objetivos principais apresentados almeja que os alunos adquiram habilidades e competências em história da educação, de modo a terem subsídios para melhor compreensão dos fenômenos educativos da atualidade. Um aspecto interessante desta disciplina é que propõe textos que discutem a família, infância, a mulher, o casamento, bem como, o amor materno, ou seja, assuntos que estes que podem suscitar discussões sobre a sexualidade.

Considera-se que a contribuição desta disciplina é a possibilidade do discente averiguar como se processou a história, propriamente dita, das mulheres, do amor materno, do casamento e da família moderna, do ponto de vista científico.

- História da Educação II. Seus objetivos são semelhantes à disciplina anterior, sendo que se caracteriza pela similaridade dos assuntos já tratados, isto é: criança, família, amor e mulher.

- Psicologia da Educação IV. Pretende que os alunos compreendam as relações da Psicologia, como um campo científico, com a educação escolar. Portanto, que eles possam relacionar as contribuições da Psicologia à prática pedagógica. Em síntese, ela objetiva o

7 – Resultados e discussão

estudo do desenvolvimento da personalidade enfatizando a teoria psicanalítica. Dessa forma, no conteúdo programático apresenta que abarcará “os conceitos fundamentais do paradigma psicanalítico”, bem como “as fases do desenvolvimento psicosssexual”.

Na bibliografia básica foi possível constatar diferentes trabalhos de Freud, sendo eles: Totem e tabu (1974), Cinco lições de psicanálise (1978), Esboço de psicanálise (1978), O mal-estar na civilização (1978) e Interpretação dos sonhos (s/d).

- Teoria e Prática do currículo. Tem por objetivo geral instrumentalizar os alunos para que possam realizar análises adequadas das propostas curriculares, e implementar ações para a difusão de inovação curricular. Apresenta em sua bibliografia básica os PCN, e devido a isso, pode ter apontado aos alunos as possibilidades, concretas de efetivarem estas inovações curriculares através da implementação dos temas transversais.

Quanto ao eixo *Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental* apresenta as seguintes disciplinas:

- Desenvolvimento vocacional, identidade e escolarização. Como o próprio nome diz, tem por intuito possibilitar ao professor a compreensão da escola como espaço de construção de identidade do educando, destacando que a ação pedagógica pode contemplar o desenvolvimento vocacional dos alunos.

No conteúdo programático apresenta, entre outros aspectos, o papel da sublimação, assunto este tratado por Freud. Além disso, na bibliografia básica sugere a leitura de um livro que versa sobre sexualidade: “*Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*”, de Aquino (1997).

- Educação Infantil. Busca promover o entendimento sobre o desenvolvimento da criança na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Esta é outra disciplina que dá espaço ao estudo dos PCN. Sendo assim, pode ter possibilitado a discussão do tema transversal orientação sexual.

- Linguagens em Educação. Esta disciplina contém no conteúdo programático uma unidade denominada corpo. A justificativa para isso é que ele é um instrumento passível de percepções, emoções, conhecimentos, que podem ser expressos com liberdade e prazer, através das distintas linguagens potenciais. Embora esta disciplina não esclareça o que seriam estas linguagens, esta disciplina se difere das demais por trazer a discussão do corpo, tão importante à área da sexualidade humana.

- Estágio Curricular Supervisionado II. Disciplina esta direcionada à prática pedagógica propriamente dita. Tem por objetivo propiciar explicações significativas sobre o

7 – Resultados e discussão

cotidiano pedagógico das séries iniciais do Ensino Fundamental, trazendo, dentro disso, os PCN. Assim, há recomendação a estes Parâmetros na bibliografia básica.

Quanto ao eixo temático *Formação de professores em educação especial* não foi possível fazer uma possível articulação com a sexualidade.

Não obstante, fazendo uma análise global destes programas de ensino nota-se que há poucas brechas para a inserção da sexualidade no currículo formal do curso de Pedagogia. Há menção dos PCN, o que pode significar que se possibilitou a abrangência deste assunto, porém não se pode afirmar que realmente isso tenha ocorrido. Do mesmo modo, as sugestões de leituras na bibliografia de artigos sobre este tema podem não ser acatadas pelos docentes responsáveis por estas disciplinas, ou ainda, elas podem servir apenas como textos de apoio.

7.1.6 SITUAÇÃO ATUAL DO CURSO

Embora os participantes da pesquisa tenham tido sua formação decorrente da reforma anterior, é importante explicar que a reformar curricular mais recente do curso, feita em 2006, não trouxe modificações concernentes à temática da sexualidade e da orientação sexual, uma vez que tais mudanças se detiveram apenas nos aspectos mais gerais dos eixos, se atentando nas disciplinas tradicionais. Aliás, esta mesma observação pode ser feita em relação a todas as reformas do curso.

A seguir será apresentado o projeto pedagógico do curso de Pedagogia, em decorrência da Resolução do curso de Pedagogia de 2006, que foi redigido pela coordenadora, a professora Dra. Vera Valdemarin.

Em sua apresentação ela expõe inicialmente que este projeto pedagógico é resultado de um processo de discussão levado a efeito para incorporar as determinações contidas na resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.

O citado projeto menciona que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996), considera a educação infantil e o ensino médio as etapas da educação básica a serem estendidos a todas as crianças e jovens, estabelecendo, em decorrência, novas exigências para a formação do profissional da educação e a tentativa de fortalecer a escola em seus diferentes níveis, como espaço específico para o ensino e aprendizagem, e para o

7 – Resultados e discussão

enriquecimento cultural, devendo criar as condições para o desenvolvimento da capacidade a que todos têm direito.

Assim sendo, este projeto explicita que ele dialoga com o contexto sócio-cultural brasileiro e encontra sua justificativa nas promulgações legais, nas condições educacionais do estado de São Paulo, na especificidade da FCLAr, e na reflexão crítica sobre a formação de professores ancorada na pesquisa em educação.

Como outrora citado, a referida resolução instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, definindo que se aplica à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, modalidade normal, e nos cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, assim como, em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 1989).

Segundo consta nos documentos do curso de Pedagogia, este projeto continua referindo que a definição da formação do pedagogo foi aguardada durante muito tempo e atende antigas reivindicações da área, sobretudo, aquelas de fixar a formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, eliminando ambigüidades legais que vigoravam nos últimos anos. Contudo, trazem novos problemas a serem enfrentados, no que tange à extinção das habilitações, pois o artigo 10 desta diretriz extingue as habilitações em Pedagogia, principalmente a direcionada a formar professores para a educação especial.

Interpretando as referidas diretrizes a Pró-Reitoria de Graduação da UNESP recomendou que todos os cursos dessa universidade adotassem o regime de disciplinas semestrais. Neste contexto legal, o curso de Pedagogia da FCLAr, juntamente com as demais universidades públicas paulistas, adotaram esta diretriz, passando o curso de Pedagogia a ser lócus desta formação inicial em sistema presencial.

Este projeto sintetiza esclarecendo que a organização curricular do curso resulta não apenas de uma determinação legal externa, pois em meados de 1997 o conselho do curso de Pedagogia da FCLAr assumiu a tarefa de desencadear a discussão que ocasionou uma nova organização curricular implantada no ano de 2000. Neste mesmo ano foram realizadas novas contratações de docente, que implicaram diferentes concepções de formação de professores.

Desta forma, com a contratação de pessoal docente e o incremento na produção de pesquisa foi possível manter a necessária atualização do conteúdo das disciplinas ministradas no curso de Pedagogia, acompanhando a reflexão mais geral na área, e ao mesmo tempo, perceber a necessidade de alterações na organização curricular.

7 – Resultados e discussão

Este projeto pedagógico alega que a organização curricular do curso implantada no ano 2000 incorporou os conhecimentos originários de antigas habilitações à formação geral em Pedagogia, tendo adotado a formação de professores como eixo formativo, entendendo que para exercer as funções de apoio escolar as atividades de planejamento, gestão ou coordenação escolar, o exercício do magistério é um pré-requisito.

O citado documento profere que a partir da promulgação das referidas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, cabia à FCLAr a tarefa de incluir a formação de professores para a educação infantil, e por esta razão a educação especial será transferida aos estudos complementares dos discentes, pois será retirada da formação inicial deste.

Assim, em 03/04/2007 foi encaminhada a proposta de reestruturação curricular do curso de Pedagogia em atendimento às diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Esta documentação é resultado de um processo que teve a participação ativa dos três departamentos envolvidos: Psicologia da Educação, Didática e Ciências da Educação, bem como, do corpo discente, tendo sua forma final aprovada pelo conselho de curso em reunião em 22/03/2007.

Deste modo, a organização curricular implantada no curso a partir de 2007 incorporou as orientações legais e a experiência acumulada pelo corpo docente no trabalho de ensino e pesquisa, assumindo no curso de Pedagogia a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental; a formação de professores para a educação infantil; e a formação de profissionais para o exercício de funções de apoio escolar.

Por conseguinte, a organização curricular do curso de Pedagogia passou a ter 37 disciplinas obrigatórias e três optativas.

As disciplinas obrigatórias do núcleo de estudos básicos passam a ser: Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Política Educacional Brasileira, Teoria e Prática do Currículo, Gestão Educacional, Coordenação Pedagógica, Conteúdo, Metodologia e Prático do Ensino de Ciências, Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa, Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Matemática

O projeto pedagógico complementa sua exposição ressaltando que a formação acadêmica do aluno do curso de Pedagogia não se limita às atividades obrigatórias da organização curricular, ao contrário, as atividades extracurriculares são um dos componentes fundamentais da formação acadêmica, intelectual e profissional do aluno. Logo, o desenvolvimento das atividades extracurriculares tem seu suporte na pesquisa e em projetos

7 – Resultados e discussão

específicos sob a responsabilidade dos professores, proporcionando aos alunos uma formação qualitativamente diferenciada para a pesquisa e para prestação de serviços especializados.

Este projeto conclui referindo que vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAr, os grupos de pesquisa permitem aos alunos de graduação a convivência com pesquisadores mais experientes, a inserção em estudos coletivos, e a possibilidade de desenvolvimento de estudos individuais pelos quais se responsabilizam.

No dia 21 de julho de 2007, conforme se pode verificar no processo no. 342/09/1989 (volume IX) o conselho do curso de Pedagogia aprovou as sugestões de adequação da reestruturação do referido curso, trazendo como alteração da disciplina estágio curricular supervisionado anos iniciais do ensino fundamental I, de 160 horas que será desdobrada:

- Educação fundamental anos iniciais de 60 horas;
- Estágio curricular supervisionado anos iniciais do ensino fundamental de 100 horas.

Assim, no dia 22 de Julho de 2007 o conselho do curso de Pedagogia aprovou a reestruturação curricular em atendimento a informação de n. 33/07- PROGRAD.

Por meio do Quadro 8, pode-se evidenciar a nova estrutura do curso de Pedagogia.

S E M	2 ^a .f	3 ^a . f	4 ^a .f	5 ^a . f	6 ^a . F
1 ^o .	Psicologia da Educação	História da Educação I	Estrutura e Funcionamento da Educação	Sociologia da Educação I	Filosofia da Educação I
2 ^o .	Sociologia da Educação II	Psicologia da Educação II	Filosofia da Educação II	História da Educação II	Pedagogias da Infância
3 ^o .	Desenvolvimento e Educação Infantil	História da Educação III	Educação Infantil: creches + estágio	Psicologia da Educação III	Filosofia da Educação III
4 ^o .	Educação infantil: pré-escola	Educação Especial	Psicologia da Educação IV	Sócio-antropologia, Cultura e Escola	Didática I
5 ^o .	Estágio Curricular Supervisionado I	Política Educacional Brasileira	Didática II	Conteúdo, metodologia e prática de ensino de alfabetização	Optativa
6 ^o .	Conteúdo, metodologia e prática de ensino de ciências	Optativa	Conteúdo, metodologia e prática de ensino de História e Geografia	Teoria e prática do currículo	Linguagens em educação: teoria e prática

Continua na página 201

7 – Resultados e discussão

Vem da página 200

7º.	Ação Pedagógica Integrada	Gestão Educacional	Conteúdo, metodologia e prática de ensino de Matemática	Conteúdo, metodologia e prática de ensino de Língua Portuguesa	Optativa
8º.	Coordenação Pedagógica	Optativa	Orientação educacional-formação do educador	Estágio curricular supervisionado II	Desenvolvimento vocacional: identidade e escolarização

Quadro 8- Nova estrutura do curso de Pedagogia

7.1.7 NOTAS FINAIS

De posse da análise do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, pode-se averiguar as distintas alterações ocorridas no mesmo visando o seu aprimoramento. No entanto, desde o seu Currículo inicial até o mais recente, após o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, inexistiu espaço para disciplinas sobre a temática da sexualidade, sendo que o ‘avanço’ que pode ser assinalado é a introdução das escassas disciplinas optativas a partir de 2001.

Pode-se perceber que durante os 50 anos de existência o foco deste curso esteve sobre como adequá-lo às exigências do Ministério da Educação e do mercado de trabalho, desconsiderando os diferentes assuntos e questões que os discentes do curso de Pedagogia teriam de lidar na prática pedagógica com os estudantes.

Em síntese geral, evidencia-se a ênfase do curso nas disciplinas teóricas, sem possibilitar uma visão abrangente do contexto escolar, no qual o cotidiano de sala de aula exige do professor destreza e versatilidade para saber lidar com os alunos e com as diferentes indagações que estes apresentam.

A sexualidade é uma das questões controversas presentes no cenário escolar, porém o currículo oficial do curso de Pedagogia não lhe dá a devida importância, como se fosse algo secundário e desnecessário de ser abrangido com os futuros educadores, o que contribui para perpetuação do estigma que esse assunto não deve ser abarcado, não sendo função do professor atuar com o mesmo.

Neste sentido é pertinente averiguar se no currículo real, ou seja, o que ocorre na sala de aula em decorrência do projeto pedagógico e dos planos de ensino (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2007), há espaço para este assunto. Para tanto, investigar-se-á nas

7 – Resultados e discussão

informações dos questionários elementos que demonstram ou não a abordagem da sexualidade.

7.2 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NO QUESTIONÁRIO

Dados pessoas dos participantes

Dentro deste item, a primeira das questões buscou saber como os participantes se auto-avaliam sobre os temas de sexualidade humana. Os resultados obtidos nesta questão podem ser visualizados no Gráfico 1.

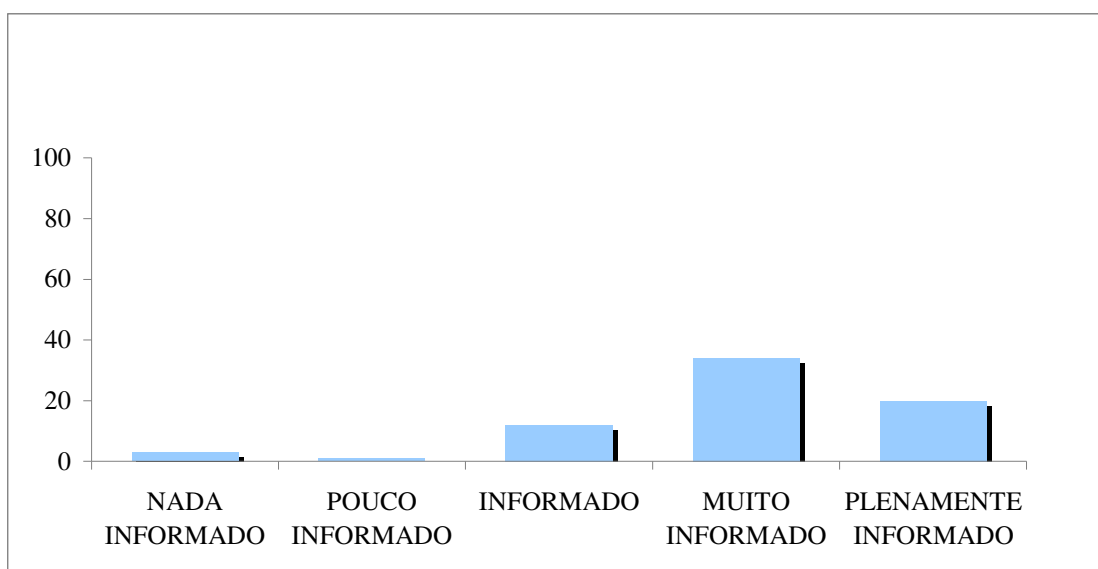


Gráfico 1- Auto-avaliação sobre as questões de sexualidade humana

Pode-se constatar que 4% dos participantes se consideraram nada informados, 1% pouco informados e 17% informados. A maioria deles considera-se bem informados acerca deste tema, uma vez que 49% se auto-avaliaram como muito informados, e 29% se avaliaram como plenamente informados.

Rosely Sayão (1997) corrobora que os professores são carentes de informação de sexualidade. Neste mesmo sentido, Maia (2004) menciona a carência de informação destes profissionais para receberem e orientarem seus alunos sobre o tema da sexualidade. Do mesmo modo, Guimarães (1992) constatou em seu estudo que a maioria dos futuros professores consideram-se não suficientemente informadas quanto a este assunto.

7 – Resultados e discussão

Todavia, diante dos dados obtidos pode-se constatar que a maioria dos participantes se considera muito informados e plenamente informados. Tais dados não condizem com os dados apontados pela literatura científica. Portanto, os outros aspectos investigados no questionário podem expressar se o que foi expresso pelos acadêmicos do curso de Pedagogia é condizente ou não com o que responderam.

Além disso, cabe acrescentar que apesar dos participantes mencionarem que estão informados, isso não denota que estejam devidamente preparados para trabalhar com orientação sexual, pois para isso é necessário como assinalam os PCN “[...] que o educador tenha acesso à formação específica para tratar da sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema [...]” (BRASIL, 2000, p. 123).

Uma vez que eles se consideram informados acerca das questões de sexualidade, é importante saber os meios que contribuíram para isso. Assim, a questão seguinte se propôs a conhecer como os participantes adquiriram este nível de informação assinalado na primeira questão. O Gráfico 2 mostra as respostas obtidas.

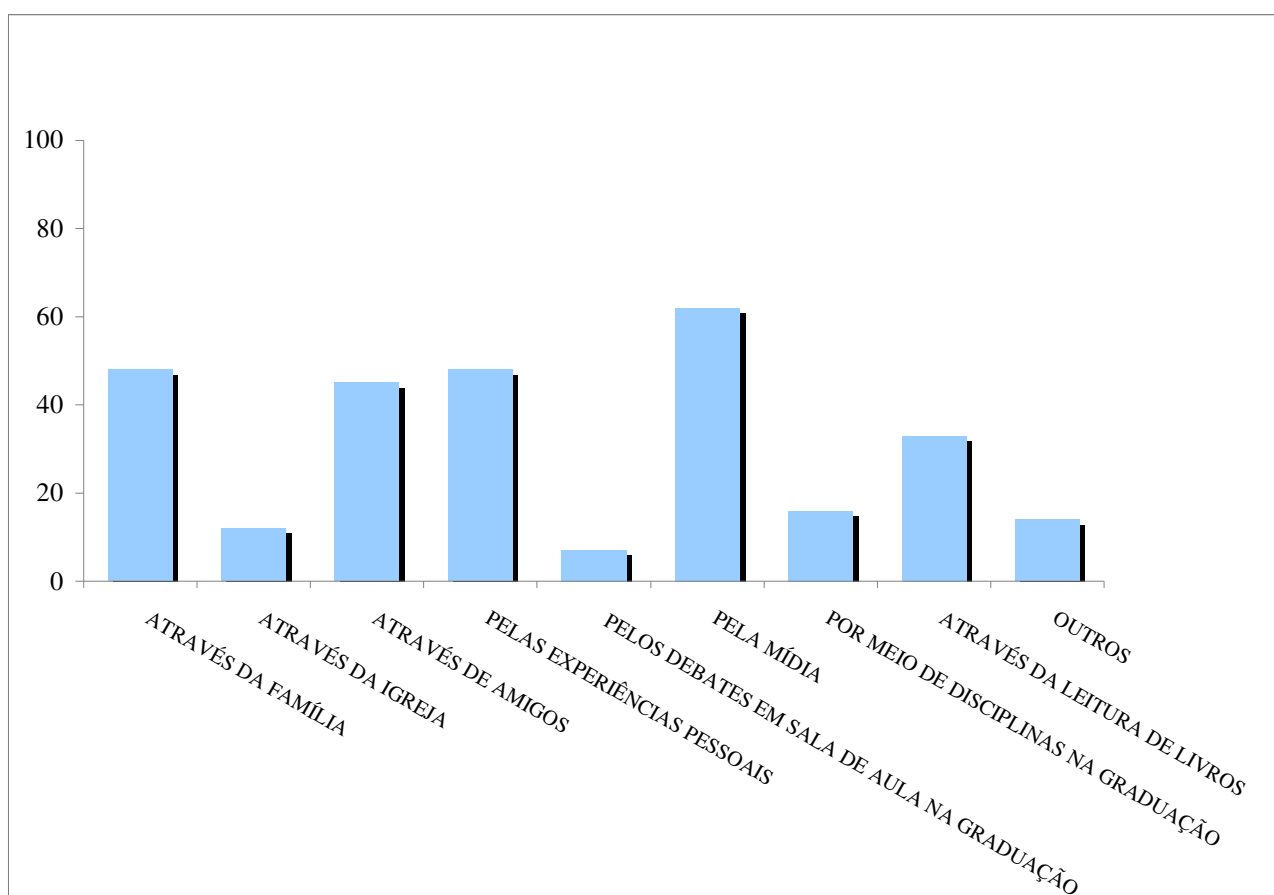


Gráfico 2- Meio que adquiriu o nível de informação sobre sexualidade

7 – Resultados e discussão

A maioria dos participantes, 62% relatou ter adquirido este nível de informação através da *mídia*. Em segundo lugar aparecem com 47% as *experiências pessoais* e também com 47% a *família*. Os *amigos* foram assinalados por 45% dos respondentes, e em quarto lugar incide a *leitura de livros* com 33%.

Através das *disciplinas da graduação* foi assinalado por 16% dos participantes, sendo que estes apontaram a disciplina Psicologia da Educação IV como contribuinte neste sentido. Analisando-a foi possível constatar que apresenta em seu conteúdo programático a menção aos conceitos fundamentais do paradigma psicanalítico e as fases do desenvolvimento psicosssexual. Já nas bibliografias básicas têm-se livros de Freud, sendo estes: Totem e tabu (1974); Cinco lições de Psicanálise (1977); esboço da Psicanálise (1977), O mal estar da civilização (1977) e A interpretação dos sonhos (s/ data).

Somente 14% dos alunos marcaram *outros*, sendo que as explicitações deste item foram: “já trabalhei na área da saúde”; “por meio do grupos de estudos de sexualidade da FCLAr”, “através de experiência em escola”, e ainda “no decorrer da vida”. Apenas 12% optaram pelo item *através da igreja*, sendo que de todos os itens, o menos assinalado, com apenas 7% , ficaram os *debates em sala de aula na graduação*.

Com posse destes aspectos pode-se afirmar que a *mídia* é um veículo de “educação”, pois por meio dele os indivíduos adquirem diferentes informações, e no caso específico do presente estudo foi apontado como o meio que auxiliou os participantes a terem informações de sexualidade.

Segundo Maistro (2006) a sexualidade de uma forma ou outra tem espaço na *mídia*, seja numa exploração exacerbada quanto à sensualidade humana, quando se difundem denúncias importantes sobre sexo, pedofilia, prostituição infantil, programas que enfocam matérias de comportamento para que as pessoas se divirtam e esclareçam suas dúvidas, informações sobre outras culturas, pesquisas, inovações, entre outros. Como a autora enfatiza, a *mídia* é uma ferramenta de ‘deseducação’ sexual.

Para Picazio (1997, p. 109) “a *mídia* tem um peso muito grande em nossa cultura, principalmente a eletrônica. Recebemos indiretamente uma carga de valores e normas enviesados, muitas vezes perpetuadores de comportamentos [...]”. Como o autor finaliza, ela tem grande influência tanto na perpetuação como na eliminação de comportamentos tidos como eróticos ou pornográficos.

A *mídia* tem se constituído em instrumento formador, transportando várias informações às pessoas, educando-as, servindo na verdade como ferramenta de desinformação

7 – Resultados e discussão

e enquadramento. Por esta razão, não é um meio viável para que tenham acesso à informação em sexualidade.

Abramovay, Castro e Silva (2004) afirmam que a mídia televisiva e impressa aparece como uma fonte de oportunidade para a conversa da família sobre sexo. No entanto, as autoras consideram que sua influência pode ser tanto positiva quanto negativa, porquanto se por um lado incentivam a conversa de forma descontraída sobre este assunto, podem ser fontes de perpetuação de preconceitos.

Na pesquisa intitulada Sexualidade, educação e formação de educadores: contextos, atitudes e possibilidades, Samira Furlan (2007, p. 4-5) objetivou conhecer como pensam estudantes do curso de Pedagogia da Universidade da Concórdia⁴², fazendo uso da entrevista semi-estruturada. As acadêmicas referiram que a televisão não é neutra, pois ela forma opiniões e influencia condutas. A autora continua esta exposição dizendo que

A ideologia que perpassa as informações da televisão, principalmente através do ato de incentivo ao consumo, estabelece identidades: masculino, feminino, padrões de beleza, entre outras. Para elas, tais ocorrências interferem na formação das crianças e adolescentes, que cada vez mais iniciam a vida sexual de maneira precoce e sem nenhuma reflexão. Além disso, a televisão exalta comportamentos idealizados e padronizados, por exemplo, da mãe ideal, do homem ideal, da mulher ideal, etc., que deveriam ser seguidos por todos e que, muitas vezes, não condizem com a realidade social.

Picazio (1997) alerta que é importante que as pessoas se apercebam dos perigos da mídia e adquiram um comportamento mais crítico em relação ao que ela apresenta.

As *experiências pessoais e família* apresentam a mesma percentagem de resposta, o que denota que para os participantes ambos têm o mesmo grau de relevância para obtenção do nível de informação que apresentam. Os *amigos* também apresentam uma significativa percentagem. Logo, como a maioria deles se considerou muito bem informado e plenamente informado, pode-se deduzir que tanto a mídia, como suas experiências pessoais, a família e os amigos foram significativas para tal obtenção.

No estudo desenvolvido pela Unesco, as autoras Abramovay, Castro e Silva (2004) constataram que quanto às informações sobre temas ligados à sexualidade, os alunos que participaram da referida pesquisa assinalam que tanto os amigos quanto os pais foram suas

⁴² A autora empregou alguns requisitos para selecionar as participantes, sendo estes: terem cursado o Ensino Médio com formação para o Magistério, estarem matriculadas na oitava fase do curso de Pedagogia, terem atuado como professoras, no mínimo por três anos e no máximo por 15 anos, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou no nível de Educação Infantil.

7 – Resultados e discussão

principais fontes. Já na pesquisa de Waideman (2003), em que participaram 97 professores de escolas públicas e privadas, com média de idade de 45 anos, a autora divulgou que as fontes de informações de sexualidade deles foram os amigos e leituras de livros e revistas, sendo que alguns deles citaram a escola, e poucos fizeram menção aos pais. Eles falam acerca da dificuldade de conseguir romper com esta educação recebida a fim de fornecer aos alunos e filhos informações de cunho sexual.

Pode-se fazer uma comparação com os dados obtidos no presente estudo, em que entre as fontes mais citadas, em ordem de maior incidência, aparecem a família, os amigos e a leitura de livros. Assim sendo, em ambos os estudos, tanto os amigos como as leituras são indicados como meio de informação, porém a família foi pouco indicada no primeiro. Dessa forma, o fato de ser elencado atualmente é uma alteração significativa, o que aponta que talvez as mudanças de gerações tenham feito as pessoas, que foram vítimas da falta de orientação sexual, mais apreensivas quanto à relevância da mesma.

Furlan (2007) comenta que os participantes de sua pesquisa relatam que a sexualidade ainda é um assunto tabu para a família, e que por mais que haja um diálogo entre pais e filhos sobre este assunto, ele ocorre por meio de códigos, que mais atordoam do que auxiliam as crianças e os adolescentes. Entretanto, eles observam que a família ainda pode ser considerada a referência de informações, se estiver preparada para isso.

Ribeiro (1990) esclarece que estas informações recebidas pelos indivíduos seja pelos amigos, pela família, pela TV, pelas revistas, é na verdade uma educação sexual, que não apresenta uma metodologia, uma preocupação didática.

A pesquisa de Braga (2005) expõe que o jovem não espera sanar suas dúvidas com os amigos, mas sim com os responsáveis por sua educação, isto é, com os pais e professores. Pode-se notar que os alunos que participaram do presente estudo pontuaram que tanto os pais quanto os amigos foram importantes para o acesso às informações que apresentam de sexualidade. Contudo, em nenhum momento houve a citação acerca dos professores neste processo de aprendizagem.

Seguindo este mesmo raciocínio pode-se asseverar que as *disciplinas da graduação, a igreja, bem como os debates da sala de graduação* foram os menos significativos para contribuir para o nível de informação dos respondentes. Pode-se afirmar, então, que de acordo com a resposta dos participantes *as disciplinas de graduação* pouco auxiliam a ter informações de sexualidade, sendo que não é incitado no contexto universitário o debate de conhecimentos desta natureza, ou seja, os futuros professores não têm no ambiente acadêmico um espaço para se informar sobre sexualidade.

7 – Resultados e discussão

Como realçam Frison (2002) e Santos e Bruns (2000), as universidades poderiam promover uma formação mais abrangente a seus alunos através da inserção de disciplinas que considerassem temas relacionados à sexualidade humana, que propiciassem uma formação crítica e reflexiva.

A despeito disso, Gavídia (2000) adverte que embora a sexualidade está presente no tema transversal orientação sexual, ela ainda não é abarcada pela Universidade, pois vigora nesta instituição uma aversão a este assunto.

O aspecto seguinte foi quanto os participantes se consideraram informados acerca de distintos temas de sexualidade humana, tais como: Gravidez na adolescência e Métodos Contraceptivos; relações de gênero: masculino e feminino; namoro e o ficar, puberdade: mudanças físicas, psicológicas e sociais; aborto; confiança e vulnerabilidade; mitos, tabus e preconceitos sexuais; violência sexual, entre outros.

Foi empregada nesta questão a mesma escala utilizada na primeira questão, ou seja, mínimo 1 e máximo 5. Optou-se por utilizar assuntos complexos de sexualidade que suscitam discussões e polêmicas, a fim de saber como pensam os alunos de graduação de Pedagogia acerca das mesmas. Os resultados desta pergunta encontram-se expostos na Tabela 5.

Tabela 5 - Quanto se consideram informados sobre os temas de sexualidade humana.

	N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MÍNIMO	MÁXIMO
GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E MÉTODOS CONTRACEPTIVOS	70	4,5	0,7	1	5
RELAÇÕES DE GÊNERO: MASCULINO E FEMININO	69	4,2	0,9	1	5
NAMORO E O FICAR	69	4,2	0,9	1	5
PUBERDADE: MUDANÇAS FÍSICAS, PSICOLÓGICAS E SOCIAIS	70	3,9	0,9	1	5
ABORTO	69	3,9	0,9	1	5
CONFIANÇA E VULNERABILIDADE	69	3,7	0,9	1	5
MITOS, TABUS E PRECONCEITOS SEXUAIS	70	3,9	1	1	5
VIOLÊNCIA SEXUAL	70	3,7	1	1	5
SEXUALIDADE E MÍDIA	70	4,0	0,9	1	5
DOENÇAS SEXUALMENTE	70	4,5	0,7	1	5

Continua na página 208

7 – Resultados e discussão

Vem da página 207

TRANSMISSÍ-VEIS E AIDS					
SEXUALIDADE E RELIGIÃO	70	4,1	0,7	1	5
DIVERSIDADE E HOMOSSEXUALIDADE	67	3,7	0,9	1	5
SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIAS	67	2,6	1,1	1	5
EROTISMO E PORNOGRAFIA	67	3,2	1,1	1	5

A Tabela 5 revela que há alguns assuntos que os participantes consideram-se informados. Eles serão apresentados pautando-se por suas médias.

- Gravidez na adolescência, métodos contraceptivos e Doenças sexualmente transmissíveis e AIDS, apresentando uma média de 4,5;
- Namoro e o ficar e as relações de gênero: masculino e feminino: tendo média de 4,2;
- Sexualidade e religião com média 4,1;
- Sexualidade e mídia apresentando média 4.

Analisando estes dados pode-se evidenciar que segundo os participantes eles são informados sobre os assuntos que vinculam a sexualidade com prevenção: da gravidez, de DST e da AIDS. Do mesmo modo apresentam informação acerca de assuntos contemporâneos, como o namoro e o ficar; as relações de gênero; sexualidade e mídia.

Pode-se afirmar que estes conhecimentos são decorrentes da própria educação sexual⁴³ que estes participantes receberam. Cabe aqui acrescentar os dados obtidos no Gráfico 2, pois tais informações eles receberam da mídia, da família e, sobretudo das experiências pessoais que tiveram, visto que a maioria destes está na faixa etária dos 22 a 23 anos, ou seja, são pessoas novas, que provavelmente tiveram experiência com estes assuntos, às quais trazem contribuição para as informações que eles apresentam.

Os temas puberdade: mudanças físicas, psicológicas e sociais; aborto; e tabus e preconceitos sexuais apresentaram a mesma média ponderada, 3,9. Da mesma forma, os assuntos diversidade e homossexualidade e violência sexual também obtiveram a mesma média, sendo esta de 3,7.

De modo geral os temas que os participantes parecem apresentar menos informação foram: confiança e vulnerabilidade, com média de 3,7, erotismo e pornografia com 3,2 de média, e sexualidade e deficiência apresentando uma média ponderada mais baixa ainda, de apenas 2,6.

⁴³ Educação sexual aqui, refere-se à educação que o indivíduo recebeu desde o início da vida, como citado no capítulo 2.

7 – Resultados e discussão

Convém explicitar aqui que o assunto erotismo e pornografia foi o que apresentou maior abstenção dos participantes de responder, três deles optaram por não dar sua opinião quanto ao mesmo. Tais temas são controversos, sobretudo porque são difíceis de diferenciar. Embora sejam pouco abordados são relevantes, principalmente devido ao papel que a mídia desempenha na perpetuação e supressão de comportamentos eróticos e pornográficos (PICAZIO, 1998).

Já os assuntos diversidade e homossexualidade, assim como, sexualidade e deficiência, também não contaram com a participação de todos os participantes, pois dois destes não deram sua apreciação nestes itens. Um fator que pode ter acarretado esta recusa dos participantes é devido estes assuntos serem considerados polêmicos.

De acordo com Picazio (1998) é relevante também tratar do tema da diversidade sexual e homossexualidade, sobretudo porque tem sido comentado constantemente pela mídia, sendo geralmente tratado de forma errônea, exagerada e imprecisa, suscitando ainda muita controvérsia.

De fato o tema da sexualidade é polêmico, sobretudo, quando justaposto ao tema da deficiência (POPPI e MANZINI, 1999). A sociedade não é condescendente com relação ao comportamento social e sexual das pessoas deficientes, devido ao fato deles não corresponderem aos anseios da sociedade.

Dando prosseguimento ao presente estudo, a seguir será abordado o outro item do questionário.

Curso de Graduação

Outro tópico averiguado com os participantes foi acerca do curso de graduação da Pedagogia, aspecto este cerne do presente estudo. Os resultados encontrados podem ser visualizados no Gráfico 3.

7 – Resultados e discussão

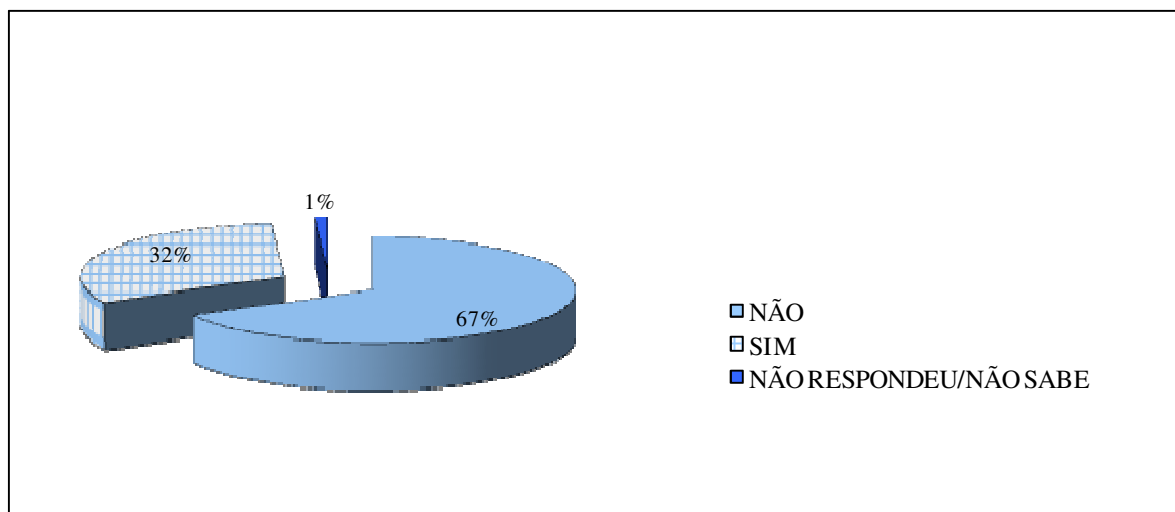


Gráfico 3- Se o curso de graduação possibilita o contato com temas sexuais listados na questão anterior

A maior parte dos alunos, ou seja, 67% responderam que os temas sexuais que se julgam informados não são tratados no curso de graduação, sendo que somente 32% deles responderam que sim, com abstenção de 1%.

De posse deste dado pode-se afirmar que o curso de Pedagogia, na opinião dos participantes, não abrange questões diversas da sexualidade. Do mesmo modo afirmam que não percebem a existência de espaço na graduação para isso (Ver Gráfico 4).

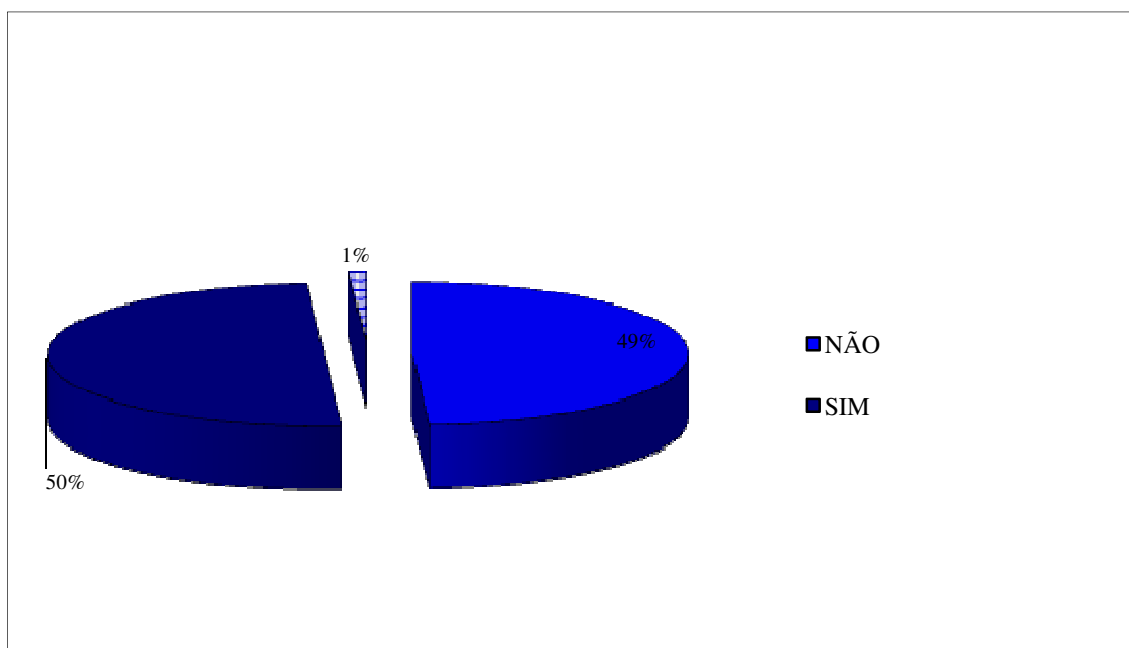


Gráfico 4 – Espaço na graduação para discutir temas da sexualidade

O Gráfico 4 revela que para 50% dos respondentes na graduação há espaços para discussão de temas relacionados à sexualidade, porém, 49% disseram que não há espaço,

7 – Resultados e discussão

sendo que um aluno não sabe ou não quis responder. Pode-se notar que a porcentagem de alunos que referem que há espaço é bem próxima das que relatam que não há espaço, o que demonstra que para eles não há um consenso se há ou não.

Assim, uma vez que não há unanimidade quanto a isso pode-se supor que não há este espaço, devido a falta de abordagem explícita dos temas da sexualidade humana, assim como que existe este espaço, porém tanto os docentes quanto aos alunos não trazem este assunto à discussão, logo, não é um assunto explorado. Quiçá isso ocorra por acanhamento, receio, falta de oportunidades, interesse, entre outros. Além disso, outra hipótese é que este espaço pode de fato existir não no currículo oficial e real, mas sim no currículo oculto.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) explicam que o currículo oficial é estabelecido pelos sistemas de ensino expresso nas diretrizes curriculares e por meio dos PCN. O currículo real é o que ocorre na sala de aula em decorrência do projeto pedagógico e dos planos de ensino. Já o currículo oculto contempla conteúdos que foram excluídos do currículo oficial, mas que são transmitidos pela escola sem serem habitualmente mencionados pelos professores, por isso são ditos como ocultos (APPLE, 1982).

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), o currículo oculto embora não apareça no planejamento pedagógico se manifesta nas práticas do cotidiano escolar, constituindo-se em importante fator de aprendizagem.

Assim sendo, para metade dos participantes há espaço para discussão da sexualidade, que pode ter ocorrido pela presença da sexualidade no currículo oculto. Segundo Braga (2004), a sexualidade se faz presente por meio do currículo oculto.

Neste sentido, a questão seguinte indagou com os participantes que responderam sim que espaço que teve para discussão destes temas. Os resultados obtidos nesta pergunta podem ser visualizados no Gráfico 5.

7 – Resultados e discussão

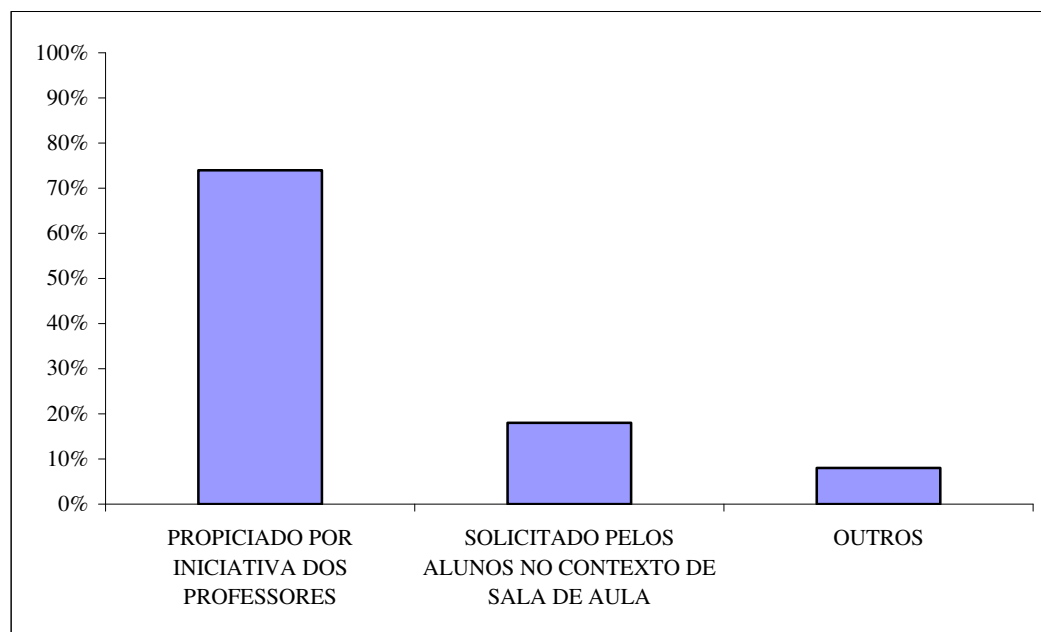


Gráfico 5- Espaço que teve para discussão dos temas

O Gráfico 5 revela que a discussão dos temas ocorreu principalmente por iniciativa dos professores com 74%, sendo que 17% foi solicitado pelos alunos no contexto de sala de aula, e 9% por outros fatores, sendo estes descritos pelos alunos como sendo: filmes, discussões ocorridas durante as aulas e oficinas de sexualidade infantil oferecidas pelo Pet-Pedagogia.

Nota-se que apesar de não estar presente no currículo formal, a discussão da sexualidade aparece de maneira pulverizada durante as aulas, sendo que isso ocorre na maioria das vezes por atuação de alguns professores.

Ao mesmo tempo em que estes alunos descrevem os espaços que tiveram para discussão deste tema, outros não o fizeram, possivelmente devido ao fato do curso ter propiciado uma oficina de sexualidade infantil, filmes e discussões esporádicas deste assunto, conforme eles relataram, não consideram isso suficiente para dizer que ele possibilita espaço para discussão do tema da sexualidade.

A questão seguinte investigou se a graduação contribuiu para o conhecimento do aluno em sexualidade. Os dados obtidos nesta, encontram-se no Gráfico 6.

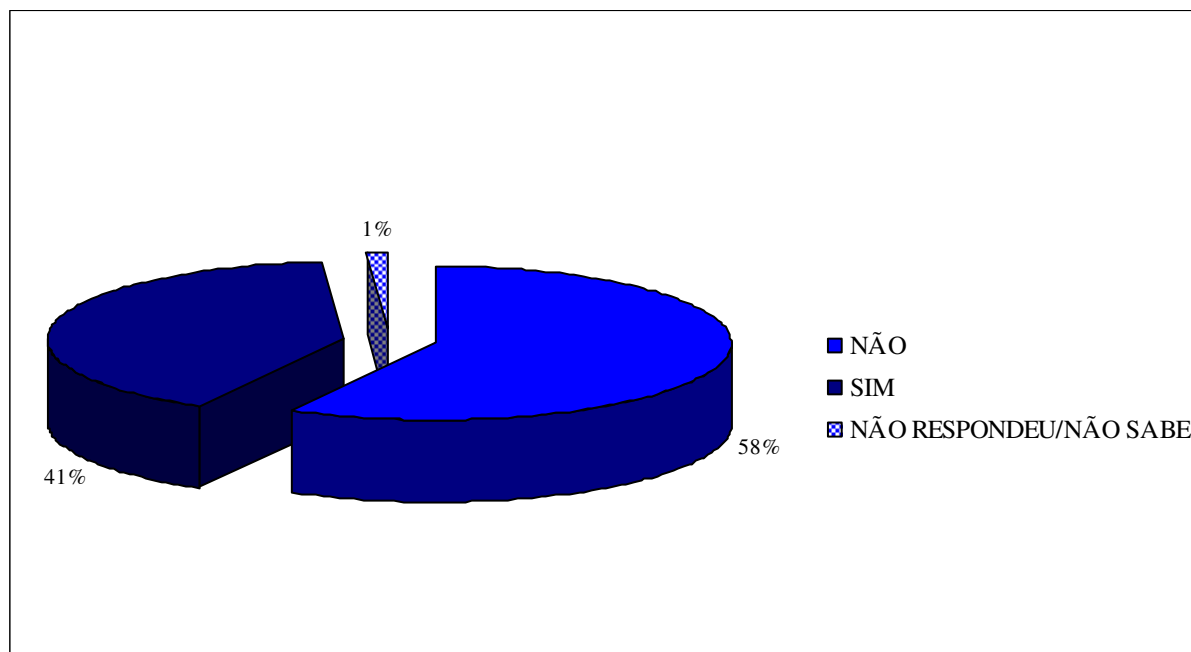


Gráfico 6- Contribuição da graduação no conhecimento em sexualidade

O Gráfico 6 mostra de forma clara que a maior parte dos respondentes (58%) afirmam que o curso de graduação não contribuiu para o conhecimento em sexualidade, com 41% dizendo que contribuiu. Nesta questão somente uma pessoa não soube responder ou não quis.

Estes dados são condizentes com os obtidos na análise do Gráfico 2, pois neste foi mostrado que as disciplinas de graduação e debates em sala de aula não são expressivos para contribuir para a informação dos participantes. No entanto, nota-se que para uma parcela significativa dos participantes a formação trouxe contribuições para o conhecimento em sexualidade.

Pode-se observar, nesta pergunta uma manifestação similar, por parte dos respondentes, ao observado no Gráfico 4, ou seja, a falta de consonância se a formação trouxe esta contribuição. Em razão disso indaga-se: se de fato trouxe contribuições, em que sentido? Como isso ocorreu? Muni-os de conhecimentos, de maneira a poderem tratar este assunto em sala de aula? Se não contribuiu, por quê isso ocorreu? A formação deveria possibilitar isso?

Quanto ao programa de orientação sexual, foi investigado neste curso se eles receberam informações sobre ele, sendo que os resultados alcançados do mesmo podem ser observados no Gráfico 7.

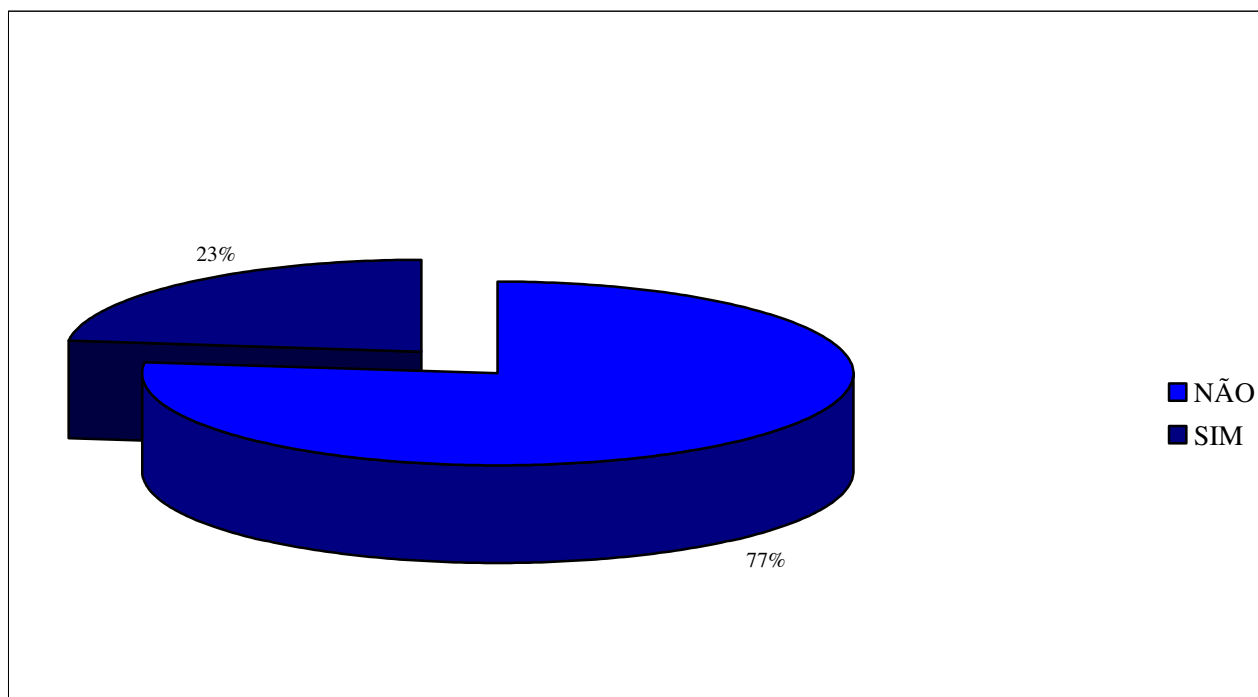


Gráfico 7- Informações sobre orientação sexual na graduação

O Gráfico 7 mostra que 77% dos alunos referem que não receberam informações sobre orientação sexual contra 23%, a minoria, que acreditam que receberam tais informações.

Confirmando estes dados, Figueiró (2003) salienta que todo o processo formativo dos professores, isto é, desde o magistério até mesmo nas licenciaturas, não os prepara para tratar os temas de sexualidade no contexto escolar. Esta formação falha ao não possibilitar a conscientização destes profissionais para a importância e amplitude destes temas num programa formal de orientação sexual.

Para Frison (2002), a falta de formação do professor em orientação sexual dificulta que abarquem este tema. Por isso, há a necessidade de inserção da orientação sexual nos cursos de graduação, assim como, de um espaço que lhes permita o repensar sobre seus conceitos e o alargamento de conhecimentos sobre a sexualidade humana (SILVA, 2004b).

Neste sentido, Reis e Ribeiro (2004a) reforçam a importância do investimento na formação do professor, principalmente no diz respeito à implementação da orientação escolar, pois consideram que é a única forma de mostrar a importância deste trabalho.

Os 23% dos participantes que referiram que receberam tais orientações, foram questionados quanto a isso. Os dados desta indagação, são apresentados no Gráfico 8.

7 – Resultados e discussão

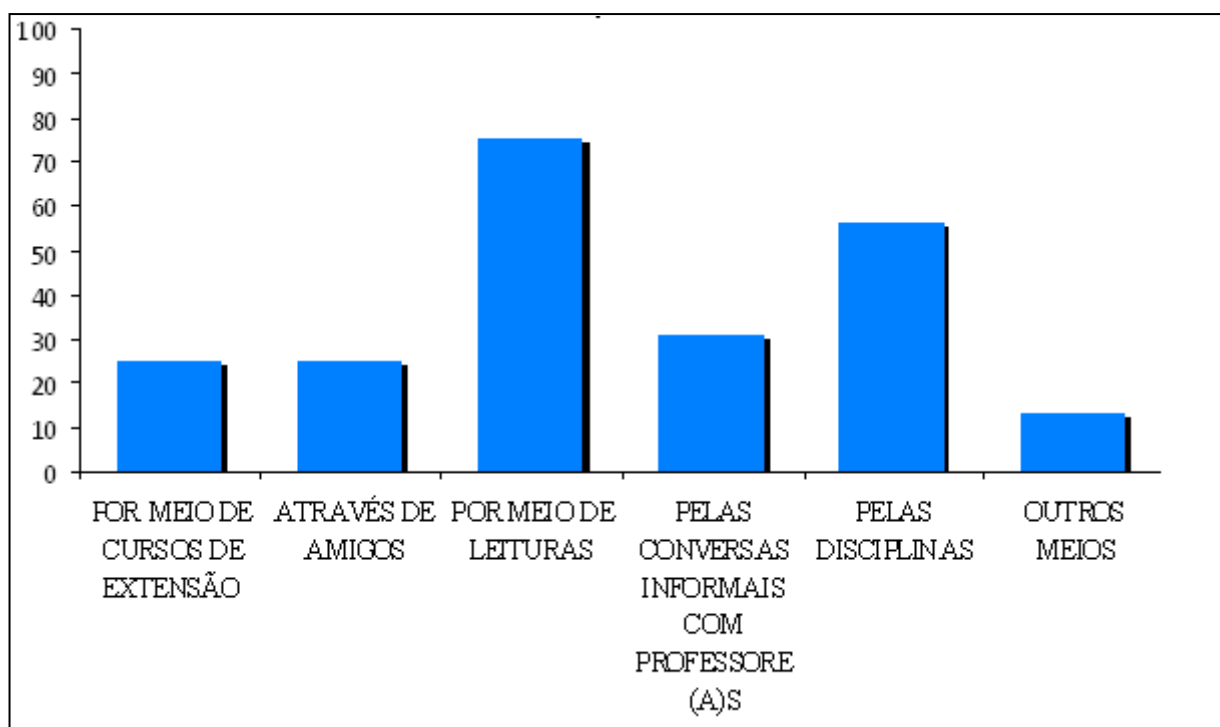


Gráfico 8 - Como recebeu as informações de orientação sexual

Observando o Gráfico 8 pode-se verificar que dos 16 alunos que responderam que receberam alguma informação sobre orientação sexual durante a graduação, 75% descrevem que foi por meio de leituras; 56% pelas disciplinas, sendo as apontadas: Psicologia da Educação I, III, IV e V; 31% através de conversas informais com professore (a)s; 25 % por meio de cursos de extensão, 25% por meio de amigos, e 13% marcaram outros meios, sendo estes seminários. Isso denota que de algum modo tiveram acesso a alguma informação sobre orientação sexual.

Ainda no mesmo gráfico, pode-se observar que a leitura foi o item mais citado pelos alunos, ao passo que as disciplinas foi o segundo. Assim, pode-se conjecturar que a leitura sugerida durante algumas disciplinas contribuíram para que os participantes tivessem informações acerca desta orientação. Isso reforça a idéia da presença do currículo oculto, isto é, do currículo não evidente, pois embora não se fale abertamente sobre sexualidade no curso, ela esteve presente em alguns textos sugeridos.

Analisando o programa de ensino das disciplinas citadas foi possível constatar se de fato há alusão à orientação sexual. Antes da exposição convém explicar que não há a disciplina nomeada Psicologia da Educação V.

Na disciplina Psicologia da Educação I não há qualquer referência a este assunto, seja em seus objetivos, conteúdo programático e bibliografia básica. O mesmo pode ser dito em relação a Psicologia da Educação III. A disciplina Psicologia da Educação IV, por sua vez, em

7 – Resultados e discussão

seu objetivo traz que pretende oportunizar ao aluno o conhecimento em teoria psicanalítica, a fim de que possa relacionar a sua prática pedagógica. Ela traz em suas referências básicas livros de autoria de Freud. Todavia, em nenhum momento há qualquer menção quanto à orientação sexual. Quiçá o docente responsável por ela pode ter comentado sobre este assunto.

A seguir o instrumento inquiriu se os alunos consideraram o conhecimento recebido sobre a orientação sexual satisfatório para a formação profissional deles. Os resultados alcançados neste aspecto encontram-se no Gráfico 9.

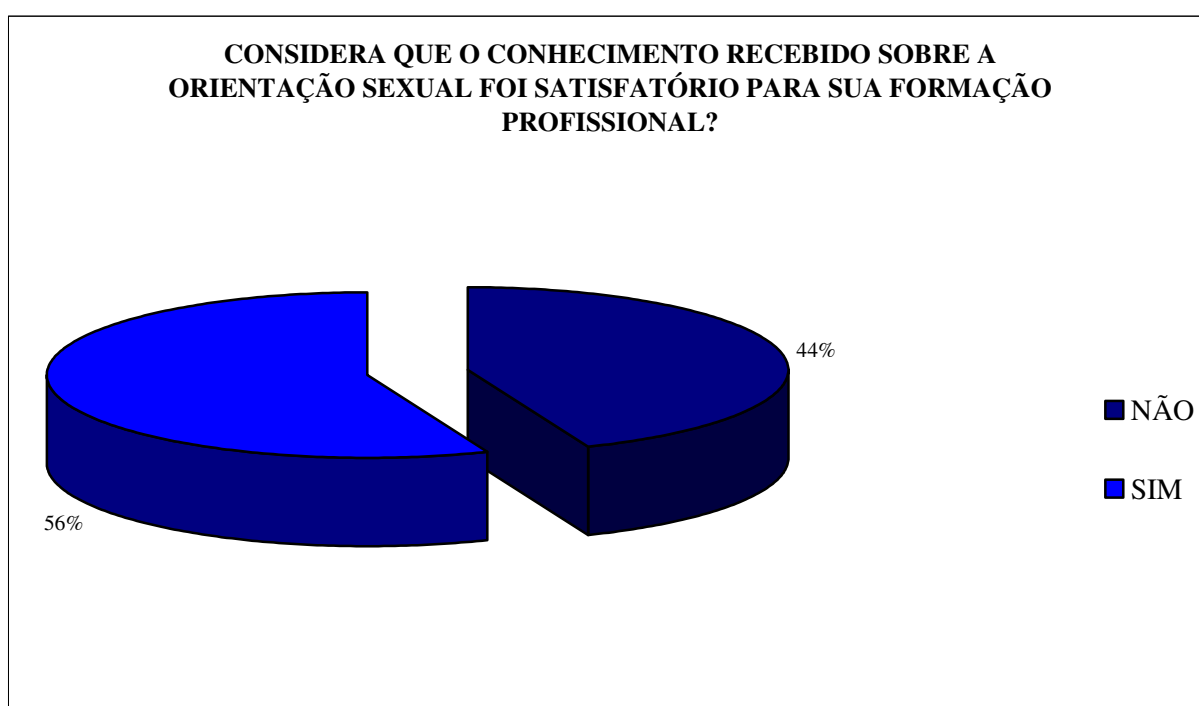


Gráfico 9- Conhecimento em Orientação sexual na formação profissional

Os mesmos 16 alunos que responderam a questão anterior, 56% deles consideram o conhecimento recebido sobre a orientação sexual satisfatório para a sua formação profissional, enquanto que 44% deles afirmaram que não.

A fim de tomar conhecimento de quanto é este satisfatório, foi apresentado aos participantes uma escala de 1 a 5, já anteriormente descrita, a fim de que assinalassem. Os dados desta pergunta se encontram expressos no Gráfico 10.

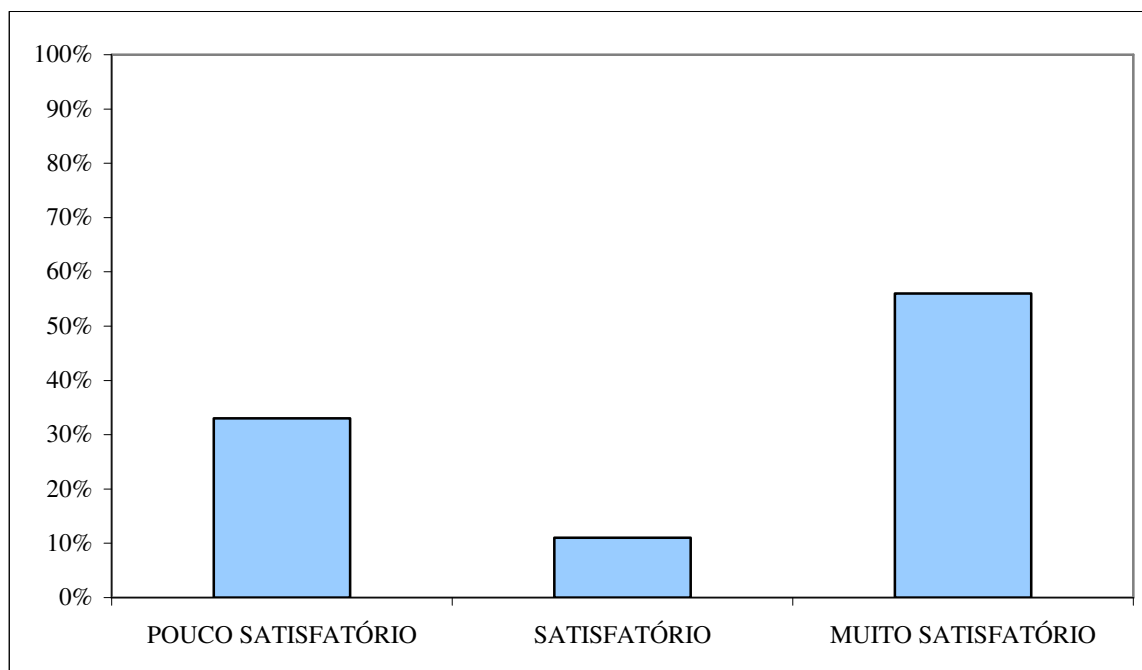


Gráfico 10- Grau de satisfação acerca da Orientação Sexual

Por meio do Gráfico 10 pode-se visualizar que 56% dos participantes consideram muito satisfatório este conhecimento, 11% satisfatório e 33% pouco satisfatório.

Estes dados apontam que estes respondentes além de afirmarem que o conhecimento recebido sobre orientação sexual foi satisfatória, como visto na questão anterior, os avaliam como muito satisfatório. Contudo, é necessário reiterar que eles correspondem a opinião de somente 9 participantes.

Dando prosseguimento, investigou-se o conhecimento dos participantes acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os resultados desta interrogação pode ser conferidos no Gráfico 11.

7 – Resultados e discussão

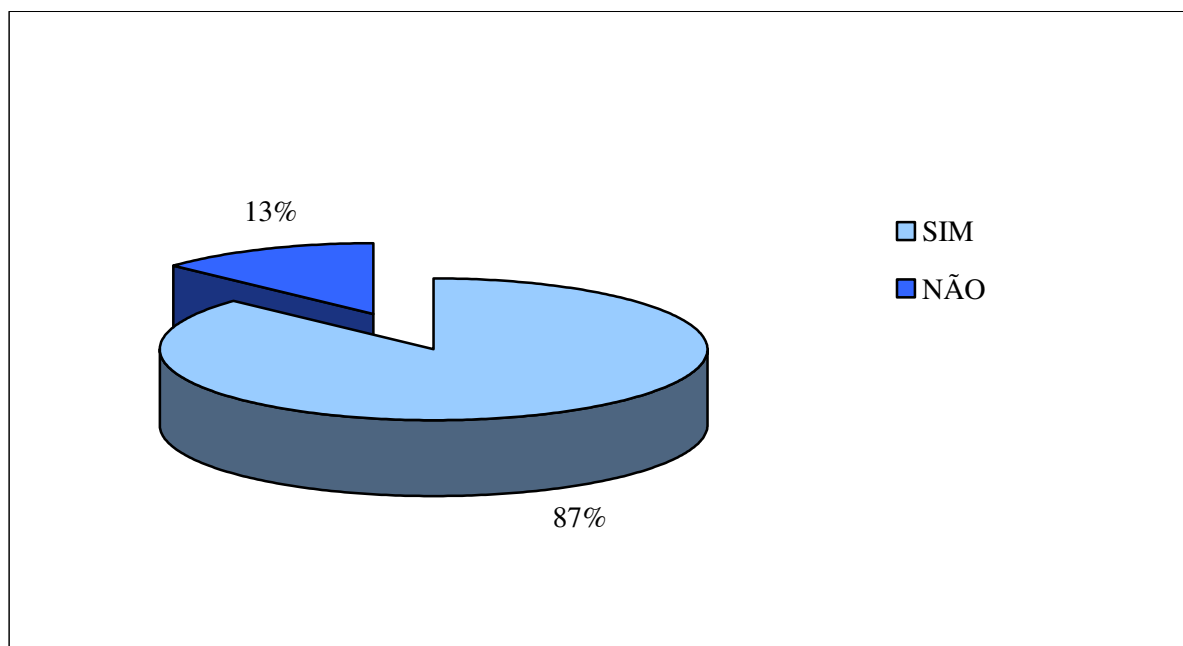


Gráfico 11 - Esclarecimento na graduação dos PCN

Consultando o Gráfico 11 observa-se que 77% dos participantes mencionaram que foram esclarecidos acerca dos PCN na graduação, sendo que somente 13% deles disseram que não foram.

Os PCN são uma proposta de renovação curricular criada pelo MEC para acolher a necessidade de uma renovação da educação básica, a fim de possibilitar aos alunos o acesso aos conhecimentos indispensáveis para a constituição de sua cidadania. Como declaram Nunes e Silva (2000), eles preocupam-se com tópicos relacionados à cidadania, tais como dignidade, a equidade de direitos, a participação ativa na sociedade, e por conseqüente a co-responsabilidade da vida social.

Para Maistro (2006) tais parâmetros estimulam a escola a repensar acerca de seu currículo, bem como, sobre as necessidades da comunidade escolar de diversificar as práticas pedagógicas, pois irrompem a restrição da atuação dos educadores em relação às atividades formais.

Os alunos que afirmaram terem sido esclarecidos, citaram as seguintes disciplinas: ‘Teoria e prática do currículo’, ‘Estágio curricular supervisionado II’, e “Metodologia de pesquisa e prática do ensino de Língua Portuguesa’. Outras apontadas foram: ‘Gestão educacional’, ‘Estrutura e funcionamento da educação básica’, assim como, ‘Linguagens na educação’, ‘Metodologia e prática do ensino de ciências e matemática’”.

No tocante à disciplina ‘Teoria e prática do currículo’, a mais citada pelos alunos do mencionado curso, um dos seus objetivos é de instrumentalizar os alunos para que possam

7 – Resultados e discussão

realizar análises apropriadas de propostas curriculares e implementar ações para a difusão de inovações curriculares. Em sua bibliográfica básica além de textos que tratam especificamente do currículo há também os PCN (BRASIL, 1997; 1998).

A disciplina ‘Estágio curricular supervisionado II- intervenção na prática pedagógica’, contida no antigo eixo ensino fundamental, tem como objetivos propiciar experiências significativas sobre o cotidiano da prática pedagógica do professor das séries iniciais do ensino fundamental considerando, entre outros, os PCN. Nos conteúdos programáticos, assim como, na bibliografia básica, há lugar para estes parâmetros (BRASIL, 1999).

Já a disciplina ‘Conteúdo, metodologia e prática de Língua Portuguesa’, também bem citada pelos alunos, ela não apresenta em seus objetivos, conteúdos programáticos, nem na bibliografia básica e ementas alusão aos PCN. Provavelmente o docente responsável pela mesma faz referência a estes parâmetros em suas aulas, sem que isso esteja presente no programa da disciplina, o que aponta que o currículo oculto, ou seja, que nem sempre aparece de forma evidente, apresenta uma grande eficácia.

Nos objetivos, bibliografia e ementa da disciplina ‘Gestão educacional’ não há qualquer referência aos PCN, a mesma observação feita anteriormente pode ser empregada aqui, pois esta disciplina, tal como a anterior, possivelmente no currículo oculto houve referência a eles.

A disciplina intitulada ‘Estrutura e funcionamento da educação básica’ tem por objetivo levar os alunos à compreensão de como se organiza e se estrutura o sistema escolar brasileiro, contemplando a dimensão histórica, o aspecto legal e administrativo. Há a inserção em sua bibliográfica básica da nova LDB 9394 de 1996, um livro de autoria de Silva e Machado intitulado “Nova LDB: trajetória para a cidadania?” mais precisamente um capítulo de autoria de SILVA J.R., nomeado de “Parâmetros Curriculares Nacionais: uma discussão em abstrato, 1997”. No mais é interessante mencionar que nesta mesma disciplina consta em suas referências um artigo da revista *Cadernos de Pesquisa*, que tem por título “A escola e as diferenças sexuais”, de autoria de Rosemberg escrito em 1976.

Outra disciplina apontada pelos alunos foi ‘Linguagens em educação’. Em seu conteúdo programático há referência ao trabalho com o corpo, como instrumento lúdico, passível de percepções, emoções, sentimentos e de conhecimentos. Observa-se na bibliografia básica dela, os PCN- BRASIL 1997.

A disciplina ‘Metodologia e prática do ensino de ciências’ tem por intuito mostrar que a sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia-a-dia não é possível pensar na formação de um

7 – Resultados e discussão

cidadão crítico à margem do saber científico. Já a disciplina “Metodologia e Prática do Ensino de Matemática” objetiva trabalhar o espírito crítico que favoreçam a autonomia, a iniciativa pessoal do aluno, enfim, busca trabalhar os conhecimentos matemáticos.

Em ambas as disciplinas não há alusão aos PCN, porém considera-se que a inserção dos mesmos pode ter surgido de forma natural nas citadas disciplinas, haja vista que elas versam acerca de tendências atuais de educação e das transformações ocorridas na ciência, e dentro disso, como tais parâmetros abordam ambos temas, deve ter surgido espaço para os inserir no conteúdo das mencionadas disciplinas.

Um aspecto interessante de comentar é que as atividades de sala de aula, como seminários, leituras não obrigatórias, entre outros, podem ter dado brecha para discussão dos PCN. Assim, reforça-se a idéia do currículo oculto, de sua força e manifestação no ambiente escolar.

Foi avaliado com os alunos se consideram que as orientações recebidas sobre os PCN foram satisfatórias para a sua formação profissional. Os dados desta indagação são apresentados no Gráfico 12.

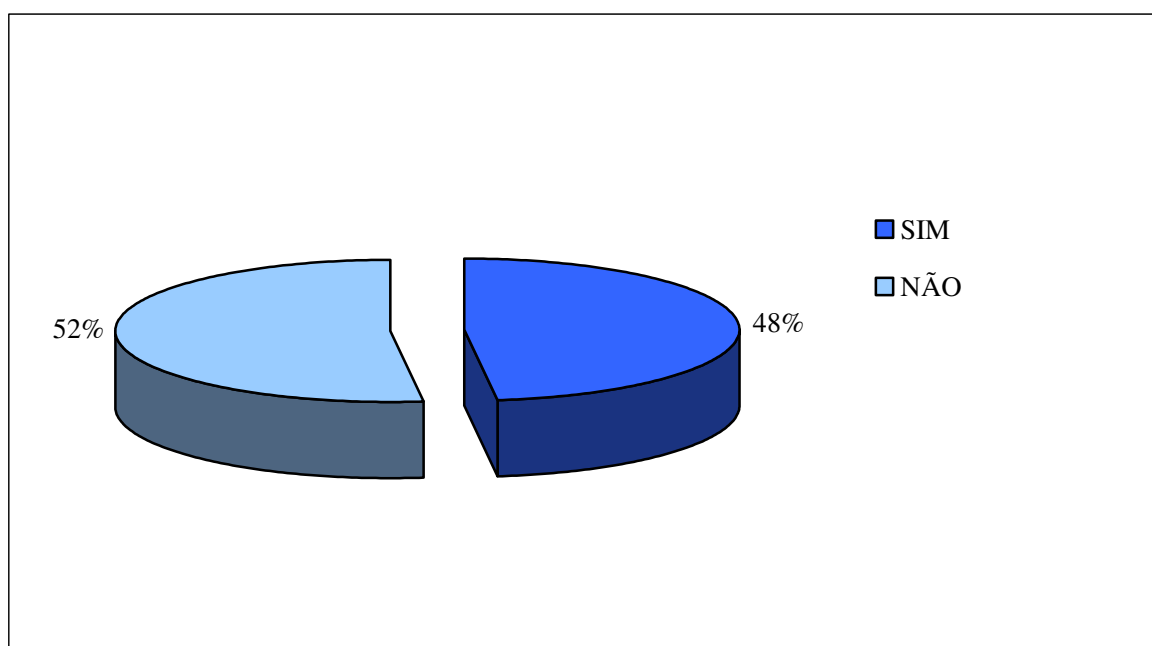


Gráfico 12- Orientações sobre os PCNs na formação profissional

Por meio do Gráfico 12 observa-se dos 61 alunos que afirmaram ser esclarecidos sobre os PCN, 52% deles consideram satisfatório o conhecimento para a formação profissional e 47% não. Esta é outra questão em que as percentagens de concordância e discordância são bem próximas, por isso não se pode afirmar que há diferenças significativas nas respostas.

7 – Resultados e discussão

Estes alunos que responderam sim, foram interrogados acerca do quanto consideravam satisfatório, usando para isso da escala de 1 a 5. Os resultados obtidos nesta investigação se encontram no Gráfico 13.

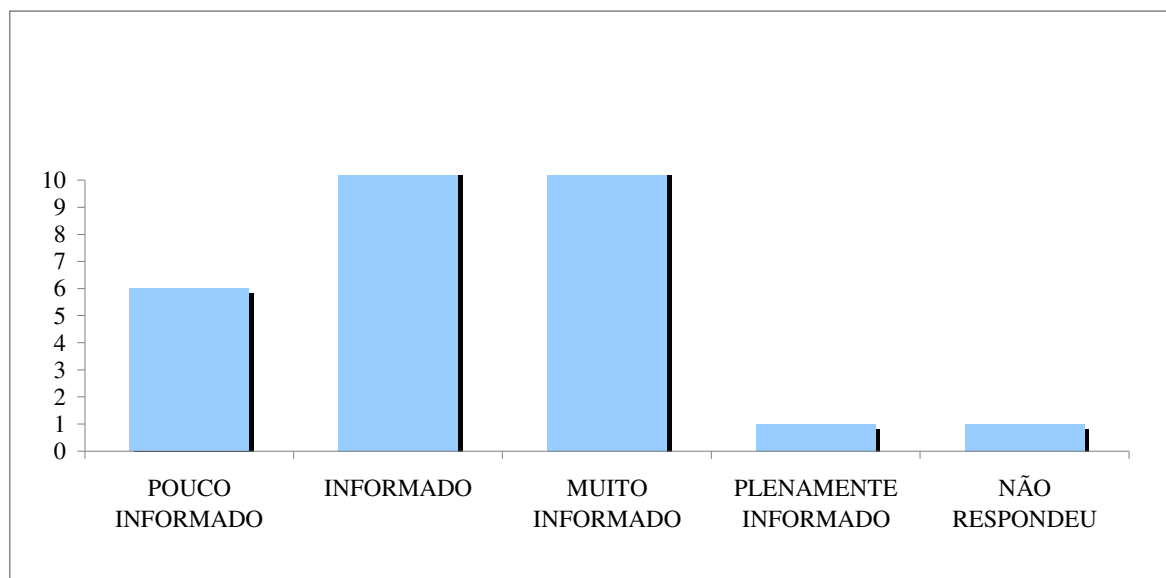


Gráfico 13- Quanto satisfatório acerca dos PCN

Através do Gráfico 13 nota-se que dentre os alunos que crêem que as informações sobre os PCN são satisfatórias para a sua formação profissional, 41% destes se consideram muito informado sobre o tema e 34% informado. Além disso, somente 3% se disseram plenamente informados, enquanto que 19% se consideram pouco informados, sendo que 3% deles não responderam.

Vale esclarecer que foi empregado neste gráfico a escala numérica de 0 a 10, pois não ficaria expressivo numa escala de porcentagem de 0 a 100, uma vez que os últimos itens, plenamente informado e não respondeu, não teriam condições de serem notados.

A outra indagação do questionário foi se os alunos são favoráveis à implementação dos PCN. O Gráfico 14 revela os resultados dela.

7 – Resultados e discussão

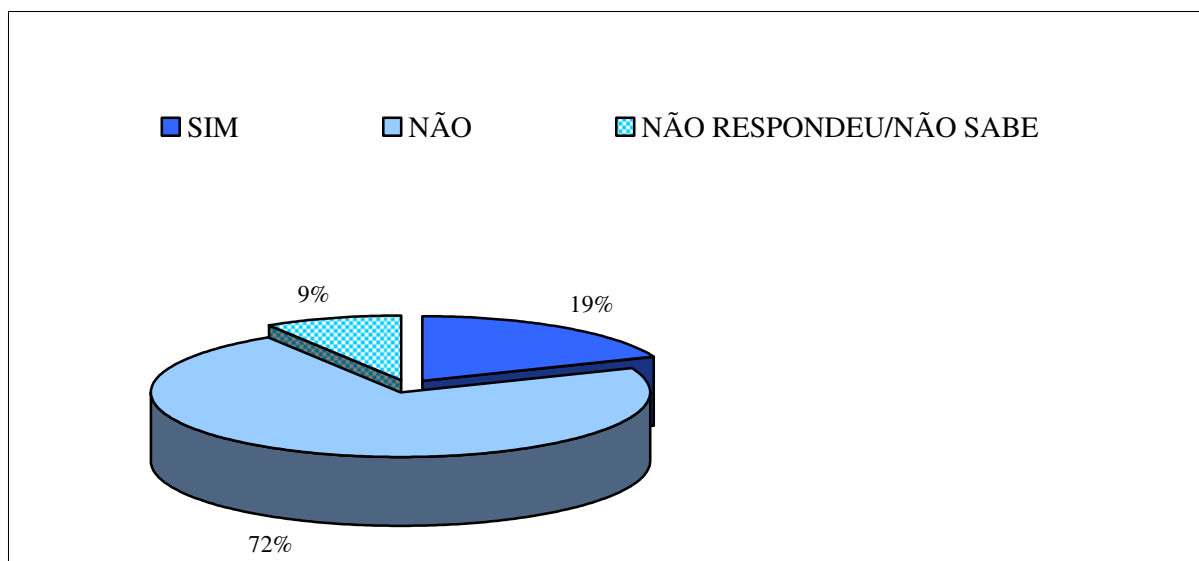


Gráfico 14- Posição favorável a implantação dos PCN

O Gráfico 14 mostra que 73% dos alunos são favoráveis à implementação dos PCN, 19% são contra e 7% não souberam responder ou não sabem.

Esta mesma pergunta solicitava dos respondentes que explicassem suas respostas favoráveis ou não a esta implementação. A seguir será transcrita a opinião favorável dos participantes. Convém explicar que após cada transcrição literal optou-se por fazer uso de um número, pois representa a identificação de cada um dos participantes, ao invés de empregar nomes, visando resguardá-los.

Os aspectos *favoráveis* elencados pelos participantes foram divididos em categorias, pautando-se por tratarem de aspectos similares, em três grupos temáticos, sendo eles: 1- Favorável porque orientam e normatizam o trabalho do professor; 2- Favorável porque auxiliam a complementação de saberes na escola; 3- Favorável sob algumas condições operacionais.

Grupo 1- Favorável porque orientam e normatizam o trabalho do professor

Neste agrupamento, os participantes fizeram uma análise geral dos assuntos tratados pelos PCN, considerando-o como algo norteador ao trabalho do professor. Exemplos:

“Para que dê um norte ao trabalho do professor em sala de aula”- 3

“As orientações sempre devem ser bem recebidas e analisadas dentro do contexto escolar”- 6

“A educação precisa de norteadores”-7

“Pois orienta o trabalho do professor”-15

7 – Resultados e discussão

“Os PCN servem como um norteador para o professor trabalhar com os diversos conteúdos” -17

“Apesar de obter lacunas para a educação, os PCN norteiam um trabalho que é precarizado no País”-27

“Porque é um norte para elaboração dos currículos e projetos político-pedagógicos”-29

“É relevante porque nos orienta na nossa prática”- 32

“Uma boa maneira de orientação para o professor”- 36

“Serve como orientação para os professores”-37

“Parametrizar expectativas de ensino-aprendizagem”- 33

“A educação precisa de um parâmetro a ser seguido”-49

“Para se padronizar o ensino público”- 57; 69

No discurso dos participantes nesse agrupamento os vocábulos mais presentes foram: ‘norte’, ‘norteador’, ‘orienta’ e ‘orientação’. Pode-se notar que para eles a educação carece de norteadores, precisa de um parâmetro para adotar, logo os PCN podem ser utilizados como um auxílio na elaboração dos projetos político-pedagógicos, orientando o trabalho do professor para a prática pedagógica com distintos conteúdos. No entanto, em dois relatos, os participantes consideram essa orientação com crítica, pois admoestam que deve ser uma orientação a ser consultada, analisada, advertindo que estes parâmetros são ainda muito deficiente ideologicamente:

“Acredito que ele dá um norte, mas é muito deficiente ainda...ideológico”- 50

“Como uma orientação a ser consultada, não como um livro de receitas”- 64

De modo geral, estas falas dos participantes expressam que para eles os PCN devem ser aplicados por apresentar propostas viáveis e práticas, e apresentar termos interessantes de serem trabalhados com os alunos como se esses parâmetros contribuíssem para aprimorar o processo ensino-aprendizagem, embora também possam ser compreendidos como um modelo que serviria para “padronizar” o ensino público.

Para estas participantes a padronização do ensino seria algo interessante, pensando em parâmetros escolares. Contudo, é importante expressar que a autora do presente estudo discorda desta premissa, sobretudo porque considera que esta padronização busca a homogeneidade das escolas desconsiderando entre outros aspectos: a heterogeneidade dos

7 – Resultados e discussão

educandos, as condições estruturais e de recursos humanos das escolas. Aliás, é preciso lembrar que esta dita ‘homogeneidade’ condiz com as exigências do neoliberalismo.

Grupo 2- Favorável porque auxiliam a complementação de saberes na escola

Nesse agrupamento, há falas expressas dos alunos do curso de Pedagogia favoráveis aos PCN pois o consideram algo que auxilia o trabalho do professor por se tratar de assuntos que complementam o ensino formal que a família não dá conta de educar.

“Ampliação dos conhecimentos”- 31

“Porque muitas famílias de alunos não têm estrutura suficiente para orientá-los quanto a essas questões”- 54

“O que é previsto nos PCN deveriam ser implementados, pois trazem um currículo que era complementar a educação”- 57

“É importante discutir sobre as leis em que se baseiam os currículos que auxiliarem a produzir” - 60

Por meio desses dizeres os participantes expressam que devido muitas famílias não apresentarem estrutura para orientar os alunos acerca das questões que abarcam os temas transversais, cabe à escola o fazer. Os fatores que reforçam isso é que por apresentarem um currículo integrante à educação, eles podem auxiliar na ampliação dos conhecimentos. Aliás, é proeminente tratar das leis e dos aspectos auxiliares necessários para tanto.

Grupo 3- Favorável sob algumas condições operacionais

Há um grupo de participantes que consideram os PCN uma proposta favorável, desde que ocorra sob algumas condições: ser aplicado com seriedade, com profundidade, de modo adequado e coerente a teoria que ele apresenta.

“Se a prática cumprir a teoria sou favorável”- 16

“Se aplicado com seriedade promovendo assim o conhecimento dos alunos”- 37

“Eles devem ser vistos com mais profundidade”- 47

“É claro que é preciso ter discernimento para selecionar o que utilizar e quando”- 22

“Mas precisa de maiores complementos e mais valorização dos conteúdos escolares”-7

“Mas todo um contexto teria que mudar, coisa que eu acho impossível”- 12

7 – Resultados e discussão

“Teoricamente sua estrutura é boa, contudo o formato como estão às instituições de ensino não apresentam subsídios para aplicá-los”- 19

“Com os PCN implementados poderemos desenvolver ótimas aulas, desde que ele saia do papel e se efetive na prática”- 57

Neste último bloco de respostas os alunos colocam-se favoráveis aos PCN, entretanto apresentam algumas ressalvas. Entre estas afirmam que eles apresentam uma boa estrutura, mas a prática deve cumprir o que a teoria diz, ou seja, é preciso discernimento e responsabilidade para efetivá-los no contexto escolar. Também argumentam que é preciso que eles sejam práticos e efetivos, de maneira a cumprirem seu papel, que é de possibilitar o aprimoramento dos conteúdos escolares visando expandir os conhecimentos dos alunos. Portanto, eles devem ser notados com mais sagacidade, pois carecem de complementação.

Os participantes indicam ainda que as instituições de ensino não apresentam suporte para aplicá-los, o que inviabiliza a efetivação dos PCN, sendo que para isso é preciso alterar todo o contexto escolar, o que seria inexecutável.

Cabe aqui comentar que apesar das dificuldades encontradas no ambiente escolar, isso não inviabiliza a aplicação destes Parâmetros. Na realidade é inconcebível pensar que para qualquer projeto que proponha complementos no currículo seja preciso modificações de toda a estrutura desta Instituição. Entretanto é mister advertir que há o perigo da inserção dos PCN de forma acrítica, descontextualizada e sem reflexão pelos professores, sobretudo porque há o risco de contribuírem em prol do esvaziamento dos conteúdos escolares.

Já os aspectos *desfavoráveis* apontados pelos participantes foram também decompostos em categorias por se tratarem de aspectos similares, sendo eles: 1- Desfavorável porque normatizam e padronizam o ensino; 2- Desfavorável por discordar dos aspectos teóricos da proposta; 3- Desfavorável por questões políticas compreendendo a proposta produto do neoliberalismo.

Grupo 1- Desfavorável porque normatizam e padronizam o ensino

Neste agrupamento de falas dos participantes o vocábulo mais evidente é norteador numa visão de que como “regra” ele engessa e limita o trabalho do professor.

“Como documento norteador e integrador ele é falho” -1

7 – Resultados e discussão

“Os PCN ao invés de nortear o trabalho do professor passou a ser uma regra com relação aos conteúdos ensinados”-5

“Porque apesar de ser utilizado como norteador ele define em demasia a estrutura curricular das escolas”- 40

“Os PCN devem apenas ser um referencial, pois não há como padronizar o ensino, uma vez que cada escola tem uma realidade”- 46

“Não existe um padrão, cada escola tem a sua prática curricular”- 47

Pode-se constatar que os participantes manifestam que como norteador ele apresenta falhas, pois de auxiliar ele passou a ser norma, definindo em excesso a estrutura curricular das escolas. Além disso, ele deveria ser somente um referencial, visto que não há como padronizar o ensino, pois cada escola tem sua realidade, sua prática curricular. Para estes participantes, os PCN podem ser de fato desfavoráveis, por dificultar a autonomia da escola.

Grupo 2- Desfavorável por discordar dos aspectos teóricos da proposta

Neste agrupamento se trata especificamente da crítica a teoria que embasa a proposta.

“Porque prevê que o conhecimento deve ser passado de acordo com a necessidade de ritmo dos alunos, mas as disciplinas são conteudistas”- 53

“A maneira como está é uma salada teórica e metodológica”- 2

“Muita teoria que não se aplicaria na prática”- 21

Pode-se observar que para eles os PCN representam distintos temas teóricos que devem ser transmitidos aos alunos no ritmo deles, porém, não se aplicam na prática, haja vista que esta é composta por disciplinas conteudistas, ou seja, que já apresentam conteúdos prontos e previstos.

Com efeito, apesar das ressalvas, cabe dizer que os PCN tratam de diferentes temas, porém, é conteudista sim, porquanto sugere os conteúdos diferentes que podem ser trabalhados em sala de aula, embora, é claro, tais conteúdos não apresentem muita solidez.

Grupo 3- Desfavoráveis por questões políticas compreendendo a proposta produto do neoliberalismo

Prosseguindo, outros participantes apresentaram-se contrários aos parâmetros, fazendo uma análise contextual deles no cenário político.

7 – Resultados e discussão

“Não passa de uma concepção neoliberal de educação para os países mais pobres”- 17

“Os PCN são reflexo de uma política pública neoliberal que não satisfaz as necessidades de sala de aula, e sim a ordem vigente: capitalismo, e ajuda na manutenção deste sistema” - 43

“Devido a ideologia dominante que o permeia, devido as diferenças regionais e culturais do país” - 66

Verifica-se que alguns dos participantes apresentam uma compreensão crítica acerca dos PCN numa visão política mais abrangente. Afirmam que tais parâmetros se constituem uma política pública neoliberal da educação para países pobres, que não atende as necessidades de sala de aula, e sim aos ditames do capitalismo, à sua ideologia.

Neste sentido é pertinente comentar aqui que tais parâmetros foram cunhados pelo MEC visando controlar e deliberar regras para a educação, e, conseqüentemente, para a sociedade. Jacomeli (2004) refere que estes parâmetros estão em harmonia com as políticas sociais, econômicas e culturais do presente período histórico da sociedade capitalista. De fato, a escola é empregada pela classe dominante como instrumento para consolidar seus interesses, para adaptar os indivíduos de forma acrítica, a receberem incondicionalmente o sistema político econômico em que impera o capitalismo. Há nestes parâmetros um empenho com a continuidade do modo de produção capitalista.

Jacomeli (2004) ressalta que as agências internacionais determinam os caminhos que a política educacional brasileira precisa tomar a fim de se encaixar ao tempo de globalização. Os PCN comprovam a dependência do Brasil aos ditames ideológicos neoliberais. Para a citada autora, isso evidencia a hegemonia da sociedade capitalista, em que os países são ‘solicitados’ a ministrarem os conhecimentos de maneira a (con) formar as pessoas.

Reis e Ribeiro (2005) admoestam que a adoção dos PCN parte do ideário educacional que favorece a legitimação das idéias neoliberais. Com o neoliberalismo os países carecem se reconstituir para terem condições de competir no panorama da globalização, conjuntura esta que implica alterações curriculares expressivas.

De acordo com Figueiró (2007, p. 63) tanto os PCN quanto a nova LDB n. 9394/96 encontram-se subjugados ao neoliberalismo e, logo, à autoridade do Banco Mundial e demais agências internacionais, visto que as reformas educacionais estão vinculadas ao cenário da globalização e de ideologia de mercado. Para a autora isso sucede devido ao fato que “[...] a

7 – Resultados e discussão

educação vem deixando de ser parte do campo social e político, para ser conduzida ao campo do mercado [...]”.

Na realidade, a política neoliberal atua de forma a desqualificar a educação. Não obstante, isso não significa que estes parâmetros não possam ser abrangidos no contexto escolar. Para Lucas (2000) eles podem ser discutidos na escola, uma vez que versam sobre problemas sociais reais com os quais as pessoas se vêm afrontadas no dia-a-dia. Entretanto, ela reforça que não se deve perder de vista que eles são unicamente uma expressão do real conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção, que estão inseparáveis da organização social vigente.

Dentro desta perspectiva, Figueiró (2006) avalia que uma atitude pertinente de se ter ao procurar conhecer e analisar os parâmetros é propiciar ao professor uma visão abrangente sobre eles, imprimindo o conhecimento do controle ideológico pelos implementadores do neoliberalismo, de forma a permitir que ele possa escolher por colocar-se a serviço ou não da ideologia dominante.

De fato, a postura crítica já é um modo favorável a esta implementação, uma vez que não significa que estarão de acordo com os interesses de seus idealizadores.

Outro respondente pontuou que os PCN: *“É um projeto ilusório e irreal”-63⁴⁴*.

Para este participante estes parâmetros são na verdade um projeto aparente e imaginário, sendo assim, não há como serem efetivados no cenário escolar. Esta assertiva desvenda que para este aluno, este parâmetro, devido à distância que apresenta de sua prática pedagógica, é como se fosse realmente algo imaginário e irreal.

Os PCN envolvem assuntos atuais, denominados de transversais. Dalarosa (2003) explica que os temas se conformam como componente curricular, como complemento das disciplinas tradicionais. Lombardi (2003) afirma que eles não defendem a superação do engessamento propiciado pelas tradicionais áreas do conhecimento.

Nunes (2003) afirma que os propósitos dos temas transversais são de assegurar a potencialidade de penetrar interdisciplinarmente os conteúdos clássicos e tradicionais com propostas e atualizações desafiadoras colocadas pela realidade histórica e cultura contemporânea

⁴⁴ Por considerar pertinente uma análise singular desta fala, o presente estudo optou-se por não a agrupar em nenhuma categoria.

7 – Resultados e discussão

Para Nunes e Silva (1999) a possibilidade de penetrar interdisciplinarmente os conteúdos clássicos e tradicionais com assuntos contemporâneos pode promover um equilíbrio para a formação dos alunos.

Assim, uma vez que os participantes concordam com sua implementação, deduz-se que concordam com a inserção dos temas transversais existentes no mesmo.

Para avaliar que tipo de conhecimento tiveram acerca das matérias transversais, optou-se por investigar se de fato os participantes têm conhecimento dos mesmos. O resultado desta interrogação encontra-se exposto no Gráfico 15.

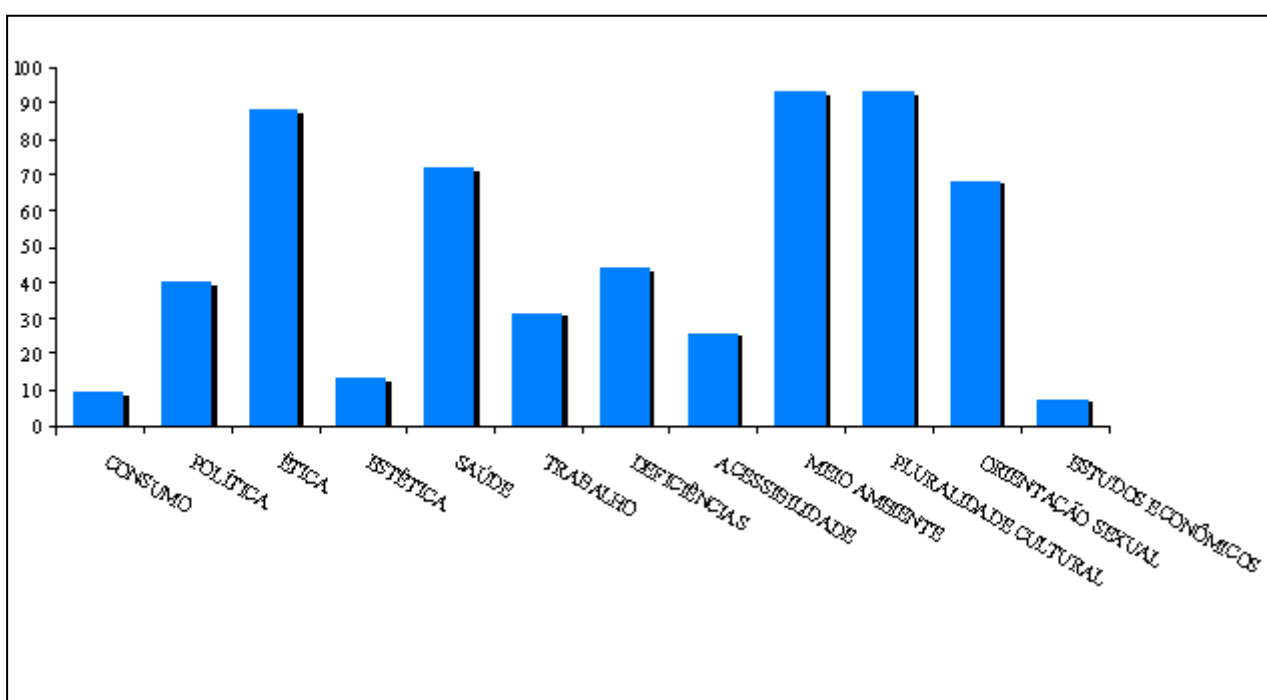


Gráfico 15- Temas que estão inseridos nos PCN

Os resultados expostos no Gráfico 15 desvendam que dos temas inseridos nos PCN:

- Os temas meio ambiente e pluralidade cultural contaram com 93%;
- Ética foi marcada por 77% deles;
- Saúde também foi um tema bastante assinalado, com 72%;
- Já orientação sexual foi indicada por 67% deles;
- 31% dos entrevistados marcaram trabalho;
- 9% dos alunos assinalaram consumo.

Dos temas não inseridos nos PCN:

- 40% dos participantes assinalaram política;
- 44% marcaram deficiências;

7 – Resultados e discussão

- 26% deles elencaram o aspecto acessibilidade;
- Estética foi apontada por 13% deles;
- 7% marcaram estudos econômicos.

De posse destes dados pode-se afirmar que os alunos não estão informados sobre todos os temas que abrangem a transversalidade, contradizendo o que mencionaram outrora, ou seja, que estão muito informados (41%) e informados (34%) sobre os PCN.

Por isso, eles precisam ser mais informados sobre estes temas, sendo os que apresentam mais desinformação são: consumo e trabalho, já que estes estão inseridos nos PCN e foram pouco indicados pelos participantes. Já, os temas política e deficiências não estão incluídos nos PCN e tiveram uma grande frequência de resposta, o que demonstra a falta de conhecimento dos participantes, e da pertinência de serem esclarecidos.

Estes dados mostram que os participantes não têm um conhecimento aprofundado acerca dos temas transversais. Seria recomendável que a formação lhes possibilitasse conhecer estes temas. Conforme destaca Figueiró (2006a), é necessário propiciar ao professor uma visão abrangente sobre estes temas, porém advertindo-os do contexto em que foram criadas, vinculando a idéia do controle ideológico pelos implementadores do neoliberalismo.

Há a necessidade de uma educação que instigue a atitude crítica diante do processo neoliberal. Contudo, tal atitude crítica perante os PCN não expressa que estes não possam ser abordados no cenário escolar, mas sim que o sejam tendo por finalidade o comprometimento em proteger a educação, e dentro dela, a constituição da cidadania, que não se concretizará com cidadãos acríticos, descontextualizados do contexto social-político e econômico em que vivem.

Conceitos

Primeiramente buscou-se apreender as concepções dos participantes acerca dos conceitos de sexo e sexualidade, indagando com eles se eram idênticos ou distintos. O intuito desta pergunta foi tentar compreender o que significam para eles ambos os conceitos. O Gráfico 16 expõe os resultados alcançados desta interrogação.

7 – Resultados e discussão

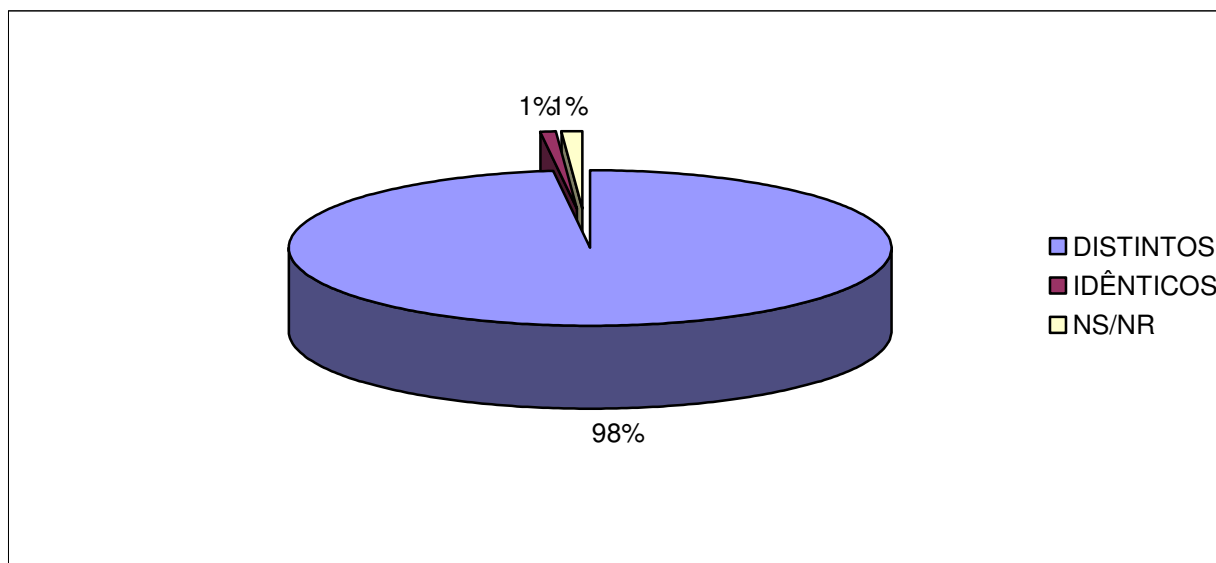


Gráfico 16- Conceitos de sexo e sexualidade

Pode-se visualizar no Gráfico 16 que 97% dos alunos do curso de Pedagogia consideram tais conceitos distintos, com apenas 2% informando que são idênticos, e 1% não sabendo responder, ou optaram por não o fazer.

Todavia, a fim de ter um conhecimento mais apurado acerca destes conceitos, foi solicitado aos participantes que explicassem suas respostas. Haja vista a multiplicidade destas, e visando uma exposição clara e didática delas, optou-se por separá-las em categorias. Assim, concernente ao que entendem por *sexo*, têm-se as seguintes categorias: 1- Sexo como ato sexual ou questões de gênero; 2- Sexo como um tema inserido na sexualidade.

Grupo 1- Sexo como ato sexual ou questões de gênero;

Segundo muitos participantes, a palavra *sexo* significa o ato sexual em si, o ato consumado propriamente dito e a categoria gênero também foi citada por muito deles.

“Sexo é o ato sexual em si”- 3;4; 8; 13; 17;18; 21; 22; 26.

“Sexo é o ato consumado”- 6

“Sexo seria o ato de transar”- 45; 55

“Sexo diz respeito ao ato sexual ou o gênero”-14; 24;27;28; 41; 46; 47

“Sexo diz respeito ao gênero”- 30; 35; 48; 58; 59; 62

Analisando esta categoria é possível notar que segundo estes participantes, *sexo* denota o ato sexual ou o gênero, assim como, diz respeito ao gênero propriamente dito.

Grupo 2- Sexo como um tema inserido na sexualidade.

7 – Resultados e discussão

Nesta categoria evidencia-se que segundo alguns participantes, sexo é um assunto específico dentro da sexualidade humana.

“Acredito que dizem respeito ao mesmo tema, a sexualidade humana”- 7

“Sexo é um assunto específico dentro da sexualidade”- 20

“São uma mesma vertente, com radicais diversos”- 64

Os participantes consideram que sexo é um conceito mais relacionado ao biológico. De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2000), há cinco sentidos para a palavra sexo, sendo eles: 1. Conjunto de características que distinguem os seres vivos, com relação à sua função reprodutora. 2. Qualquer das categorias, macho ou fêmea, na qual eles se classificam. 3. O conjunto dos que são do mesmo sexo. 4. Sexualidade, volúpia. 5. Os órgãos genitais externos.

Segundo Guimarães (1995) sexo é relativo à diferença natural, hereditária e física, em seus aspectos anatômicos, fisiológicos e biológicos, que há entre o homem e a mulher. A despeito disso, Nunes e Silva (2000, p. 74) afirmam que é possível compreender “sexo como a marca biológica, a caracterização genital e natural, constituída a partir da aquisição evolutiva da espécie humana como animal”.

Figueiró (2003) afirma que sexo está diretamente ligado ao ato sexual e à satisfação da necessidade biológica de obter prazer sexual, e sexualidade inclui o sexo, bem como, a afetividade, o carinho, o prazer e a intimidade. Desta forma, a palavra sexo faz referência ao conjunto de características biológicas que definem tanto o homem como a mulher.

Trazendo tais assertivas para a análise, é possível dizer que a maior parte dos participantes atribui este significado para o vocábulo. Ademais, também empregam o vocábulo sexo para fazer menção à prática da atividade sexual.

Quanto ao que compreendem por sexualidade houve uma multiplicidade de respostas. Estas foram analisadas e também categorizadas. Assim sendo, as categorias que foram delimitadas foram: 1- Conceito amplo; 2- Conceito que abrange as questões do Desenvolvimento humano; 3- Conceito que abrange as questões subjetivas e sociais.

1- Conceito amplo

Segundo alguns participantes, a sexualidade é um conceito amplo e diverso, em que o sexo está contido.

“A sexualidade é um conceito mais amplo e diverso”- 14; 15; 17; 18; 20; 66

2- Conceito que abrange as questões do desenvolvimento humano

Na opinião destes participantes, a sexualidade se configura como um fenômeno em desenvolvimento.

“Sexualidade é uma característica que pode ser desenvolvida”-8

“A sexualidade nada mais é do que desenvolvimento sexual, desejos ligados ao corpo”-16

“Sexualidade está relacionada com o desenvolvimento da criança”-25; 26

“Sexualidade é desenvolvimento do indivíduo”- 27

3- Conceito que abrange as questões subjetivas e sociais

Pode-se verificar nesta categoria que para estes participantes a sexualidade refere-se às escolhas do indivíduo, abrangendo o contexto psicossocial, a afetividade, enfim, as questões mais subjetivas, que contribuem de forma consciente ou não para a prática sexual. Também incluem a declaração de que a sexualidade diz respeito às atitudes, formas de agir, enfim, aos comportamentos dos indivíduos em interação com o meio social.

“Sexualidade é um estado psíquico”- 63

“Sexualidade está relacionado a psique”- 1

“Sexualidade refere-se a atos inconscientes”- 13

“Sexualidade contribui de forma consciente ou inconsciente para que o sexo ocorra”- 21

“Sexualidade está mais relacionado as escolhas do indivíduo em relação ao sexo, e também com o auto-conhecimento”-24

“A sexualidade abrange o contexto psicossocial da pessoa, as sensações, a afetividade, entre outros”-28

“Sexualidade abarca questões mais subjetivas”- 41

“Sexualidade é o comportamento que o indivíduo desenvolve através das interações com o meio”- 58; 59

“Sexualidade refere-se as atitudes, comportamentos” – 19

“Sexualidade engloba formas de agir, personalidades, pensamentos”- 22

“Sexualidade é a maneira como a pessoa lida com o sexo”- 50

“Sexualidade é a forma como a pessoa se porta sexualmente”- 58

“Sexualidade é o comportamento que o indivíduo desenvolve através da interação com o meio”- 59

7 – Resultados e discussão

Em relação à compreensão do que seja a sexualidade, este termo surge quando o conceito de sexo teve seu sentido ampliado, e não mais atrelado à função reprodutiva. Assim, de fato a sexualidade é mais ampla, abarcando distintos aspectos: biológicos, fisiológicos, psicológicos, sociais, entre outros.

O dicionário Aurélio (FERREIRA, 2000) traz dois sentidos para a palavra sexualidade, sendo eles: 1. Condição de sexual. 2. Sensualidade, sexo. Guimarães (1995, p. 24) refere que “ [...] a sexualidade é um substantivo abstrato que se refere ao “ser sexual”. Comumente é entendido como “vida”, “amor”, “relacionamento”, “sensualidade”, “erotismo”, “prazer”.

A sexualidade refere-se a um conjunto de fatores da existência sexual. Desta maneira, é possível compreendê-la por uma perspectiva mais abrangente que envolve dimensões além dos limites biológicos, incluindo o relacionamento, o erotismo, o prazer, e também questões ligadas à própria construção do ser humano, e não apenas a genitalidade (SANTOS; BRUNS, 2000).

Em relação à fala dos participantes pode-se observar que a sexualidade está mais relacionada ao aspecto biológico e psicológico, sendo que não a relacionaram a prazer. Na realidade, somente um participante relatou que a sexualidade abarca o prazer:

“É tudo que envolve prazer, que pode levar ao ato sexual ou não” - 6⁴⁵

Foucault (1988) exorta que a sexualidade não deve se vincular à idéia do impulso sexual, visto que é um conceito que vai além do aspecto fisiológico. Portanto, é preciso atentar para o fato de que a sexualidade embora seja um termo empregado para abordar assuntos que envolvem o sexo, extrapola a vinculação do ato sexual em si, porquanto abrange os relacionamentos afetivos, o erotismo e o prazer. Afinal, pode-se dizer que a sexualidade é fruto da influência mútua dos fatores biológicos, psicológicos, culturais, sociais, bem como econômicos.

O presente estudo também investigou acerca do que os participantes entendem por orientação sexual. Os resultados desta pergunta estão apresentados na Tabela 6.

⁴⁵ Por considerar pertinente apresentar esta fala, optou-se por não agrupá-la em nenhuma categoria.

7 – Resultados e discussão

Tabela 6- Concepção de orientação sexual

PARA VOCÊ, A ORIENTAÇÃO SEXUAL É:		
	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
CONJUNTO DE INFORMAÇÕES DE CUNHO SEXUAL RECEBIDAS PELO INDIVÍDUO DE FORMA NÃO INTENCIONAL DURANTE TODA A SUA VIDA	10	15
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA QUE VISA ENSINAR OS INDIVÍDUOS DO QUE SEJA ADEQUADO EM TERMOS DE COMPORTAMENTOS E ATITUDES SEXUAIS;	16	23
CONJUNTO DE VALORES TRANSMITIDOS PELA FAMÍLIA, QUE SE PROCESSA DURANTE TODA A VIDA DO INDIVÍDUO, COM INFLUÊNCIAS DA CULTURA, DA MÍDIA, DOS AMIGOS E DA ESCOLA	26	37
PROGRAMA DE FORMAÇÃO INSTITUCIONALIZADO, FORMAL, SISTEMÁTICO E COORDENADO COM PROFISSIONAL ESPECIALIZADO	11	16
EDUCACIONAL ASSISTEMÁTICO E QUE OCORRE INFORMALMENTE NO CENÁRIO ESCOLAR	1	1
NÃO RESPONDEU /NÃO SABE	1	1
MAIS DE UM ITEM RESPONDIDO	5	7
TOTAL	70	100

A tabela 6 revela que dentre os participantes, 37% disseram que orientação sexual é um conjunto de valores transmitidos pela família, que se processa durante toda a vida do indivíduo, com influências da cultura, da mídia, dos amigos e da escola. Na realidade tal definição corresponde ao que se entende por educação sexual, e não ao processo interventivo proposto na orientação sexual.

O mesmo pode ser dito em relação à assertiva ‘Conjunto de informações de cunho sexual recebidas pelo indivíduo de forma não intencional durante toda a sua vida’, que contou com 15% de incidência das respostas, ou seja, ela corresponde à educação sexual.

De acordo com Reis e Ribeiro (2005) o termo educação sexual é empregada na literatura científica quando se quer fazer menção à educação recebida pelo indivíduo desde o nascimento, inicialmente no contato com a família, e posteriormente, no grupo social. Nesta mesma linha de pensamento, Nunes (1987) expressa que todas as pessoas estão submetidas à educação sexual desde o momento em que nascem.

Ribeiro (1990) observa que esta educação é oferecida sem uma metodologia ou preocupação didática, ocorrendo na família, na escola, na mídia, entre outros meios.

7 – Resultados e discussão

Além disso, 23% opinaram por: Intervenção pedagógica que visa ensinar os indivíduos do que seja adequado em termos de comportamentos e atitudes sexuais, e 7% dos alunos responderam mais de 1 item.

A orientação sexual não tem por finalidade ensinar os indivíduos do que seja coerente ou incoerente, adequado ou inadequado em termos de atitudes e comportamentos sexuais, haja vista que ela extrapola a função de informar e de transmitir conhecimentos, porquanto objetiva que os próprios indivíduos construam seus saberes e opiniões.

Como definem Reis e Ribeiro (2005) e o GTPOS (1999), a orientação sexual se refere ao procedimento formal, planejado, organizado, sistematizado com tempo e objetivos limitados, para debater, informar, e sobretudo, refletir questões de sexualidade humana, visando erradicar tabus e preconceitos.

Para 1% dos participantes a orientação sexual trata-se de um programa educacional assistemático que ocorre informalmente no cenário escolar. Porém, segundo a definição acima apresentada, trata-se de um procedimento sistemático e formal que ocorre na escola.

Apenas 16% alunos optaram pela alternativa apropriada acerca do que compreendem por orientação sexual, demonstrando o quanto que até mesmo a definição deste assunto é desconhecida por eles.

Dando continuidade, a presente pesquisa enfocará outro item do questionário.

Professora/es e sexualidade

Outro aspecto investigado, foi se os participantes consideram necessário o professor ter conhecimentos sobre sexualidade. Os resultados obtidos quanto a esta pergunta estão expostos no Gráfico 17.

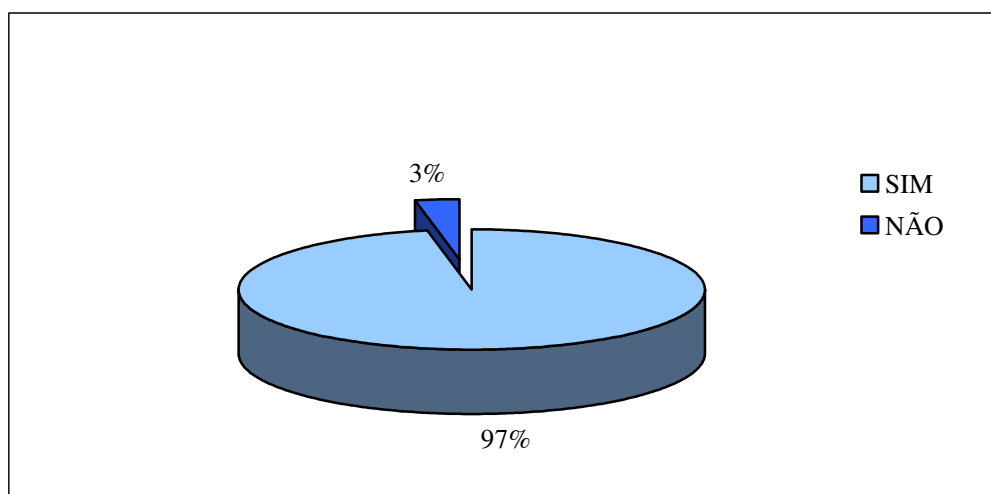


Gráfico 17- Necessidade de conhecimentos sobre sexualidade

7 – Resultados e discussão

Por meio do Gráfico 17 é fácil a visualização de que quase a totalidade dos participantes, 97%, consideram que se faz necessário o professor adquirir este conhecimento. Porém, é mister lembrar aqui que 3% dos respondentes consideraram desnecessário.

Esta pergunta solicitava aos participantes que explicassem suas respostas. Em vista da diversidade das mesmas optou-se, como feito outrora, por categorizá-las, bem como, mostrar a transcrição literal das mesmas. Desta forma, buscou-se na elaboração destas categorias abarcar o aspecto cerne obtidos nesta questão. Sendo assim, as categorias criadas foram: 1- Porque é importante o professor orientar seus alunos; 2- Porque o tema da sexualidade é responsabilidade do professor; 3- Porque a sexualidade é uma demanda dos alunos que têm interesses, curiosidades e necessidades sobre o assunto; 4- Porque é uma questão social e integral do ser humano.

Grupo 1- Porque é importante o professor orientar seus alunos

Em relação a primeira categoria o sentido da orientação é muito presente. As explicações são muito semelhantes, sendo possível por meio delas proferir que para estes participantes o conhecimento em sexualidade é necessário para instrumentalizar o professor para poder orientar sexualmente seus alunos. Como afirmam os participantes:

“Para que possa auxiliar na orientação sexual dos alunos”- 3

“Para orientar e esclarecer possíveis dúvidas dos alunos” - 4

“Para orientar os alunos quando necessário”- 9

“Para saber como orientar os alunos”- 17

“Para poder orientar seus alunos”- 55

“Para que possa orientar o seu aluno” – 63

Grupo 2- Porque o tema da sexualidade é responsabilidade do professor

No tocante à segunda categoria alguns dos participantes frisam acerca disso, e da necessidade do preparo para abarcar a orientação sexual. Conforme expressaram:

“Porque os alunos questionam sobre isso, sendo nosso dever ter as respostas” – 14

“É essencial pois o professor é facilitador de conhecimentos, e a temática da sexualidade tem que ser abordada em sala de aula” –19

“Como professor ele tem o dever de saber as respostas ou orientar seus alunos sobre este importante tema” – 20

“Pois a sexualidade está presente nas escolas e é preciso que o professor saiba lidar

7 – Resultados e discussão

com possíveis situações que ocorram em sala de aula, ou envolvendo seus alunos”- 21

“O professor vai lidar com diversas situações na escola, e precisa saber lidar também com a sexualidade dos alunos”- 24

“Porque um professor bem instruído consegue transmitir claramente e exatamente seus conhecimentos aos seus alunos”- 41

Por isso, “O professor deve adquirir, pois ele deve estar preparado para transmitir qualquer tipo de informação de acordo com a necessidade de seus alunos” –46

“É necessário que o professor possua domínio do assunto para realizar as intervenções de forma objetiva e que obtenha resultados”- 57

“Porque como educador e transmissor de conhecimentos pode, porventura, se encontrar diante de uma situação em que necessite utilizá-los” – 60

“O professor precisa adquirir conhecimentos sobre sexualidade porque este assunto vai estar presente no cotidiano de sua atividade profissional” – 65

Nota-se nestas falas que os verbos dever, precisar e necessitar aparecem em praticamente todas elas, denotando a relevância acerca da responsabilidade do professor ter conhecimentos da sexualidade, a fim de que possa os utilizar no trato pedagógico no contexto de sala de aula. Tais participantes têm consciência do papel do professor para orientar seus alunos no que diz respeito a este tema, frisando que deve ter domínio deste assunto, uma vez que está presente nas escolas e inevitavelmente se deparará com o mesmo. Eles mencionam também que o professor é um facilitador de conhecimentos, sendo que se for bem instruído conseguirá transmitir os conhecimentos, bem como, qualquer tipo de informação aos alunos.

Grupo 3- Porque a sexualidade é uma demanda dos alunos que tem interesses, curiosidades e necessidades sobre o assunto

Os participantes acreditam que o ambiente social estimula o interesse precoce dos alunos jovens sobre a sexualidade uma vez que a mídia e as mudanças atuais da sociedade contribuíram para ‘aflorar’ a sexualidade das crianças e dos adolescentes. Devido a isso, há a necessidade do professor ter conhecimentos de sexualidade.

“Para entender melhor as mudanças que vêm ocorrendo cada vez mais cedo e saber lidar com elas” – 2

“Este tema está muito presente na vida das crianças e jovens de hoje” – 7

“Hoje as crianças e os adolescentes são bombardeados com informações trazidas

7 – Resultados e discussão

pela mídia, por isso devemos estar preparados para trabalhar essas informações”.

“É necessário, pois hoje se aprende mais cedo tudo. Um conhecimento desse assunto somente fará com que o professor saiba auxiliar seus alunos em qualquer dúvida, angústia, ou problema”- 34

“É um assunto atual que faz parte da realidade das crianças”- 47

Além disso, o participante de n. 53 explana que tal necessidade decorre

“ Porque ela aflora cada vez mais depressa nas crianças e adolescentes, e é necessário estar preparado para enfrentar as diversas situações que surgem no cotidiano” –53

Além disso, os alunos teriam *curiosidades, necessidades e dúvidas dos alunos*. Como manifestam os participantes:

“O professor deve estar informado para esclarecer algumas dúvidas dos alunos a respeito da sexualidade” – 5

A participante de n. 16, por sua vez, afirma que na realidade: “As crianças são curiosas por natureza. É preciso saber o que quer, e como responder as crianças, para isso é necessário conhecimento sobre sexualidade”

Como expõe o participante 6, este conhecimento é importante: “Para lidar diante das inquietações que podem surgir no contexto escolar” – 6

O participante 10 complementa que é preciso tal conhecimento: “Para poder esclarecer certas perguntas e atitudes de pessoas que possam ter algum tipo de dúvida”- 10

“Pois grande parte dos alunos procuram os professores para falarem do tema e tirarem suas dúvidas” –11

“Porque os alunos questionam sobre isso, sendo nosso dever ter as respostas” –14

“Por ser um tema de interesse dos alunos, sempre surgem dúvidas na sala de aula, e o professor deve ter conhecimento sobre sexualidade”- 25

“Pois no dia-dia surgem questões, curiosidades do aluno que o professor precisa responder de forma natural e sem erros” –29

“Os alunos sempre fazem perguntas sobre este tema e o professor deve estar preparado para dar uma resposta de forma que eles entendam sem estigmatizar ninguém” –35

“O professor deve adquirir, pois ele deve estar preparado para transmitir qualquer informação de acordo com a necessidade de seus alunos”-46

7 – Resultados e discussão

Para estes participantes a necessidade do conhecimento do professor em sexualidade está relacionado à necessidade que a contemporaneidade, sobretudo, a mídia, trouxe, visto que contribuiu para a erotização precoce das crianças, e exposição acirrada da sexualidade. Dessa forma, uma vez que este é um assunto presente na vida dos alunos, o professor precisa estar preparado para auxiliá-los em suas inquietações. Também é possível referir que para estes participantes o professor deve adquirir conhecimentos sobre sexualidade, precisa se preparar a fim de que possa responder aos alunos de forma natural e sem embaraços quando indagado, contribuindo para romper com os estigmas existentes sobre este assunto, sendo assim, um transmissor de informação de acordo com as necessidades dos mesmos. Além disso, o tema da sexualidade é de interesse dos alunos, suscita curiosidades, dúvidas, inquietações, e o professor é procurado para falar deste tema com eles, devendo, portanto, o fazer.

Grupo 4- Porque é uma questão social e integral do ser humano

Muitos participantes consideram o tema importante por tratá-lo como algo integral ao ser humano, daí a necessidade de estudar e abordá-lo adequadamente. Como expressam os alunos, a importância do conhecimento do professor adquirir conhecimentos em sexualidade é decorrente, dentre outros aspectos já citados, da tentativa de atenuar os mitos e tabus sexuais:

“Sexualidade é um tipo de questão que faz parte do cotidiano das pessoas, e a informação e a orientação são fundamentais para um relacionamento sem traumas sobre esta questão”- 1

“O professor como educador é essencial a sua contribuição para o conhecimento do seu aluno, conhecer sua sexualidade também é fundamental” -7

“Por tratar com indivíduos complexos o professor deve ter a sexualidade como parte essencial do ser, já que somos seres sociais e necessitamos da presença do outro”- 27

Do mesmo modo, outro participante informa que: “O professor deve trabalhar com a formação integral, e deve saber lidar com esta temática”- 22

“Porque a sexualidade é um fator extremamente importante na vida de todas as pessoas”- 54

“A transmissão de conhecimentos sexuais é importante, pois são questões de desenvolvimento das crianças, e isso implica diretamente na educação corporal dos alunos”- 56

“O professor lidar com pessoas sexuadas, portanto precisa ter conhecimento”-57

“Para evitar a reprodução de tabus e preconceitos”- 23

7 – Resultados e discussão

Um dos participantes adicionou que este tema está inserido nos PCN: “Por se tratar de um tema dos PCN e estar previsto para ser tratado na sala de aula. Assim, acredito que tabus seriam quebrados e doenças evitadas”- 44

Já outro trouxe em pauta a questão do preconceito do professor: “Para saber lidar com os conflitos e situações dentro da sala de aula, bem como para elaborar e não projetar seus próprios preconceitos”- 66

“Principalmente para que ele faça uma orientação sexual longe dos tabus e mitos, ou seja, a verdadeira maneira como as coisas acontecem”- 70

Para estes participantes, o conhecimento do professor em sexualidade é necessário devido ser um aspecto extremamente importante na vida de todas as pessoas, parte essencial, haja vista que as pessoas são sexuadas. Logo, elas precisam ser orientadas e informadas, o que implica que o professor necessita trabalhar considerando a formação integral dos alunos, a qual inclua a informação e a orientação, como algo fundamental para um relacionamento interpessoal sem trauma. Enfim, para eles o conhecimento de sexualidade possibilita ao professor lidar com os conflitos no contexto de sala de aula, sendo que a orientação sexual contribui para o rompimento e reprodução dos tabus, mitos e preconceitos.

Outra questão contida no questionário é se o aluno do curso de Pedagogia pretende atuar como orientador sexual. Os dados alcançados com esta indagação estão contidos no Gráfico 18.

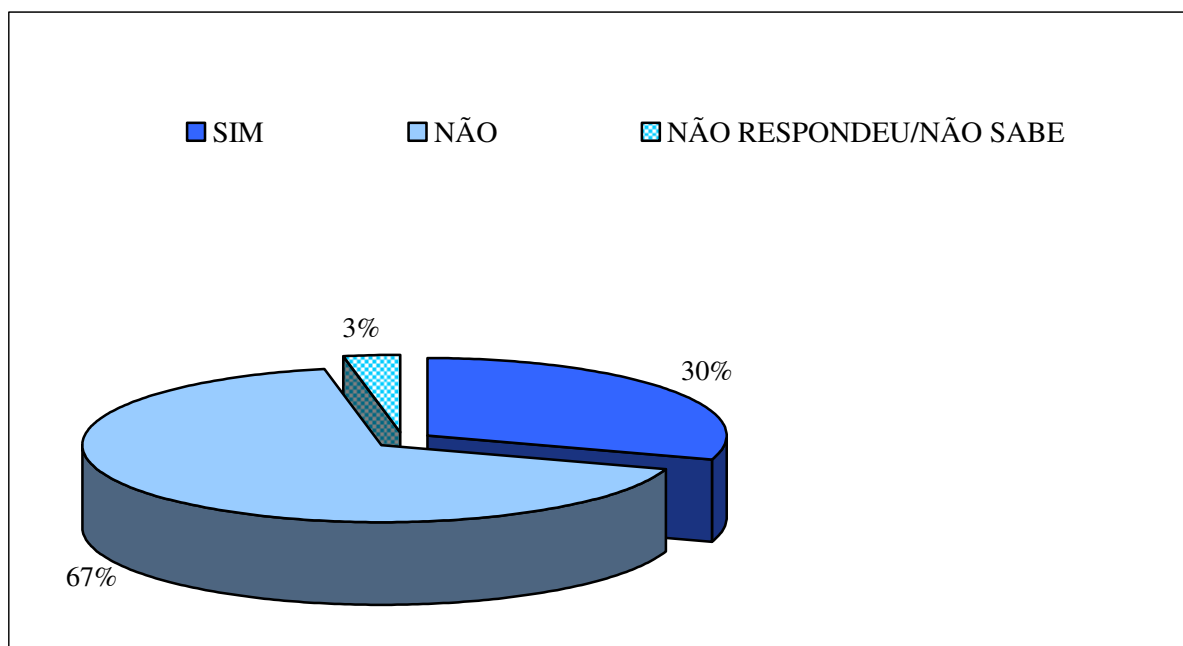


Gráfico 18- Se o aluno pretende atuar como orientador sexual

7 – Resultados e discussão

Por meio do Gráfico 18 é possível afirmar que a maioria dos alunos do citado curso, mais precisamente 67% não pretendem atuar como orientadores sexuais, sendo que somente 30% deles disseram que sim, com 3% de abstenção de respostas.

Embora na questão anterior muitos deles alegaram a importância de ter conhecimentos de sexualidade, em vista da responsabilidade que compete ao professor de formação integral dos alunos, haja vista que estes apresentam necessidades, curiosidades e dúvidas neste tema, sobretudo, devido à sexualidade precoce das crianças, que tem sido incitada pela mídia, estes mesmos participantes referem quando indagados que não pretendem atuar como orientadores sexuais.

Diante desta constatação pode-se dizer que a maioria dos participantes reconhece a importância da abordagem da sexualidade no contexto escolar, porém não coadunam com a premissa de ter de assumir o papel de orientadores sexuais. Não há compreensão deles de que de modo consciente ou não estarão de algum modo exercendo este papel.

Conforme comenta Yara Sayão (1997) todos os professores, sejam estes disponíveis ou não ao trabalho de orientação sexual, mesmo sem perceber orientam sexualmente. Seja por meio da fala, das expressões faciais e das gesticulações, a todo o momento orientam também o aspecto sexual de seus alunos.

Werebe (1977) complementa que esta ação do professor na esfera sexual ocorre por distintos modos, sendo estes: através de sua maneira de ser, de se vestir, de se postar, agir, e, principalmente, pelo tratamento que dispensa aos alunos.

Assim, para efetivar a implantação de programas de orientação sexual nas escolas está faltando um trabalho sistemático de sensibilização de todos os professores quanto à responsabilidade que lhes compete pela educação integral do aluno, a qual abarca o sexual, frisando que não é plausível educar apenas o aspecto cognitivo, ainda mais se pensando que não tem como dissociar a sexualidade do ser humano.

Neste sentido, Maistro (2006) adverte que se torna complicado trabalhar de modo eficaz qualquer situação na escola se os professores não forem sensibilizados e devidamente preparados para conhecer os principais problemas que afetam a sociedade e os alunos em particular. Em se tratando destes, um dos problemas que lhes aflige diz respeito à sexualidade, por isso a importância de se instigar nos profissionais da educação a sensibilização e disposição para discutirem tal assunto com os estudantes.

Esta mesma pergunta solicitava aos participantes que explicassem suas respostas. Em vista da riqueza das mesmas, optou-se por expor a transcrição literal destas, agrupando-as em categorias, sendo nomeadas de: 1- Orientação como Intenção; 2- Orientação como papel do

7 – Resultados e discussão

professor e 3- Orientação como algo condicional.

Grupo 1- Orientação como Intenção

Para muitos participantes há uma intenção em serem bons profissionais, e dentro da atuação profissional, orientar e esclarecer os alunos segundo a necessidade destes no tocante ao trabalho de sexualidade, engajando-se com projetos de orientação sexual que busquem um novo olhar para este trabalho, buscando o resgate do humano nas relações sociais, e não imposição de regras.

“Pretendo orientar meus alunos de acordo com suas necessidades, incluindo a sexualidade”- 15

“Pretendo ser uma profissional que possa dentro da profissão suprir além da sexualidade, outras questões”-19

“Trabalho com adolescentes e minha vontade é fazer um trabalho de orientação sexual que resgate o lado humano das relações sociais”- 27

“Só pretendo trabalhar com projetos na escola com tema orientação sexual”- 31

“Pretendo sempre que possível esclarecer dúvidas e conceitos aos meus alunos, procurando desenvolver uma sexualidade saudável neles”- 57

“Com muitos cuidados, pretendo auxiliá-los e orientá-los, mas não ditar regras ou querer afirmar o que é certo ou errado”- 41

Vale aqui explicitar que o trabalho de orientação sexual não tem por objetivo ser impositivo, estabelecer regras e normas sociais, mas sim estimular o diálogo e a reflexão dos alunos, de forma que eles se sintam acolhidos para manifestarem abertamente suas dúvidas, curiosidades e necessidades. A figura do professor neste processo é imprescindível, sobretudo, porque está em contato direto com os alunos.

Grupo 2- Orientação como papel do professor

Os referidos participantes têm claro que o professor no contexto de sala de aula se torna um orientador, não somente sexual, sendo que de modo geral atua de forma intencional com os temas transversais, e com as questões que englobam a sexualidade.

“O professor em sala de aula se torna um orientador, não só sexual. Mas não me interessa em ser simplesmente orientadora sexual”- 24

“O professor de maneira geral atua de forma intencional nos temas transversais envolvendo as questões de sexualidade”- 57

7 – Resultados e discussão

“Todo educador em diferentes situações tende a atuar como orientador sexual”-70

Dando prosseguimento à análise desta categoria podemos destacar três depoimentos: que evidenciam o apreço dos participantes pelo tema da sexualidade e a credibilidade que apresentam no trabalho de orientação sexual, haja vista que um deles menciona que através deste trabalho estará contribuindo para melhorar a vida dos seus alunos.

“Porque sei que vou contribuir para melhorar a vida dos meus alunos”-54

“Por também ser um tema de interesse pessoal”- 61

“Gosto muito desta área e do contato com crianças e adolescentes, e já tive experiências deste tipo”- 3

Tais pronunciamentos expressam ainda que entre os participantes há os que acreditam no trabalho de orientação sexual, e pretendem atuar com este tema, realçando a relevância dele. Não obstante, também há os que impõem condições para este trabalho, e ainda os que são contrários ao mesmo, sendo estes em maior número.

Grupo 3- Orientação como algo condicional

Para alguns alunos a orientação sexual só ocorrerá se forem providos de conhecimentos e informações de sexualidade, se tiverem oportunidades para isso. Denota-se, que de certo modo não lhes foi possibilitado no curso de Pedagogia tais oportunidades e que esperam ter este conhecimento para poder abarcá-lo.

“Se tiver conhecimento e se a necessidade pedir eu atuaria sem problema algum”- 1

“Apesar de toda informação não me sinto preparada”- 6

“Dentro do possível, mas primeiro precisa aprimorar e aumentar meus conhecimentos sobre o tema”- 11

“Se tiver oportunidade, informações para o tratamento de tal temática”- 17

“Desde que eu seja devidamente instruído e aparelhado, não veja porque não”- 34

Destaca-se também a fala “*Ainda não havia pensado nisso*”-50, porque ela confirma o que fora dito outrora, o mencionado curso nem sequer chegou a estimular nos alunos a possibilidade de pensarem acerca da possibilidade de terem de atuar com orientação sexual no campo escolar.

A maioria dos alunos nega a possibilidade de se tornarem orientadores sexuais, e seus

7 – Resultados e discussão

argumentos foram:

“Não da maneira como estão, como uma salada teórica e metodológica”- 2

“Não é o foco do meu trabalho”- 5

“Não me identifico”-7;56

“Não me sentiria a vontade para isso”- 14

“Não pretendo dar aula e trabalhar em escolas”-17;20

“Não é uma área do meu interesse para uma prática especializada em sala de aula”- 25; 30;53

“Não especificamente como orientador sexual, mas isso não impede que seja necessário obter conhecimento sobre o assunto”- 21

“É uma atuação que não me chama atenção, não é isso que quero fazer”- 37

“Não é a área que pretendo seguir, pois não me identifico com tal”- 36

“Não porque já desenvolvo projeto e pesquisa em outra área”-40

“Não tenho vontade”- 44; 66

“Não tenho vontade de trabalhar nesta área, mas sei que um dia preciso me especializar”-45

“Não enquanto profissão em si, mas sendo professor trabalharei com este tema”-52

“Não tenho embasamento teórico suficiente”- 65

Há distintas argumentações contrárias a atuarem como orientadores sexuais, sendo estas: falta de identificação, vontade, interesse e de embasamento teórico com o tema; foco distinto ao do aluno; assim como, descrédito no trabalho como se apresenta “salada teórica e metodológica”. Contudo, dois participantes lembram que, apesar disso, como professores trabalharão com este tema, sendo que um dia precisarão se especializar.

De modo geral, falta a estes participantes o entendimento de que a temática da sexualidade estará nas escolas, e estes provavelmente serão seus locais de trabalho, por isso de uma forma ou de outra serão solicitados a falar, intervir, enfim, agir diante das manifestações, comentários e comportamentos dos alunos, mesmo que não se interessem pelo tema, e não se identifiquem com o mesmo.

Desta maneira, é importante que compreendam que a escola é local para se desenvolver programas de orientação sexual, haja vista que, como pronuncia Werebe (1998) a escola é local privilegiado para tais programas, visto que nela encontram-se reunidos grande número de crianças e adolescentes, os quais geralmente encontram-se envoltos em dúvidas, curiosidades e necessidade de apreensão da sexualidade.

Isto posto, a questão seguinte do questionário investigou se os participantes

7 – Resultados e discussão

consideravam que o trabalho de orientação sexual deveria estar inserido no projeto pedagógico da escola. Os dados desta pergunta estão apresentados no Gráfico 19.

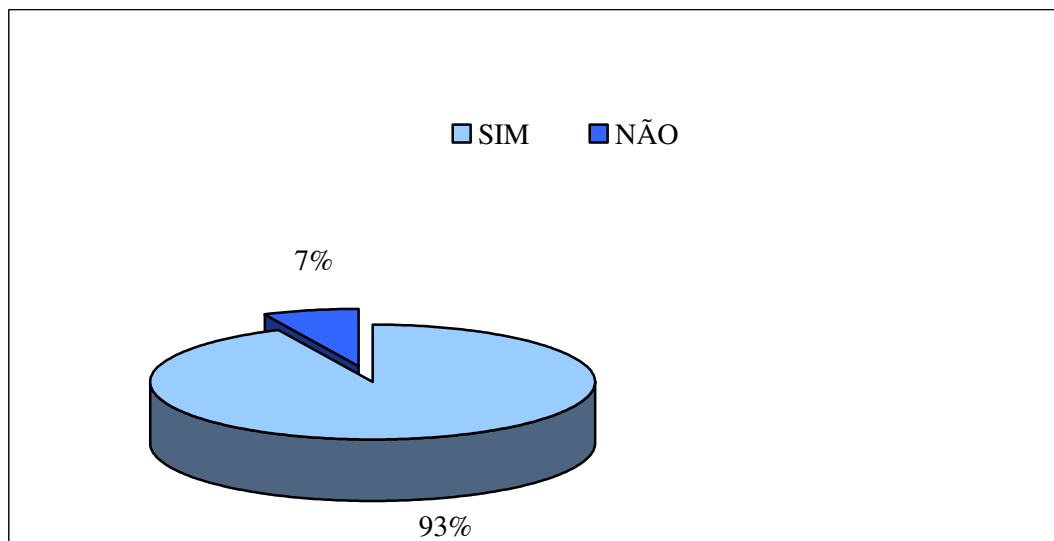


Gráfico 19- Trabalho de orientação sexual e sua inserção no projeto pedagógico da escola

O Gráfico 19 desvela que a maioria dos participantes, ou seja, 93% consideram que a orientação sexual deve ser inserida no projeto pedagógico da escola.

Na realidade a sexualidade está inserida na escola, e por ser um assunto cotidiano, pede espaço para ser abordado, discutido de modo extenso e contundente, o que pode ocorrer se houver a implantação da orientação sexual no projeto pedagógico escolar.

A despeito da importância da escola na inserção desta orientação, Werebe (1998) menciona que é devido abrigar grande número de crianças e adolescentes, que se encontram geralmente imersos em dúvidas e inquietações.

O GTPOS (1999) afirma que a escola é local distinto, porquanto os alunos não se encontram nela apenas para cumprir a obrigação moral de aprender. Há um motivo complementar, que é a vontade pelo saber, a energia que origina a curiosidade sexual que se distingue e se transforma no desejo pelo saber. Por isso eles defendem que a escola deve abrigar em seu projeto pedagógico tal trabalho.

A escola ao acolher o trabalho de orientação sexual está buscando oportunizar aos seus alunos não apenas informações de sexualidade, indo além, estimulando a reflexão, o desenvolvimento da crítica, enfim, formando futuros cidadãos providos do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, a qual a sexualidade faz parte.

Segundo Figueiró (2001) os temas atrelados à sexualidade são abastados, no sentido

7 – Resultados e discussão

de cooperarem para o desenvolvimento da criticidade dos alunos, e para a conquista da democracia.

Os alunos, em sua maioria, consideram que o trabalho de orientação sexual deve estar inserido no projeto pedagógico da escola. Foi solicitado a eles que explicassem suas respostas a esta indagação. Consideraram que deveria ser inserido devido a: relevância do tema, necessidade dos alunos, por ser função da escola, e por carecer de oficialização.

Estas são apresentadas nas seguintes categorias: 1- Porque o tema é relevante, 2- Porque é uma necessidades dos alunos; 3- Porque é função da escola; e 4- Porque é uma questão oficial (aspecto legal).

Grupo 1- Porque o tema é relevante

O tema da sexualidade apresenta evidência na sociedade, sendo recorrente entre os alunos, uma vez que é um assunto muito importante, pertinente no cotidiano, que deve fazer parte da formação do indivíduo.

“É um dos temas que devem fazer parte da formação do indivíduo”- 3

“Pois é de suma importância para o pleno desenvolvimento do indivíduo”- 6

“Uma vez que este tema é pertinente nos dias de hoje”- 7

“Acredito que seja um assunto muito importante”- 9

“Por ser um tema que mereça destaque, por ser recorrente entre as rodinhas dos alunos”- 11

“Porque é um tema em destaque na sociedade”- 36

Em resumo, para eles o tema da sexualidade apresenta evidência na sociedade, sendo recorrente entre os alunos, uma vez que é um assunto muito importante, pertinente no cotidiano, que deve fazer parte da formação do indivíduo.

Grupo 2- Porque é uma necessidades dos alunos

“Pois muitos alunos devem aprender na escola, pois muitas vezes a família não ajuda”-14

“É muito importante informar os alunos sobre gravidez, métodos contraceptivos, relações entre namorados, etc, para que eles possam fazer escolhas responsáveis e ajustados em sua vida sexual” -17

“Adolescentes e mesmo as crianças possuem muitas dúvidas sobre sexualidade que

7 – Resultados e discussão

“muitas vezes não são respondidas em casa geralmente pelo acanhamento dos pais”- 21

“É preciso que os alunos tenham orientações no momento certo, tanto para saberem lidar com suas próprias mudanças”- 24

“A sexualidade está presente na vida dos alunos e eles precisam adquirir conhecimentos sobre a mesma”- 25

“Importante na construção de consciência por parte dos alunos, frente a sua própria sexualidade”- 31

“Para dar mais informações aos alunos, tirar suas dúvidas, pois são muitos na idade entre 7 e 14 anos”- 35

“Para preparar e orientar os alunos no que diz respeito a doenças, gravidez precoce e outras coisas mais”- 37

“Para esclarecer e orientar os alunos para questões de sexualidade”- 43

“Para esclarecer dúvidas e ensinar, ajudar os alunos a se auto-conhecer”- 47

“Para haver maiores conhecimentos”-51

“Pois trabalhamos com indivíduos em formação, que possuem a necessidade de ter orientações sexuais”- 52

“É muito importante trabalhar com as crianças desde cedo estes temas, pois muitos delas não tem informação alguma em sua casa, e se sentem perdidas com as transformações que ocorrem no seu corpo”- 53

“Par orientar os jovens e as crianças”- 55

“Crianças e adolescentes precisam de informações corretas sobre esse tema e não só aquilo que vêem na TV ou aprendem com amigas”- 57

“Para colaborar na elaboração dos conflitos para o auto-conhecimento do aluno, para diminuir os preconceitos sobre o assunto/pessoas”- 66

Em todas estas falas fica nítida a questão da orientação/informação das crianças, dos adolescentes e jovens dos aspectos que englobam a sexualidade, ou seja: da gravidez precoce, dos métodos contraceptivos existentes, das relações interpessoais, entre outros. Esta necessidade advém da família por vezes não contribuir para isso, por causa do acanhamento em abrange este tema. Todavia, a sexualidade é tratada cotidianamente pela mídia, e através dela, e pelo contato com os amigos, os estudantes estão tendo informações de cunho sexual, que por vezes são insuficientes e ineficientes para o esclarecimento das dúvidas, e para estimular a conscientização quanto à importância do auto-conhecimento dos alunos, e dentro disso, do cuidado consigo próprio e com o outro.

O participante de n. 53 afirmou que é relevante trabalhar com as crianças desde cedo.

7 – Resultados e discussão

Tal fala está em consonância com a literatura científica na área, pois como afirmam Camargo e Ribeiro (1999); Nunes e Silva (2000), GTPOS (1999) e Yara Sayão (1997), é preciso uma atenção diferenciada às crianças, de modo que elas possam ter informações de sexualidade, e compreenderem a riqueza deste aspecto humano, para que não sejam reféns de mitos e fábulas que insistem a persistir na sociedade.

Contudo, as crianças muitas vezes são impedidas de articular acerca de seu corpo, suas preocupações e temores na descoberta da sexualidade (CAMARGO; RIBEIRO, 1999). As crianças estão numa fase de descoberta de seu corpo, fase esta repleta de curiosidades, e a não satisfação destas curiosidades sobre sexualidade, como menciona Yara Sayão (1997) gera tensão e angústia.

Assim sendo, é pertinente uma atenção diferenciada a esta faixa etária, pensando em formas de: sanar as dúvidas e curiosidades que as crianças apresentam acerca de sexo; contribuir para que possam usufruir de um desenvolvimento sexual sadio, despido de receios, fantasias, mitos e tabus; enfim, instrumentalizá-las a fim de que não sejam vítimas fáceis dos pedófilos.

Pensando neste último aspecto, Figueiró (2007a) explica que é necessário que a criança possa distinguir entre carinho e atos oportunistas, de modo a se conscientizar que apresenta o direito de se recusar qualquer invasão do próprio corpo e para que aprenda, além disso, modos de procurar ajuda.

A adolescência é também uma faixa etária que carece de cuidados, principalmente porque neste momento emerge com veemência a sexualidade. Além do mais, conforme problematizam Abramovay, Castro e Silva (2004) esta faixa da vida ocupa um lugar expressivo no contexto das grandes agitações que assolam a comunidade mundial, principalmente devido à preocupação com ‘problemas’ como gravidez precoce, aborto, DST e AIDS.

Altmann (2003) esclarece que a sexualidade dos adolescentes adquiriu uma grandeza de problema social. Isso decorre da grande incidência de gravidez entre eles, e do aumento considerável do número de infectados com a AIDS. Waideman (2003) pontua que metade das pessoas contaminadas com o vírus do HIV apresenta menos de 25 anos.

Face ao exposto, pode-se mencionar que o aumento da incidência da gravidez, das DST e do vírus do HIV entre os adolescentes decorre da liberalização sexual ser desprovida de uma orientação esclarecedora (BUENO, 2001).

Portanto, é mister se oportunizar aos adolescentes, bem como às crianças e jovens, no contexto escolar um trabalho efetivo e contínuo de sexualidade que lhes possibilitem sanar as

7 – Resultados e discussão

dúvidas, mitigar as curiosidades, auxiliá-los no auto-conhecimento, e, sobretudo, instigar a reflexão.

Braga (2005) considera que o adolescente precisa aprender a tomar decisões de maneira responsável a respeito da sexualidade, haja vista que seus atos podem trazer implicações de grande magnitude, tais como a gravidez indesejada, as DST, entre outros.

Entretanto, cabe aqui acrescentar que o foco do trabalho de sexualidade na escola não deve ser a contenção de problemas sexuais, ou prevenção dos mesmos, haja vista que o aluno apresenta o direito de ter acesso a informações dos diferentes aspectos atrelados à sexualidade, como fator intrinsecamente humano. Ademais, como comenta Waideman (2003) é preciso lembrar que a sexualidade não se confina à reprodução, mas também ao prazer, ao diálogo e ao afeto.

Reis e Ribeiro (2005) sintetizam que a orientação sexual não deve estar relacionada a ocorrência de problemas a serem solucionados, e sim ao entendimento de que o diálogo sobre a sexualidade na escola promove a saúde sexual, bem como desenvolve cidadãos conscientes sobre este aspecto humano.

Nesta perspectiva, os PCN (BRASIL, 1997) declaram que a escola apresenta um papel significativo, que é o da educação para uma sexualidade vinculada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem estar.

Grupo 3- Porque é função da escola

“Atualmente com a valorização do sexo e da sexualidade precoce é necessário que a escola e toda a sua equipe se prepare”- 7

“Porém, paralelamente a família do aluno precisa colaborar com a escola” - 12

“Pois muitos alunos devem aprender na escola, pois muitas vezes a família não ajuda”-14

“Atualmente a escola foi obrigada a assumir muitos papéis que não deveria, pois era de responsabilidade dos pais, psicólogos, etc. Porque não assumir também essa importante responsabilidade?”- 20

“O papel da escola extrapola o campo do cognitivo, atingindo o social, cultural, psicológico, incluindo a orientação sexual”-22

“Porque cabe a escola esclarecer e orientar o aluno a respeito do tema, que são importantes à sociedade como um todo”- 40

“Porque dessa forma se abrirá um espaço para ele ser debatido na escola”- 65

7 – Resultados e discussão

Segundo comentam os participantes, a escola foi obrigada a assumir papéis que compete à terceiros, ou seja, aos pais e psicólogos. Pensando na família, por vezes esta não contribui com o aluno, sendo que deveria pelo menos o fazer paralelamente ao que a escola faz. Contudo, haja vista que o papel da escola extrapola o campo cognitivo, atingindo o social, o cultural, o psicológico, este compreende a orientação sexual. Na realidade, cabe à escola orientar o aluno, porquanto a sexualidade é um tema importante para a sociedade. Deste modo, é necessário que a escola e toda a sua equipe se prepare.

Há distintos aspectos apontados pelos participantes, porém constata-se que consideram que a escola deve abrigar tal tema, seja em decorrência da negligência da família, ou pela sua valorização, ou ainda pela necessidade dos próprios alunos.

Não obstante, o ingresso deste assunto na escola é difícil, devido esta temática estar submersa em mitos, tabus e preconceitos, os quais estão arraigados na cultura ocidental, vítima da repressão sexual que insiste em persistir.

De acordo com Ribeiro (1990) a atitude da escola é fugir dos assuntos que dizem respeito à sexualidade. No entanto, como ele lembra, ela não pode promover o desenvolvimento dos seus alunos de maneira neutra e omissa, devendo aceitar que lida com seres sexuados.

O GTPOS (1999) lembra que se a escola se esquivar de sua responsabilidade ela está concordando que o aluno se mantenha desinformado e cativo dos tabus e preconceitos. Portanto, é imprescindível que esta instituição medite acerca de seu papel, no tocante à relevância da abordagem deste tema de forma consciente e profissional, permitindo a efetivação da orientação sexual (SAYÃO, Y., 1997).

Para a escola assumir sua responsabilidade na introdução da orientação sexual é importante que os gestores se apercebam da significância da mesma para os alunos, e despertar em toda a comunidade escolar, iniciando pelos professores, o acolhimento a esta orientação.

Alguns dos participantes demonstraram ter consciência que a sexualidade, por estar presente na escola, deve estar presente no projeto pedagógico.

Grupo 4- Porque é uma questão oficial (aspecto legal)

“Deve ser ministrado como um programa sistematizado”- 5

“O projeto pedagógico é um alicerce do trabalho, assim é importante a presença da orientação sexual no projeto”-15

7 – Resultados e discussão

“As questões de sexualidade já fazem parte dos PCN, só que estes não podem ficar só no projeto, tem que efetivamente acontecer dentro da sala de aula”-19

“O projeto pedagógico é um documento que a escola tem para comprovar dessa forma que a orientação sexual deve ser inserida”- 47

“Porque ele está presente no currículo, assim como a ética, meio ambiente, etc” -55

“Ele deveria deixar de ser um tapa janelas na grade e passar a ser tema previsto no plano de ensino de forma intencional e devidamente planejada” -57

“Hoje se faz necessário que a sexualidade faça parte dos conteúdos, pois existe muitos meios de informações distorcidos onde os jovens buscam esclarecer suas dúvidas”- 60

As assertivas acima revelam que para estes participantes o projeto pedagógico representa o alicerce do trabalho, um documento comprobatório que a escola possui. Por meio dele ocorreria a inserção definitiva da orientação sexual nos conteúdos escolares, de forma intencional e planejada, tais quais os demais conteúdos, o que auxiliaria a sanar a dúvida dos jovens, considerando que há muitos meios de informações distorcidos. Dessa maneira, para os participantes a orientação sexual deve ser introduzida no projeto pedagógico devido à sua relevância, a necessidade dos alunos, e por ser função da escola. Por isso, manifestam-se favoráveis à sua oficialização no currículo escolar.

Embora a maioria deles se posicione favoravelmente a esta inserção, 63% referiram na questão anterior que não pretendem atuar como orientadores sexuais. Assim, questiona-se como incluir no currículo o conteúdo de sexualidade, se os principais autores educacionais, os professores, que atuam diretamente com os alunos se esquivam de abarcá-lo? Grosso modo, evidencia-se a falta de conscientização dos professores de que uma vez inserido no projeto pedagógico da escola quem implementará a orientação sexual em sala de aula são eles mesmos.

Portanto, como dito outrora, é necessário um trabalho efetivo e intensivo dos professores quanto à responsabilidade que lhes cabe de orientar os alunos.

A presente pesquisa investigou o profissional que os participantes consideram mais adequado para trabalhar orientação sexual no contexto escolar. Para isso foram apresentadas aos participantes oito opções, com uma em aberto em que poderiam se manifestar. As oito opções foram: qualquer professor; coordenador pedagógico que se interesse pelo tema; diretor da escola; psicólogo; médico; padres, pastores; qualquer profissional que tenha preparo adequado para esta tarefa; professor específico, em que tinham de falar de que área. O Gráfico 20 apresenta os resultados desta pergunta.

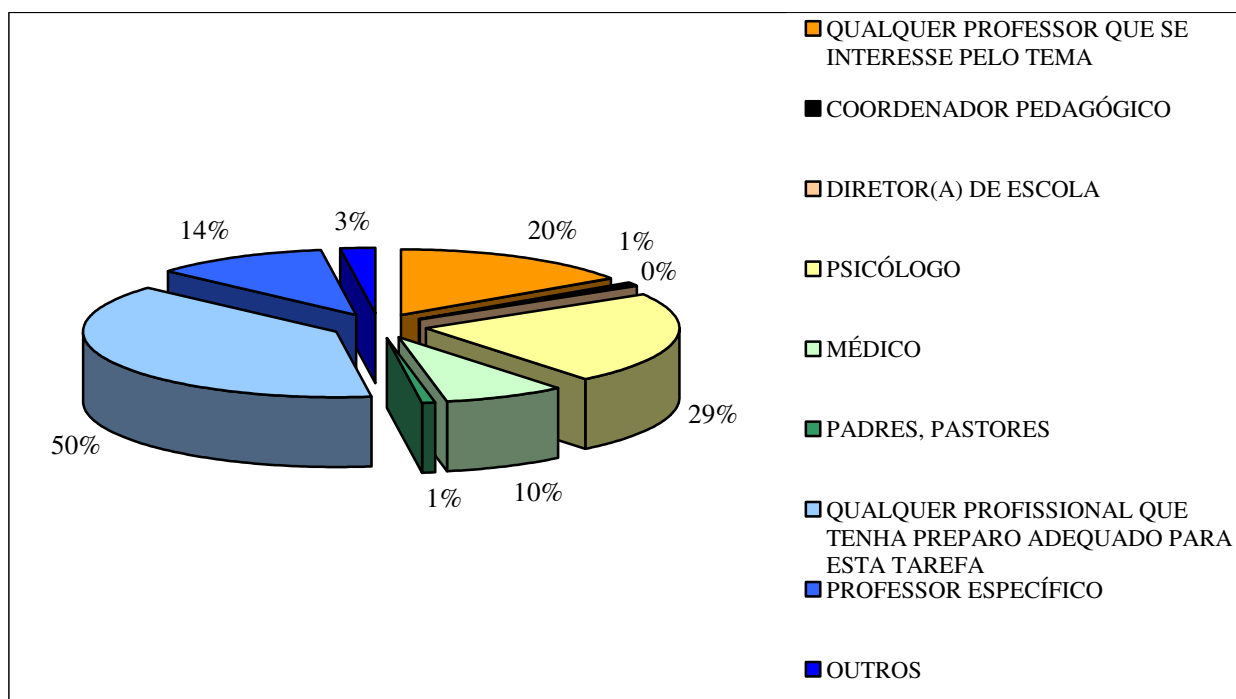


Gráfico 20- Profissional mais adequado para o trabalho de orientação sexual

Por meio do Gráfico 20 pode-se observar que 50% disseram que o profissional mais adequado para trabalhar com orientação sexual é qualquer profissional que tenha preparo para isso. E, em segundo lugar elencaram o Psicólogo com 29%.

Foram apontados, com 14%, também o professor específico. Alguns dos participantes se ativeram a detalhar de que área. Na verdade, foram áreas, sendo estas em ordem de maior incidência nas respostas: de biologia, de ciências/saúde, Pedagogia -especializado, de educação física e de humanidades.

Na opinião dos participantes compete ao professor de Biologia e de Ciências, bem como, ao especializado na área, o trabalho com orientação sexual. Com efeito, como denuncia Guimarães (1995), as escolas interpretam os conteúdos de Biologia e Ciências como suficientes em Educação Sexual. Sendo assim, vigora a idéia de que os docentes que lecionam estas disciplinas são responsáveis por este trabalho.

O GTPOS (1994) analisa que o trabalho de orientação sexual só se efetivará quando o professor se sentir tranqüilo para abarcar os temas relacionados a sexo, assim como, quando se aperceberem que não é da responsabilidade exclusiva do professor de Ciências ou de Biologia este trabalho, pois a sexualidade não se limita ao aspecto biológico.

7 – Resultados e discussão

Os PCN (BRASIL, 1997) mencionam que o professor que se responsabilizar por este trabalho pode ser de qualquer matéria ou apresentar outra função na escola, pois o que importa é ser um interlocutor confiável e acolher os alunos em suas necessidades.

Pensando nos profissionais que exercem outras funções na escola, há os diretores e coordenadores pedagógicos. Estes foram apresentados nas alternativas da citada questão, porém apenas 1% assinalaram que os coordenadores pedagógicos podiam assumir o trabalho de orientação sexual, com 0% para os diretores.

Outrossim, 10% referiram que compete ao médico este trabalho. Os médicos e os psicólogos são profissionais que normalmente não atuam diretamente na escola. Assim, para 34% dos participantes, contando o percentual que responderam médico adicionado ao de psicólogo, consideram que a orientação sexual deve ficar ao encargo de profissionais de fora da escola.

É pertinente aqui trazer a fala de Salla e Quintana (2002). As autoras afirmam que em decorrência das inquietações dos professores quanto à área da sexualidade, muitos deles buscam médicos ou profissionais da saúde para sanarem os ‘problemas’ referentes a esta área.

Do mesmo modo, Sayão (1997) relata que muitas escolas convidam psicólogos para prestarem serviços de orientação sexual, mas a pujança deste trabalho é limitado, visto que não se dá sequência. Portanto, como argumenta Figueiró (2006a), este trabalho cabe aos professores da escola, e não a profissionais de fora deste ambiente.

Assim sendo, é fundamental a preparação do profissional da educação em assuntos afins à temática da sexualidade (SAYÃO, Y. 1997). É vital a preparação do profissional que atuará com a sexualidade no cenário escolar, sendo que tal função, segundo apontam os PCN, cabe aos professores, pois eles que mantêm relações diárias com seus alunos, tendo mais facilidade, principalmente os que atuam no ensino infantil e fundamental, haja vista seu contato com eles, de saber suas necessidades, dúvidas, curiosidades, entre outros.

Metade dos participantes têm ciência que este trabalho pode ser assumido por qualquer profissional que tenha preparo adequado para esta tarefa. O fato dos participantes considerarem que o profissional deve ter preparo, denuncia que compreendem que uma proposta desta natureza não pode ser assumida pautando-se pelo espontaneísmo e apenas pela boa vontade.

Nunes e Silva (1999) argumentam que se este assunto for assumido de forma voluntarista e improvisada, pode ocasionar sua vulgarização. Por isso, eles comentam que sem uma formação dos professores há dúvidas quanto à possibilidade de efetividade deste trabalho.

7 – Resultados e discussão

Deste modo, é imprescindível uma atenção peculiar à necessidade de se proporcionar aos professores o preparo para abarcar a orientação sexual, a fim de que através deste possam desenvolver condutas coerentes e adequadas à esta proposta.

Pensando em condutas adequadas que o professor deve apresentar para atuar com orientação sexual no cenário escolar, buscou-se investigar quais condutas que os participantes consideraram adequadas. A tabela 7 desvela os resultados alcançados nesta questão.

Tabela 7- Condutas que o professor deve apresentar para atuar com orientação sexual

DENTRE AS ALTERNATIVAS LISTADAS A SEGUIR, QUE TRATAM DE CONDUTAS QUE O(A) PROFESSOR(A) DEVE APRESENTAR PARA ATUAR COM ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA, IDENTIFIQUE NA SUA OPINIÃO QUAIS SÃO ADEQUADAS	
	PORCENTAGEM (%)
ESTAR ABERTO ÀS INFORMAÇÕES SEM PRECONCEITOS	91
CRIAR SITUAÇÕES PROPÍCIAS PARA ABORDAGEM DE TEMAS SEXUAIS	64
SABER UM POUCO SOBRE O ASSUNTO DA SEXUALIDADE	30
ATUAR COM ESTA TEMÁTICA SE ACHAR QUE CONVÉM	23
TER UMA VIDA SEXUAL ATIVA, SATISFATÓRIA E ADEQUADA	3
IMPOR, SE PRECISO, OS VALORES MORAIS QUE CONSIDERA ADEQUADOS	7
FALAR PARA CADA ALUNO O QUE A FAMÍLIA DELE ACHA APROPRIADO	0
AJUDAR OS SEUS ALUNOS A FALAREM SOBRE A VIDA ÍNTIMA PARA MELHOR AJUDÁ-LOS NAS SUAS DÚVIDAS	44
COMPARTILHAR SUAS EXPERIÊNCIAS SEXUAIS SE OS ALUNOS SE INTERESSAREM POR ELAS	4
SE ALGUM ASSUNTO OU TEMÁTICA SEXUAL O INCOMODAR OU FOR DESCONHECIDO ELE DEVE	0
RESPONDER DE MODO SUPERFICIAL E MUDAR DE ASSUNTO	0
RECONHECER SUAS POSSIBILIDADES COMO ORIENTADOR SEXUAL E BUSCAR FORMAÇÃO, PREPARO TÉCNICO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA LIDAR COM O ASSUNTO	79
MANTER-SE ÉTICO, RESPEITANDO VALORES E IDÉIAS	90

A Tabela 7 revela que segundo os participantes, o professor deve estar aberto às informações sem preconceitos, atuando de forma a manter-se ético, respeitando valores e idéias. Aliás, este profissional deve reconhecer suas possibilidades como orientadores sexuais e, buscar formação, preparo técnico e fundamentação teórica para lidar com o assunto, devendo criar situações propícias para abordagem de temas sexuais.

Não obstante, 44% consideram que o professor deve ajudar seus alunos a falarem sobre a vida íntima para melhor ajudá-los nas suas dúvidas. Os alunos, tais quais os

7 – Resultados e discussão

professores, têm direito à privacidade, por isso incitá-los a expor a vida sexual é desnecessário, sobretudo porque foge aos objetivos de um programa interventivo que se disponha a ser informativo e reflexivo. A sexualidade abarca, entre outros aspectos, intimidade e afetividade, logo, convém que os professores entendam que a fim de auxiliá-los não se fazem necessárias incursões à sua vida particular ou à do aluno.

No tocante às experiências do professor, somente 4% devem compartilhar suas experiências sexuais se os alunos se interessarem por elas. Ou seja, há compreensão por parte deles de que tal conduta é dispensável.

Outros aspectos assinalados pelos participantes foram: saber um pouco sobre o assunto de sexualidade, com 30%; atuar com esta temática se achar que convém, com 23%. Tais percentagens demonstram que para alguns dos participantes não fica claro que devem estar bem informados acerca destes assuntos, uma vez que no cenário de sala de aula a sexualidade tem seu espaço garantido cotidianamente para se manifestar. Adicionado a isso, outros destes ainda apontam que o professor somente deve atuar com esta temática se lhe convir.

Em relação a isso, pode-se afirmar que é importante um trabalho contínuo e sistemático de conscientização dos professores de que não há como educar desvinculando o aspecto sexual, haja vista que o aluno é também um corpo, e não apenas um ser cognoscente, sendo a sexualidade algo inerente à sua constituição.

Poucos deles, 7%, consideraram que os professores devem impor, se preciso, os valores morais que consideram adequados, e apenas 3% referiram que estes devem ter uma vida sexual ativa, satisfatória e adequada.

Houve ainda duas alternativas: falar para cada aluno o que a família dele achar apropriado; se algum assunto ou temática sexual o incomodar ou for desconhecido ele deve responder de modo superficial e mudar de assunto, que não foram marcadas, o que é algo apropriado, porque o professor não pode responder de forma superficial ou mudar de assunto, através desta atitude evidencia que sexualidade é um assunto que não deve ser abrangido. De igual modo, é inapropriado um programa de orientação sexual, que se diz educativo, se pautar pelo que a família considerada adequado. É claro que a escola deve procurar ter uma atuação conjunta e de apoio com esta, de modo a não assumir a função que a ela compete no que diz respeito à educação moral dos alunos, em termos de valores, porém, ela não pode agir tendo como diretrizes conceitos que por vezes baseiam-se no senso comum, se o fizer pode estar sendo conivente que os alunos continuem presos à desinformação, privando-lhes do direito ao acesso do saber sexual.

7 – Resultados e discussão

Grosso modo, a maioria dos participantes conseguiu captar os compromissos do professor para atuar com orientação sexual, contudo alguns deles sugeriram condutas que não condizem com o objetivo desta orientação. Isso evidencia, mais uma vez, a necessidade de uma melhor formação e preparo destes profissionais.

Outro tópico do questionário é quanto aos *temas de sexualidade*. Entre os assuntos que faziam parte do mesmo, indagou-se com os participantes o que consideravam mais importante a ser trabalhado em uma proposta de orientação sexual na escola. Os dados referentes a esta pergunta encontram-se demonstrados na Tabela 8.

Tabela 8- Assuntos mais importantes de serem trabalhados na orientação sexual

O QUE VOCÊ CONSIDERA MAIS IMPORTANTE A SER TRABALHADO EM UMA PROPOSTA DE ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA:	
	PORCENTAGEM (%)
GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E MÉTODOS CONTRACEPTIVOS	36
RELAÇÕES DE GÊNERO: MASCULINO E FEMININO	6
NAMORO E O FICAR	0
PUBERDADE: MUDANÇAS FÍSICAS, PSICOLÓGICAS E SOCIAIS	17
ABORTO	3
CONFIANÇA E VULNERABILIDADE	3
MITOS, TABUS E PRECONCEITOS SEXUAIS	14
VIOLÊNCIA SEXUAL	6
SEXUALIDADE E MÍDIA	10
DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS E AIDS	26
SEXUALIDADE E RELIGIÃO	1
DIVERSIDADE E HOMOSSEXUALIDADE	4
SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIAS	1
EROTISMO E PORNOGRAFIA	1

Pode-se notar na Tabela 8 que 36% dos participantes consideram que a gravidez na adolescência e métodos contraceptivos são os itens mais importantes a serem trabalhados em uma proposta de orientação sexual, com uma porcentagem significativa, 26%, para doenças sexualmente transmissíveis e AIDS. A alternativa puberdade: mudanças físicas, psicológicas e sociais, foi assinalada por 17% dos participantes.

Por meio destas escolhas pode-se verificar que subsiste entre os mais de um terço dos participantes a idéia de que tratar de sexualidade implica necessariamente vinculá-la ao aspecto biológico, reprodutivo, visando à prevenção. Isso em si não é negativo, porém analisando que tal concepção advém de futuros professores, é preocupante pensar que podem na prática pedagógica vir a reduzir a sexualidade ao aspecto fisiológico, preventivo, frio, desconsiderando com isso que envolve, também, o prazer e a afetividade.

7 – Resultados e discussão

Outra opção de respostas, denominada de mitos, tabus e preconceitos sexuais, obteve um percentual de 14%. Este dado demonstra que alguns dos participantes se aperceberam da necessidade de abarcá-los. Tal imperativo é decorrente da sexualidade ser um dos assuntos mais submersos em mitos, tabus e preconceitos, que estão cristalizados na mentalidade da maioria das pessoas, as quais, por sua vez, geralmente não tiveram acesso a uma orientação sexual. Assim, o acolhimento pelos futuros professores da importância deste assunto, vem ao encontro do que é imprescindível ao trabalho de orientação sexual, ou seja, o professor ter sensibilidade e senso crítico de compreender a realidade do mundo social em que se encontra inserido, e buscar meios de aprimorar e dar sua contribuição de forma a auxiliar para atenuar concepções equivocadas e arraigadas culturalmente.

Em seguida, com incidência de 10% vem a alternativa sexualidade e mídia. Violência sexual teve uma incidência de 6%, e diversidade e homossexualidade com 4%.

As alternativas que apresentaram menores porcentagens foram “sexualidade e religião”, “sexualidade e deficiências” e “erotismo e pornografia”, sendo que nenhuma das pessoas respondeu a alternativa “namoro e ficar”.

Embora tais alternativas tenham apresentado menor incidência de resposta, isso não significa que sejam menos importantes de serem abarcadas. De fato, falta a compreensão que tais assuntos também devem ser abrangidos. Os assuntos de sexualidade estão vinculados entre si, um exemplo disso é que tratar de gravidez na adolescência implica em se falar também de namoro, ficar, enfim, de relacionamentos humanos. Do mesmo modo convém discutir sobre o erotismo e pornografia, a fim de que os alunos possam compreendê-los, sobretudo, porque, como observa Picazio (1998, p. 107), “[...] há constantes inserções de comportamentos eróticos e pornográficos na mídia escrita, falada e televisa”.

Outrossim, no cenário educacional em que se está em voga a inclusão é imprescindível ponderar sobre sexualidade e deficiências. A pouca incidência de porcentagem desta alternativa, 1%, é compreensível, pois ambos os assuntos são polêmicos, ainda mais associados. No entanto, este dado revela que embora no curso de Pedagogia tenha como um dos seus eixos⁴⁶ a habilitação educação especial, não contribuiu para despertar nos alunos a relevância do trato do aspecto da sexualidade dos deficientes num trabalho de orientação sexual.

⁴⁶ Até o ano de 2006 persistia em algumas Universidades, tal como a Instituição aqui estudada, os eixos educação fundamental e educação especial. No entanto, tais eixos foram abolidos com a resolução do Conselho Nacional de Educação de 15 de maio de 2006, passando a vigorar a partir do ano 2007 os eixos ensino infantil, ensino fundamental e séries iniciais.

7 – Resultados e discussão

Neste mesmo tópico investigou-se com os participantes a opinião que apresentavam quanto ao objetivo do trabalho de orientação sexual nas escolas. O resultado desta indagação encontra-se exposto na Tabela 9.

Tabela 9- Objetivo da orientação sexual nas escolas

O TRABALHO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS DEVE OBJETIVAR, NA SUA OPINIÃO:	
	PORCENTAGEM (%)
DESENVOLVER NOS ALUNOS HABILIDADES PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL	37
AUXILIAR OS ESTUDANTES NO AUTO-CONHECIMENTO	73
DESENVOLVER CAPACIDADES DOS ALUNOS DE AGIR PERANTE SITUAÇÕES REFERENTES À SUA SEXUALIDADE	56
PREVENÇÃO DE DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS, AIDS E GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA	91
PROMOVER A CAPACIDADE DOS ALUNOS DE RESISTIR ÀS PRESSÕES DOS PAIS E AMIGOS	40
DESENVOLVER ATITUDES DE ACEITAÇÃO DE DIFERENTES COMPORTAMENTOS SEXUAIS	54
AUXILIAR NA ADOÇÃO DE COMPORTAMENTOS DE SEXO SEGURO	90
GARANTIR QUE OS ALUNOS POSSAM USUFRUIR O DIREITO À REFLEXÃO SOBRE SEXUALIDADE	69
AMPLIAR O CONHECIMENTO DOS ALUNOS SOBRE AS QUESTÕES QUE ENVOLVEM A SEXUALIDADE	70
AUXILIAR OS ALUNOS A TEREM UMA VIDA SEXUAL RESPONSÁVEL E PRAZEROSA	53

A Tabela 9 desvela que o trabalho de orientação sexual nas escolas deve objetivar, na opinião dos alunos, em ordem de maior incidência de resposta: prevenção de DST, AIDS e

7 – Resultados e discussão

gravidez na adolescência, com 91% e auxílio na adoção de comportamento de sexo seguro com 90%. Estes estudantes reproduzem a opinião de senso comum, ou seja, de que o cerne deste trabalho é a prevenção das doenças e de gravidez. Embora faça parte a prevenção, o intuito é ir além, é contribuir para que os estudantes possam adotar comportamentos de sexo seguro, como assinalado pelos participantes, porém, sem restringir a sexualidade a uma visão negativa e genitalizada.

Além disso, como assinalado pelos participantes, este trabalho visa auxiliar os estudantes no auto-conhecimento (73%), bem como, na ampliação no conhecimento sobre as questões que envolvem a sexualidade (70%).

Outras alternativas que também contaram com participação considerável dos participantes foram: garantir que os alunos possam usufruir o direito à reflexão sobre sexualidade, contando com 69%; desenvolver capacidades dos alunos de agir perante situações referentes à sua sexualidade com 56%; desenvolver atitudes de aceitação de diferentes comportamentos sexuais com 54%; e auxiliar os alunos a terem uma vida sexual responsável e prazerosa tendo 53% de incidência de resposta.

Observou-se que uma incidência apreciável, 69% dos participantes têm consciência do direito que os alunos apresentam de refletir sobre a sexualidade. Tendo em vista que este é um aspecto intrinsecamente humano, é notória a relevância de se instigar em debate, no contexto da orientação sexual a reflexão acerca deste assunto, porquanto para que haja adoção de comportamentos de sexo seguro é preciso tal reflexão.

Da mesma forma, 56% deles assinalam a relevância de se desenvolver nos alunos capacidades de agir perante situações referentes à sua sexualidade. Em outras palavras, é preciso que os alunos passem por um processo de auto-conhecimento, em que seja estimulado o repensar sobre si, suas necessidades, valores, desejos, enfim, resgatando a auto-estima, assim como, a compreensão e respeito mútuo. Do mesmo modo, a partir deste resgate da auto-estima, a adoção efetiva de comportamentos de sexo seguro.

Outro aspecto também importante citado pelos participantes (54%) foi desenvolver atitudes de aceitação de diferentes comportamentos sexuais. Um programa de orientação sexual deve abordar a tolerância das diferentes práticas sexuais, pois todos apresentam o direito a manifestar sua sexualidade, seja dentro de qualquer esfera sexual: heterossexualidade, homossexualidade ou bissexualidade. Isso não significa que se deva concordar ou não com tais práticas, mas sim conscientizar que o respeito às diferenças é fundamental para uma vida em sociedade em harmonia.

7 – Resultados e discussão

No mais, 53% deles referiram que esta orientação deve auxiliar os alunos a terem uma vida sexual responsável e prazerosa. Com isso é possível afirmar que mais da metade dos participantes sabem da importância deste trabalho incidir na vida sexual dos alunos, de modo que possam usufruí-la de forma responsável, ou seja, com consciência e cautela.

As alternativas que apresentaram menores porcentagens foram: promoção da capacidade dos alunos de resistir às pressões dos pais e amigos, com 40% de respostas; e desenvolvimento dos alunos para habilidades com o relacionamento interpessoal (37%).

Em relação a primeira delas, convém dizer que é preciso que a orientação sexual capacite os alunos para tomada de decisões a fim de que não sejam presas fáceis da pressão social realizada pelos amigos e familiares do que fazer ou não em termos sexuais.

Já no tocante à segunda destas alternativas, embora houve pouca incidência de resposta, o trabalho de orientação sexual pode sim contribuir para que os estudantes desenvolvam habilidades de relacionamento interpessoal.

A última das alternativas do questionário, constituída por 23 questões, objetivou por meio das diferentes indagações, averiguar a opinião dos participantes acerca dos distintos temas de sexualidade. De fato, busca-se identificar as tendências deles diante de diferentes enfoques da sexualidade.

Em suas três primeiras perguntas o presente estudo buscou analisar a opinião dos participantes em relação aos relacionamentos interpessoais. Iniciou para isso colocando em questão o ‘ficar’, assunto este corrente e atual. Os resultados obtidos neste assunto, estão apresentados no Gráfico 21.

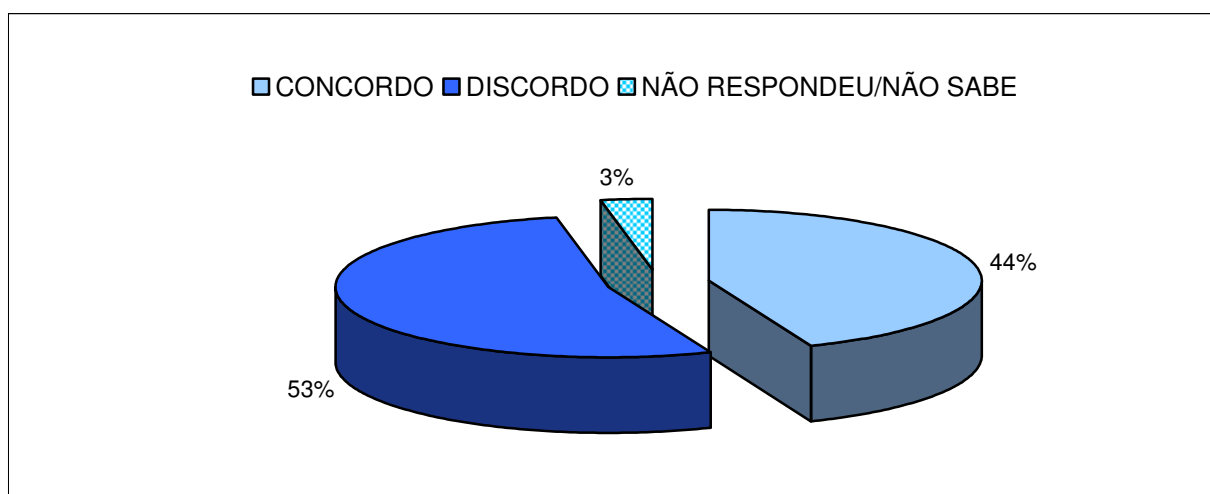


Gráfico 21- Contribuição do ficar para o crescimento afetivo-sexual dos adolescentes

7 – Resultados e discussão

O Gráfico 21 mostra para 44% dos participantes o ‘ficar’ contribui para o crescimento pessoal e afetivo sexual dos adolescentes, enquanto que 53 % deles discordaram disso, enquanto que 3% deles optaram por não responder.

Para discorrer acerca do ficar é preciso mencionar inicialmente que os comportamentos afetivos e sexuais juvenis em meados da década de 80 dão mostras das mudanças na sociedade em relação a discussão da sexualidade. A partir desta década há maior espaço e liberdade para tratar este tema, se comparado com as décadas anteriores. Segundo Figueiró (2006b), as transformações ocasionadas pela vida moderna contribuíram para as mudanças nos padrões dos relacionamentos afetivos. Conforme a autora explica, no final da citada década emerge o ficar, um tipo de relacionamento afetivo desprovido de compromisso.

Assim, o ficar se constitui num relacionamento afetivo de pouca duração, podendo ter algumas horas, minutos, enfim, pode-se dizer que é breve e casual. Concernente a sua duração e importância, Silva (2002, p. 44) declara que ele “[...] pode durar alguns minutos, se constituindo como um momento prazeroso, durante o qual duas pessoas se tocam através de carícias e beijos, podendo ou não ocorrer a relação sexual”.

Nos dizeres de Justo (2006, p. 91) este tipo de relacionamento “não implica compromissos futuros e é visto como um relacionamento passageiro, fortuito e superficial, sem maiores consequências ou envolvimento futuros”. Ademais, vale lembrar que ele se difere do namoro pela falta de compromisso entre as pessoas envolvidas.

O “ficar” é um comportamento da contemporaneidade, uma forma de relacionamento afetivo. Para Silva (2002, p. 11), ele é “um “relacionamento moderno”, reconhecido por seu caráter breve, passageiro e descompromissado, definido por ser “um momento de carinho entre duas pessoas”.

Segundo Justo (2006), embora ele designe um tipo de relacionamento presente em distintas faixas etárias, é um relacionamento mais expressivo da cultura adolescente. Ele explica que o vocábulo ‘ficar’ embora tenha o sentido de permanência, designa um relacionamento episódico, eventual e superficial. É para o autor um relacionamento da contemporaneidade, na qual há compressão do tempo, que instiga o individualismo, o isolamento, o egocentrismo e o desapego.

De acordo com os resultados do estudo⁴⁷ desenvolvido por Abramovay, Castro e Silva (2004), para os jovens o ficar configura-se como uma interação afetiva e sexual, na qual eles

⁴⁷ Estudo este que contou com a participação de crianças, adolescentes e jovens de escolas de ensino fundamental e médio de 13 capitais brasileiras e do Distrito Federal, que teve por objetivo contribuir para o debate sobre as relações entre sexualidade e juventudes na escola.

7 – Resultados e discussão

podem trabalhar com as demandas referentes às relações de namoro, consideradas por eles mais severas. Na realidade, as autoras pontuam que além de ser uma alternativa ao namoro, o ficar pode ser uma maneira de afrouxar os acordos mais complexos relacionados as relações estáveis, como o namoro.

As referidas autoras mencionam também que o ficar pode se transmutar para o namoro, podendo ser uma etapa que o precede. Neste sentido, Suplicy (1994, p. 39) realça que o ficar pode representar “[...] uma experiência preparatória para o namoro”.

Porém, de modo geral o ficar é um contrato informal em que está subentendida a não existência de um compromisso maior, podendo ir desde a simples companhia, com ou sem trocas de carícias, até mesmo ao ato sexual (VITIELLO, 1997). Isto é, não visar estabelecer vínculos afetivos de exclusividade ou continuidade. Assim sendo, ele “[...] implica um desprendimento com relação ao futuro e a continuidade da interação” (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

Os dados do questionário revelam que a maioria dos participantes não consideram este tipo de relacionamento profícuo ao crescimento pessoal e afetivo sexual dos adolescentes. Todavia, Silva (2002) em seu artigo intitulado ‘Considerações sobre o relacionamento amoroso entre adolescentes’, afirma que o ficar se constitui em um jogo erótico realizado a partir das formas básicas e preliminares de relacionamento afetivo e sexual entre os adolescentes. Nesta mesma ótica, Abramovay, Castro e Silva (2004) corroboram que o ficar comporta distintas formas de equacionar o prazer sexual e a afetividade.

Silva (2002) diz que as descobertas que o adolescente faz sobre si ao se relacionar com o outro provém da aprendizagem sexual e das escolhas amorosas. Assim sendo, através do ficar eles aprendem a se direcionar para o mundo, num processo de exterioridade, buscando ter ciência de quem são e aprendendo a eleger o que desejam.

Para Vitiello (1997) o ficar possibilita um aprendizado afetivo e sexual, sendo de suma importância para a maturação psicosssexual do adolescente. De fato, como comenta Picazio (1998) o ficar é um treino para a sexualidade sem compromisso e com distanciamento afetivo. Entretanto o autor adverte que é importante que os adolescentes, as pessoas em geral, reflitam sobre as atitudes a serem adotadas para evitar consequências indesejadas como as DST/AIDs. Na opinião de Figueiró (2006b), pode haver risco no ficar quando ele envolve a relação sexual sem as devidas precauções.

7 – Resultados e discussão

A importância do professor ter informação acerca deste assunto é que o ficar, como mencionado, é um tipo de relacionamento afetivo atual e corrente, sendo que no ambiente escolar ele aparece, porquanto os alunos “ficam” entre si, sendo esta uma relação afetiva bem comum entre eles. Além disso, como bem expressa Figueiró (2006b), pais e educadores tem se interrogado sobre o sentido e as implicações do ficar, sendo que o significado que eles dão para esta forma de relacionamento, a maneira como o entendem e suas implicações trazem reflexos na própria relação que estabelecem com os adolescentes.

A citada autora problematiza ainda que os professores não tem tido oportunidade para refletir sobre este tema. Assim, o interessante é que eles além de conhecerem sobre este assunto, saibam ter bom senso quando indagados sobre o ficar, ou seja, procurem abordá-lo de maneira a não censurar quem o pratica, nem instigar a sua prática, pois cabe a eles não ditar regras de moral e condutas.

O que reforma esta necessidade é que

a leitura enviesada que se pode fazer das implicações dos processos de transformações do relacionamento afetivo-sexual pode ser efetivada, não apenas por pessoas que se baseiam no senso comum, mas, **inclusive por profissionais que deveriam pautar sua leitura de mundo nos pressupostos da ciência** (FIGUEIRÓ, 2006, p. 46-47, grifo nosso).

Em síntese, é pertinente e necessário que o professor tenha embasamento teórico e científico para tratar de diferentes assuntos de sexualidade, entre eles, o ficar, sobretudo, porque este é um relacionamento afetivo comum entre a população estudantil.

Dando prosseguimento a esta análise, inquiriu com os alunos do mencionado curso sobre a pressão social, se ela perpassa os relacionamentos, em específico o ficar, o namoro e o casamento. Os resultados deste tema encontram-se apresentados no Gráfico 22.

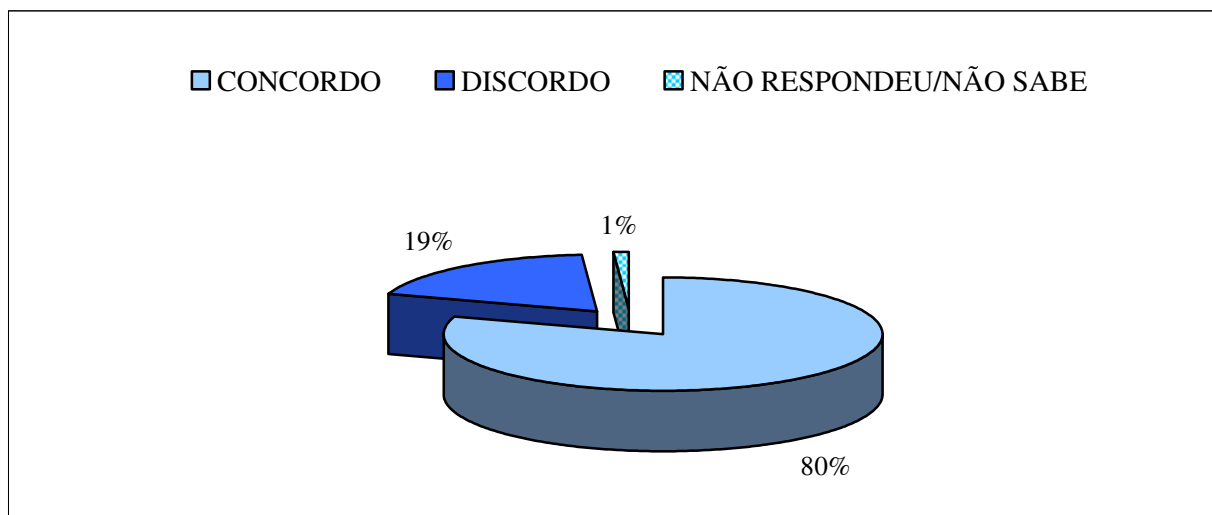


Gráfico 22- A pressão social e os relacionamentos afetivos

O Gráfico 22 expõe que 80% dos participantes concordam que a pressão social perpassa os relacionamentos (o ficar, o namoro e o casamento), sendo que 19% discordam, e 1% deles não responderam.

A pressão social consiste na influencia que a sociedade exerce sobre os indivíduos a fim de se comportarem de uma certa forma. Esta pressão, embora atue de forma velada é eficaz para o que se propõe, porquanto afeta diretamente as atitudes e maneiras de agir das pessoas.

Embora na contemporaneidade se promulga a ‘liberdade’, os indivíduos sofrem com a pressão social, que perpassa os relacionamentos interpessoais, e busca ditar regras e guiar as condutas dos indivíduos, de modo a enquadrá-los no que seja considerado pertinente socialmente. Tem-se por exemplo, o ficar, que só é considerado aceitável na fase da adolescência, desde, claro, que o adolescente não protele demais para se envolver afetivamente com alguém, porquanto persiste a pressão social de que deve se comportar desta forma.

Justo (2006, p. 99) declara que as condições de vida da contemporaneidade incidem de forma reforçada nos relacionamentos afetivos. Para o autor, por conseqüência estes relacionamentos são mais abreviados e momentâneos, inconciliáveis com as vinculações afetivas tradicionais. Como ele frisa “a descartabilidade associada à pressão pelo consumismo- outra figura forte da contemporaneidade- também potencializa consideravelmente a brevidade dos vínculos e contatos com todo tipo de objetos do desejo”.

7 – Resultados e discussão

Bruns e Almeida (2004, 20-21) esclarecem que vive-se atualmente uma crise de valores éticos, morais, espirituais, sexuais, entre outros. Assim, as cobranças da nova conformação social perpassam os relacionamentos afetivos, como eles expõem,

Confusa e sem rumo, a sociedade pós-moderna nos lança a um processo de mudanças altamente veloz, efêmero, fragmentado, descontínuo e caótico, tal qual um tornado desaloja e arranca nossos pontos de referência, que nos possibilitam uma certa ancoragem estável em nossa convivência familiar, social e profissional.

Com efeito, Bauman (2004) em seu livro “Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos”, declara que no presente momento as pessoas apresentam muita liberdade na escolha dos parceiros, assim como, no tipo de relacionamentos, porém os casais se sentem cada vez mais ansiosos para rever ou reverter o rumo da relação. Ele problematiza ainda que elas são incitadas pela sociedade a se ligarem afetivamente, mas ao mesmo tempo realça que elas precisam cortar todo tipo de dependência, devendo-se amar, sem expectativas, pois estas se alteram rapidamente. Como ele sintetiza, a sociedade ‘líquida’ recebe o desejo, assim como, o amor por outra pessoa.

As relações amorosas na contemporaneidade têm como marco serem descartáveis, estando à mercê das novidades que o mercado apresenta (BRUNS; ALMEIDA, 2004, p. 21). Estes autores expressam que o indivíduo contemporâneo corre por todos os lados, sendo que neste ímpeto tem perdido o gosto da expressão da afetividade. A bem da verdade, eles problematizam que “as práticas da afetividade são redefinidas e alteradas de tal modo que a percepção da estabilidade, segurança e fidelidade são desalojadas pelas vivências de dúvida e impessoalidade”. Os citados autores consideram que uma análise mais aguçada pode mostrar que de fato esta geração está desprovida de contatos afetivos significativos, de diálogo e de acolhimento.

Os participantes têm consciência de que a pressão social perpassa os relacionamentos afetivos, somente uma minoria discorda disso. É importante esta conscientização dos professores, porque é preciso que sejam críticos e realistas diante da sociedade atual, principalmente para alertarem os alunos desta realidade, de que podem buscar meios de reverter tal situação. Um modo disso ocorrer, é que os elementos que estão cada vez mais desapercibidos na pós-modernidade, tais como a afetividade, a ternura, o respeito, o cuidado, e o acolhimento, possam ganhar força.

Portanto, através destes elementos é possível amenizar as ondas de egoísmo, desconsideração, desrespeito, descuido e descrédito com o próximo, e se pensar na edificação

7 – Resultados e discussão

de uma pós-modernidade em que a afetividade não seja elemento em falta, mas sim em demasia.

Diante disso, investigou-se na questão seguinte, em virtude da condição de aceleração do tempo que tem influenciado os relacionamentos, a opinião dos participantes quanto a isso. Estes dados encontram-se no Gráfico 23.

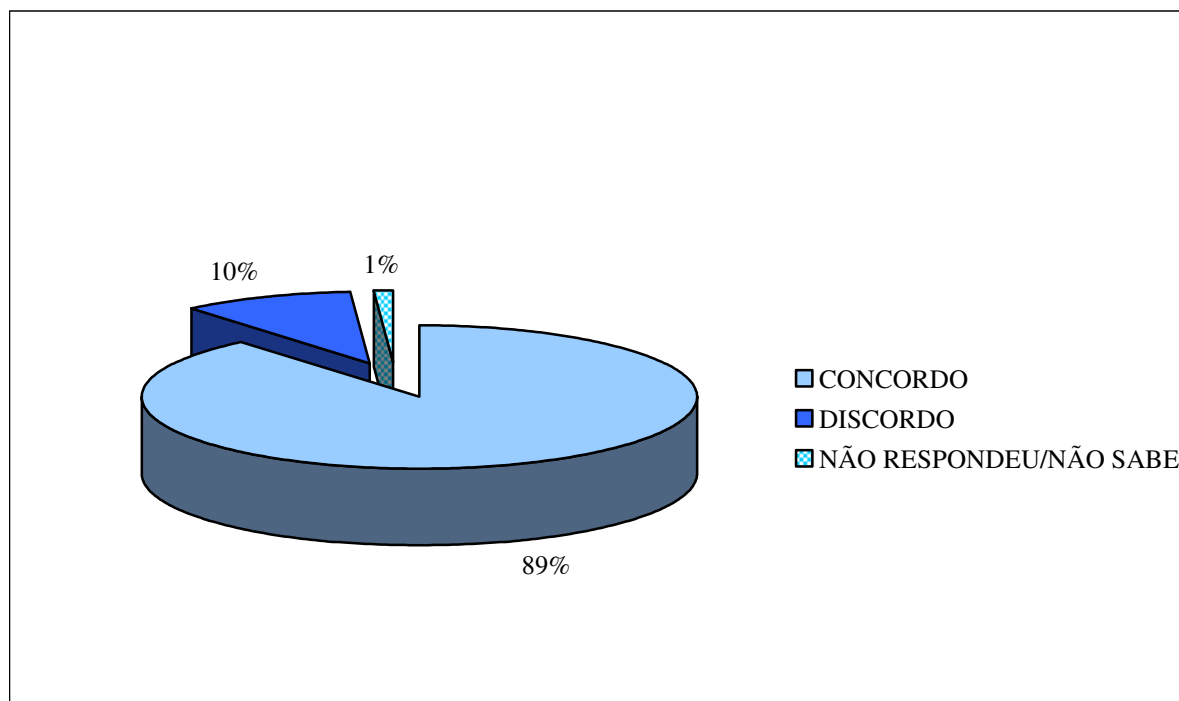


Gráfico 23- Influência da aceleração do tempo nos relacionamentos interpessoais

Por meio do Gráfico 23 é possível visualizar que a maioria dos participantes, 89% concordam que a condição de aceleração do tempo tem influenciado os relacionamentos, ao passo que 10% discordam. Somente 1% dos participantes não responderam a esta questão.

O homem contemporâneo exerce cada vez mais atividades na sociedade, sendo que isso traz conseqüências às relações afetivas que ele estabelece. Justo (2006, p. 76) afirma que devido à compreensão do tempo e espaço na contemporaneidade, isto é, com aceleração do tempo e com a minimização das fronteiras geográficas e psicossociais, as relações interpessoais passam ser mais fluídas, breves, momentâneos, diversificadas e mutáveis. O autor pontua ainda que a sexualidade é o suporte do indivíduo “colecionador de sensações, consumidor inveterado que vive a instantaneidade e o imediatismo”.

Bauman (2004) critica a sociedade contemporânea, afirmando que as relações afetivas são marcadas pelo distanciamento, visto que é possível se relacionar sem estar presente ao lado da pessoa, isto é, a contiguidade física não determina mais a proximidade entre as

7 – Resultados e discussão

peessoas. Nos dizeres do autor, a sociedade moderna atua para tornar os compromissos de longo prazo pouco numerosos, tornando-os, descartáveis.

Justo (2006, p. 76), alega que na realidade esta sociedade não beneficia “[...] a aproximação entre as pessoas, a criação de vínculos duradouros, a associatividade e a grupalização, tornando-as até mesmo perigosas e arriscadas”.

O citado autor problematiza ainda que

vive-se hoje uma condição de aceleração do tempo, alargamento do espaço e do movimentação humana sem precedentes, impeditiva de vinculações psicossociais estáveis e prolongadas. **Trata-se de um sujeito errante, condicionado a conviver com a incerteza, o risco, a insegurança, a provisoriedade em todos os planos da vida: do amor ao trabalho.** As forças de dispersão, contrapostas às antigas forças de agregação e confinamento, condenam o sujeito a conviver com a solidão ou estabelecer relacionamentos mínimos e transitórios. (JUSTO, 2006, p. 99, grifo nosso)

Bruns e Almeida (2004) consideram que a inexorável temporalidade é marcada pela falta de sentido e significado das relações afetivas. Para os autores, muitas das doenças contemporâneas, como a depressão, o stress, a ansiedade, entre outras, são demonstrações dos conflitos existentes entre os limites da afetividade e as cobranças da contemporaneidade.

Com efeito, o homem contemporâneo devido à correria do dia-a-dia não consegue apreciar os acontecimentos do cotidiano, sobretudo, os que expressam afetividade. Como poetisa Bruns e Almeida (2004, p. 12) “[...] o passageiro metropolitano não tem tempo para apreciar os gestos desengonçados dos familiares, os sapatos desalinhados no canto, os encantos e as diabruras da infância e da adolescência dos filhos”.

Como dito na questão anterior, a importância de questões que tratam do relacionamento interpessoal repousa sob o fato de que na sociedade hodierna, marcada pela aceleração do tempo, os laços afetivos têm se dilatado de forma intensa, por isso há a ausência de estima e de respeito pelo outro. Os professores, no processo educativo, podem mudar esta situação, e trabalhar com os alunos por meio de discussão, leituras, entre outros, as consequências do desenvolvimento tecnológico desenfreado, que trouxe como aspecto desfavorável à competição, a inquietação, o exclusivismo, entre outros.

Reitera-se, aqui, que é preciso o resgate da afetividade, do altruísmo, do cuidado e do amparo ao outro, porquanto a fim de que a sociedade possa ser desenvolvida, é mister que as atitudes e comportamentos dos cidadãos que a constituem sejam também considerados desenvolvidos e aprimorados em termos do trato interpessoal.

7 – Resultados e discussão

Como lembra Bruns e Almeida (2004, p. 12), é preciso as pessoas aprenderem a reavaliar os sentidos e os significados atribuídos às relações afetivas, uma vez que é uma maneira de despertar o interesse delas para este assunto, sobretudo, porque “nós que atribuímos significado às coisas e aos relacionamentos”.

Saindo das questões afetivas, o outro item investigado foi quanto as DST. Portanto, foi averiguado o nível de conhecimentos dos alunos neste aspecto. Assim sendo, foi indagado se as DST apresentam sinais clínicos claros, como dor e coceira, porquanto no senso comum persiste a idéia errônea de que há tais sinais. Os resultados desta pergunta encontram-se apresentados no Gráfico 24.

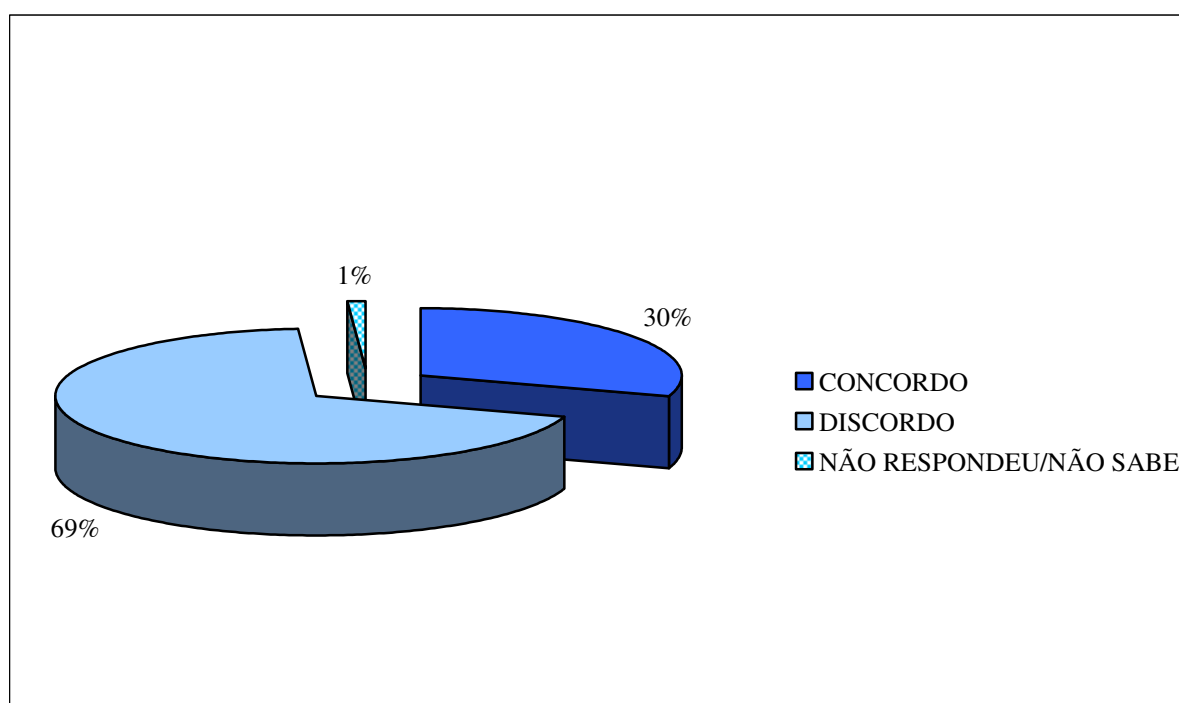


Gráfico 24- As Doenças Sexualmente Transmissíveis apresentam sinais clínicos claros

De acordo com o Gráfico 24 a maioria dos participantes (69%) discorda que as doenças sexualmente transmissíveis apresentam sinais clínicos claros, como dor e coceira, 30% consideram que eles existem, e somente 1% deles se abstiveram de responder.

As Doenças Sexualmente Transmissíveis conhecidas pela sigla DST são causadas por organismos que vivem nas membranas mucosas do corpo humano em locais como a boca, os órgãos genitais e o reto (SUPLICY, 1998). Elas são transmitidas através das relações sexuais, podendo ser causadas por vírus, protozoários ou mesmo parasitas. Dentre estas doenças têm-

7 – Resultados e discussão

se: a Gonorréia, a Sífilis, a Clamídia, o Herpes genital, a Hepatite B, o Condiloma, a Tricomoníase, a AIDs, entre outras.

A incidência das DTS tem aumentando, pois apresentam alto grau de disseminação. sendo que estão entre as doenças mais comuns do mundo. Uma explicação para isso é que não existe a sensibilização das pessoas acerca da importância da prevenção, falta, na realidade, uma orientação sexual adequada, sobretudo, para os jovens.

Em relação ao risco, qualquer pessoa que apresente atividade sexual apresenta o risco de contrair uma DST, sendo o risco maior quando a pessoa não utiliza preservativo, isto é, por meio de relações sexuais desprotegidas. De fato, a prevenção consiste em se fazer uso sistemático do preservativo, inclusive nas relações sexuais orais e anais.

Segundo o documento Brasil (2006), as DTS podem se manifestar por meio de corrimentos, irritação, feridas, caroços ou verrugas nas genitálias, dor na relação sexual, dor na região pélvica, prurido nos genitais, entre outros. No entanto, por vezes não há sintomatologia ou sinais externos. Nestes casos a pessoa portadora não percebe e contamina outras pessoas, sendo chamadas de portadoras assintomáticas. A cadeia de transmissão da doença só é interrompida quando o portador da doença se trata.

Portanto, a pessoa que apresenta uma DST deve buscar ajuda médica e iniciar o tratamento. Vale comentar que quando o tratamento é feito de forma ininterrupta e adequada, respeitando o período indicado pelo médico, contribui para evitar complicações, e impede que outras pessoas sejam contaminadas.

Porém, as DST quando não tratadas podem trazer problemas à pessoa contaminada, tais como: distúrbios emocionais, predispor ao câncer de colo de útero ou de pênis, infertilidade, sendo que durante a gravidez pode trazer problemas ao desenvolvimento do feto, e ainda provocar o aborto. Além disso, as DST aumentam o risco de se contrair o vírus da AIDs.

Pensando nos alunos de Pedagogia como futuros professores e orientadores sexuais, é importante terem conhecimento preciso acerca deste assunto, a fim de que possam transmitir conceitos verossímeis, de forma que possam ser agentes de conscientização dos alunos. Segundo Brasil (1998, p. 328), é preciso se trabalhar junto aos alunos a promoção da saúde e do respeito ao outro. Isto é, “trata-se, portanto, de se associar a possibilidade da vivência do prazer com a responsabilidade necessária para a manutenção da vida e da saúde, presente e futura”.

A maioria dos alunos apresenta esse conhecimento, porém 30% não, o que revela que este assunto não está claro para eles. Provavelmente ao serem solicitados a falar sobre isso na

7 – Resultados e discussão

prática profissional vão transmitir informações equivocadas. É lastimável constatar que a Universidade que poderia ter auxiliado para preencher esta lacuna de conhecimento não o fez.

Outro assunto inquirido foi se a facilidade de acesso à informação sexual do cotidiano tem garantido maior proteção contra as DST e contra a gravidez nas adolescentes. Os dados desta pergunta estão revelados no Gráfico 25.

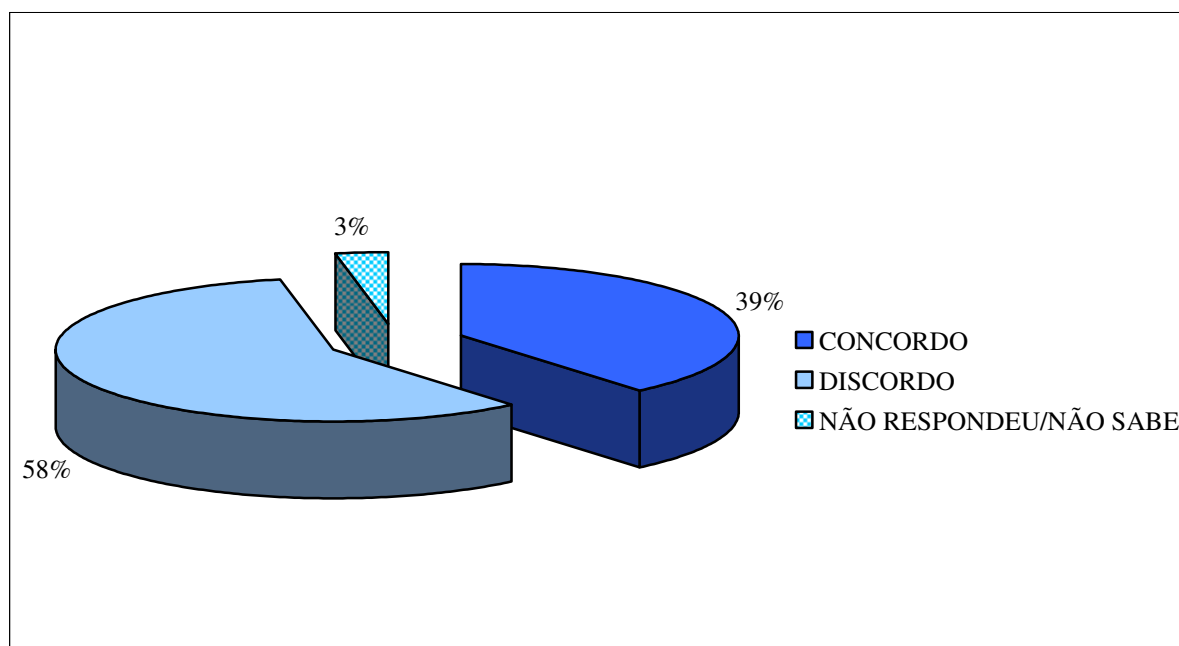


Gráfico 25- As facilidades de acesso à informação sexual garante proteção contra as DST e gravidez

Analisando o Gráfico 25 é possível afirmar que 58% dos participantes discordam que as facilidades de acesso à informação sexual têm garantido maior proteção contra as DST e contra a gravidez na adolescência, sendo que 39% concordam com esta assertiva, com 3% de abstenção.

Abramovay, Castro e Silva (2004) constataram em seu estudo que os jovens têm um nível de informação significativo sobre as formas de contracepção mais conhecidas, e de como se proteger das DST. Todavia, eles notaram que muitos deles não se sentem vulneráveis não se considerando possíveis transmissores e portadores do HIV e de DST.

Trindade e Bruns (2003) discursam que embora muitos jovens tenham ciência dos métodos contraceptivos eles não os usam, porquanto persiste a presença do pensamento mágico de que há uma invulnerabilidade em situações de risco.

Isso denota que os fatores psicológicos contribuem para que não ocorra uso efetivo e adequado dos métodos contraceptivos, visto que as adolescentes negam a possibilidade de engravidar, pois não acreditam que algo ruim pode lhes sobrevir.

7 – Resultados e discussão

Nesta linha de raciocínio é possível dizer que a informação se faz necessária para as ações preventivas, porém ela por si só é insuficiente para a adoção de práticas sexuais seguras pelos alunos, porque não conseguem garantir que as pessoas alterarão seus comportamentos.

Como indaga Vitiello (1997), se a gestação na adolescência é tão danosa e se os métodos contraceptivos são tão eficazes e seguros, porque há a alta incidência da gravidez nesta faixa etária, assim como, não uso de tais métodos? Para o autor a resposta a esta questão é complexa estando arrolada a fatores psicológicos, sociais, culturais, enfim, há uma série de fatores que assumem um papel relevante como impeditivos à anticoncepção eficaz.

Com efeito, quanto à gravidez na adolescência diferentes aspectos contribuem para isso: os fatores biológicos, do adiantamento da menarca; os fatores de ordem familiar, decorrentes de mães que também engravidaram na adolescência; fatores sociais, haja vista que a sociedade tem aceitado melhor a sexualidade na adolescência, sexo antes do casamento e também a gravidez na adolescência; e ainda há os fatores psicológicos e contracepção, pois a utilização dos métodos contraceptivos não ocorre de maneira eficaz na adolescência estando associado a fatores psicológicos, visto que as adolescentes negam a possibilidade de engravidar.

Em síntese, como corrobora Campos (2000) a facilidade de acesso à informação sexual não garante maior proteção contra as DST e a gravidez não desejada. Portanto, é preciso despertar neles a consciência e sensibilização para a importância da prevenção, que está relacionada ao resgate do cuidado de si, assim como, do respeito ao outro.

Como salienta Maia (2003), é preciso extrapolar o nível informativo da orientação sexual, a fim de favorecer um espaço de discussão, de trocas de idéias, de reflexão, de maneira a se contribuir para a apropriação do saber.

A próxima questão, cujos resultados se encontram no Gráfico 26 versa acerca da AIDS, mas precisamente sobre os grupos de risco.

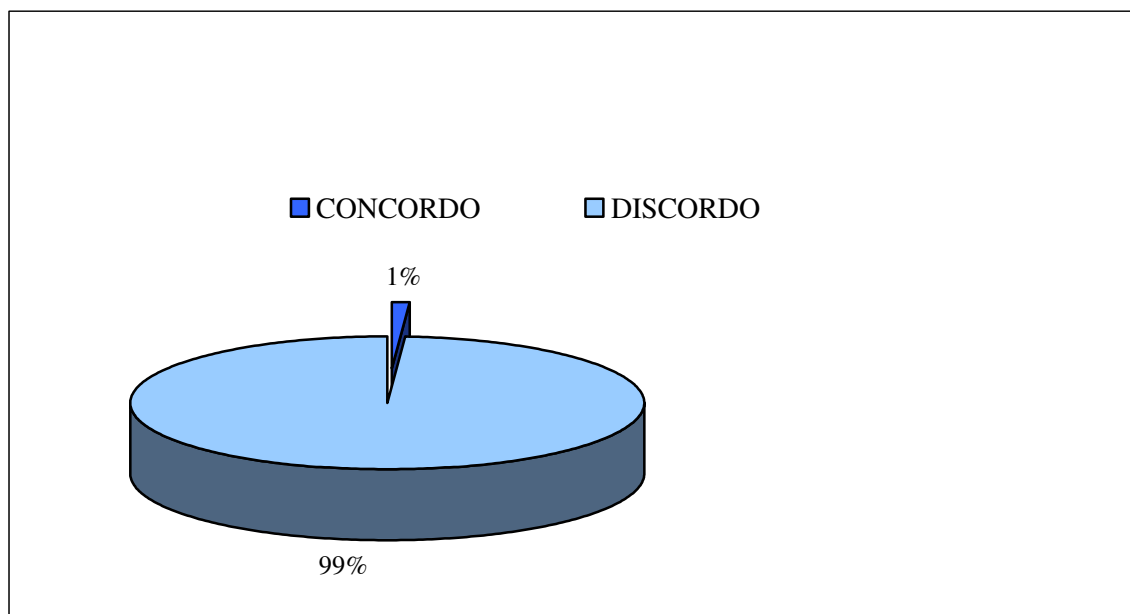


Gráfico 26- Os grupos de risco da AIDs e o risco de contaminação

Por meio do Gráfico 26 é possível dizer que a maioria dos participantes (99%) discorda desta afirmação, com apenas 1% que concorda.

Dentre as DST a AIDs é uma das mais conhecidas. Ela é na realidade mais do que uma doença é um fenômeno social de amplas proporções, que ainda não apresenta cura, por isso há tanta ênfase na sua prevenção.

Como explica Suplicy (1998), a AIDs é provocada por vírus de vários tipos, que penetram nas células de defesa do organismo diminuindo sua capacidade imunológica, ou seja, de reação às infecções. A autora acrescenta dizendo que assim que foi detectada criou-se a denominação dos grupos de risco, de modo a alertar as pessoas, que por suas condutas estariam mais suscetíveis a se contaminarem com o vírus.

Dessa maneira, a primeira modalidade de relação da AIDs foi na forma de grupos de risco, sendo que era vista como algo esporádico e remoto, associada à promiscuidade, drogas e homossexualidade. Contudo, muitas pessoas por não serem de grupos de risco achavam-se 'salvas' da epidemia, minimizando as suas preocupações com as medidas de prevenção. Hoje em dia sabe-se que não há grupos de risco, tendo todos as mesmas chances de contrair o vírus HIV, porém ainda persiste na sociedade a idéia de tais grupos.

É imprescindível que os alunos de Pedagogia tenham conhecimento disso, tanto pensando em atuação pedagógica com os alunos, quanto no autocuidado.

Este assunto remete a outro de igual importância, do sexo seguro, que foi indagado com os participantes e está apresentado no Gráfico 27.

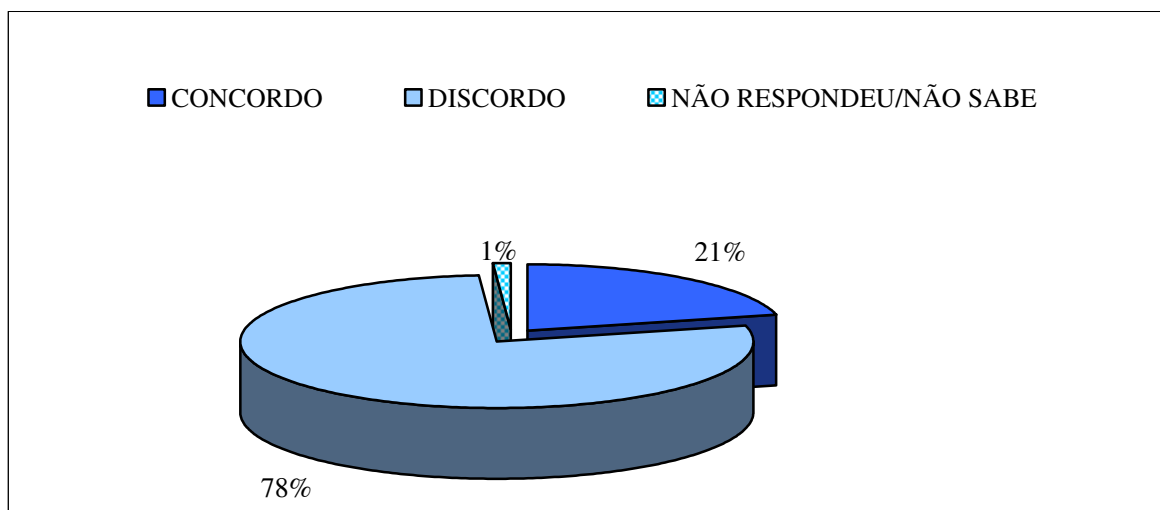


Gráfico 27- Sexo seguro e a insegurança

Pode-se notar, por meio do Gráfico 27, que os participantes em sua maioria (78%) discordam que só há sexo seguro quando se percebe que existe a insegurança, enquanto que 21% concordam. 2% não responderam a esta pergunta.

Abramovay, Castro, Silva (2004) elucidam que sexo seguro são práticas e condutas sexuais que reduzem o risco da pessoa contrair e transmitir DST. Assim, representa a relação sexual em que ambos os parceiros estão protegidos.

As relações afetivas com certa duração são encaradas socialmente como seguras, sendo consideradas broqueis contra as DST. Muitas pessoas, sobretudo mulheres, associam a prevenção às DST e a AIDs a fidelidade do parceiro, ou seja, não se prevenem considerando como garantido e infringível o pacto de fidelidade. Entretanto, este é um pensamento equivocado, que deixa as pessoas vulneráveis diante de tais doenças. Destarte, há uma falsa idéia de que há segurança nos relacionamentos afetivos ditos estáveis.

A despeito disso Picazio (1998, p. 74) apregoa que

seguro é saber que a insegurança existe, respeitá-la e jamais abstraí-la. Só conseguimos fazer sexo mais seguro quando percebermos que existe sempre a insegurança. Desta forma, conseguiremos garantir nossa segurança pessoal. (grifo nosso)

Os alunos do curso de Pedagogia não têm ciência de que só há sexo seguro quando todos se apercebem das condições de insegurança dos relacionamentos interpessoais, e empregam meios de se proteger.

7 – Resultados e discussão

Diante disso, é preciso que como sujeitos do conhecimento estes alunos tenham informações acerca do que se denomina de sexo seguro para que possam contribuir para abolir com a concepção errônea que vigora nos dias atuais de que há relacionamentos afetivos 100% seguros.

O próximo aspecto investigado foi acerca das relações de gênero, e os dados obtidos neste aspecto estão expostos no Gráfico 28.

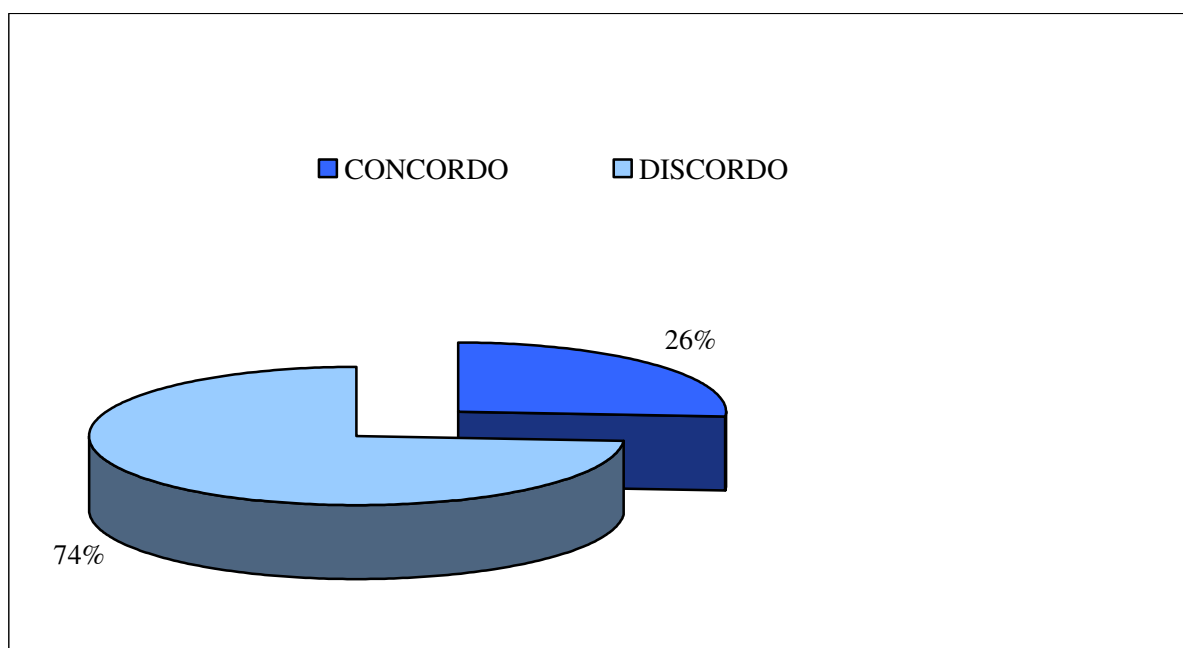


Gráfico 28- Diferenças sociais entre homens e mulheres

Por meio do Gráfico 28 é possível constatar que 74% dos participantes discordam que as diferenças sociais entre homens e mulheres são naturais, porém para 26% deles concordam. Pensando acerca disso importa aqui o debruçar sobre as questões das relações de gênero.

O conceito de gênero refere-se ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos (BRASIL, 1997). Tal conceito surgiu entre as feministas para se opor à explicação pautada no determinismo biológico que explica os comportamentos de homens e mulheres empreendendo uma visão naturalista, universal e imutável dos comportamentos. Este determinismo serviu para justificar as desigualdades entre homens e mulheres como sendo naturais. Não obstante, tais diferenças foram construídas historicamente, sendo que persistem no senso comum, nas atitudes e comportamentos das pessoas, desvelando o legado cultural obsoleto.

O conceito de homem como provedor, protetor e emocionalmente estável está sendo de forma paulatina reelaborado, do mesmo modo que o modelo da mulher, restrita ao domínio

7 – Resultados e discussão

doméstico, dedicado ao lar, também tem sido revista (BRUNS; ALMEIDA, 2004).

Yara Sayão (1997) comenta que as relações de gênero dizem respeito ao conjunto de representações sociais e culturais construídas a partir da diferenciação biológica dos sexos. Para ela, as noções do masculino e do feminino são decorrentes de construções sociais.

Reis e Ribeiro (2002, p. 77) mencionam que é preciso abandonar o conceito de que o aspecto anatômico define a função que o homem ou a mulher irão desempenhar na sociedade, de maneira a revogar a diferença de espaço que esses ocupam.

Como mencionam Felipe e Guizo (2004, p. 39)

O pouco conhecimento sobre as temáticas de gênero e sexualidade apresenta-se com um dos fatores pelos quais professores, na maioria dos casos, continuam ensinando, mesmo que “discretamente”, modos de ser e de se comportar de maneira diferente e desigual para meninos e meninas.

Assim sendo, os futuros professores devem auxiliar na desestigmatização de gênero, contribuindo para romper a visão míope e ultrapassada de papéis sociais e funções prévias e definida para homens e mulheres, desvelando que ambos têm valor, sem valorizar um em detrimento do outro. Para tanto, é necessário que os cursos de formação abordem as relações de gênero.

De acordo com Nunes e Silva (2000) o preconceito de sexo, o sexismo é o fundamento ideológico dos estereótipos sexuais, tendo forte legitimização nos discursos religiosos e na tradição oral. Com isso criam-se rótulos que passam a fazer parte do imaginário social como se fossem reais e naturais. Por isso os autores frisam a necessidade dos educadores, e toda a sociedade, serem sensibilizados e estimulados à compreensão igualitária da condição do homem e da mulher.

De acordo com os PCN a questão de gênero se coloca em praticamente todos os assuntos trabalhados pela escola, nas distintas ciências, sendo imperioso ser abordado com os alunos, de forma que possam construir relações de gênero pautadas pela equidade, compreensão e respeito pelas diferenças (BRASIL, 1997). Este documento continua declarando que o trabalho sobre as relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres, e apontar para sua alteração (BRASIL, 1997).

Outro documento educacional que versa sobre a questão de gênero é a resolução do CNE de 2006. Este documento ratifica no seu artigo 5, no parágrafo X, que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto, entre outros, a respeitar as diferenças de gênero. Assim, tais

7 – Resultados e discussão

questões precisam ser abarcadas durante o curso, estando inseridas numa esfera mais ampla que é da sexualidade. A inserção da questão de gênero nesta resolução reforça a importância da abrangência da sexualidade nos cursos de Pedagogia.

Os alunos do curso de Pedagogia compreendem que as diferenças sociais entre homens e mulheres não são naturais, contudo, 26 % deles concordam. A fim de que tais percentagens diminuam, ou possam ser revogadas, se faz necessária uma maior atenção à formação destes futuros profissionais, abarcando temas imprescindíveis e necessários, tal como o da sexualidade, trabalho este que só será eficaz se considerar as questões de gênero, porquanto traz à tona que ambos os gêneros são eqüitativos, ou seja, tem a mesma importância, e, portanto igual responsabilidade nas relações sexuais.

Como explica Yara Sayão (1997, p. 116)

não se trata de eliminar as diferenças, mas sim de favorecer sua vivência a partir da singularidade de cada sujeito. Essa questão se reflete na sexualidade e nos relacionamentos a dois, devendo, portanto, também ser objeto de reflexão no trabalho de orientação sexual.

No tocante a este trabalho, Figueiró (2006a) corrobora que se o objetivo é formar cidadãos críticos e participantes da modificação dos preceitos e dos valores sociais relacionadas às questões sexuais, inseri-se, dentro disso, a transformação das relações de gênero, de modo a garantir a igualdade e o respeito mútuo.

Outrossim, dando prosseguimento investigou-se com os participantes acerca dos costumes sexuais da contemporaneidade, se a liberdade existente contribuirá para a diminuição dos problemas da juventude. Estes dados estão no Gráfico 29.

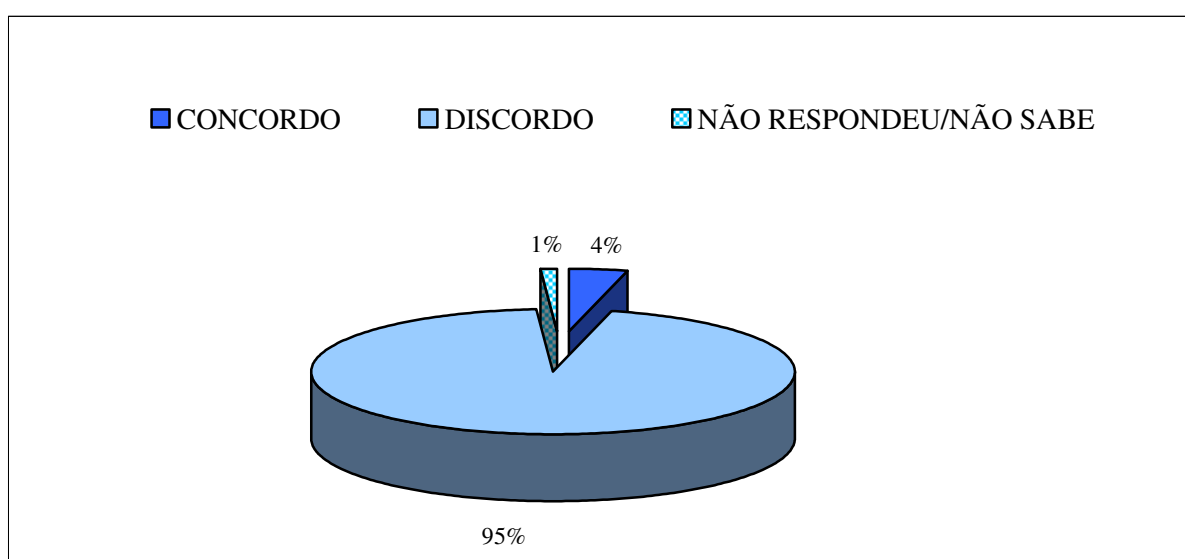


Gráfico 29- Costumes sexuais mais livres diminuirão os problemas da juventude atual

7 – Resultados e discussão

O Gráfico 29 mostra que a maioria dos alunos do curso de Pedagogia, mais precisamente, 95% deles discordam que os costumes sexuais mais livres diminuirão os problemas da juventude atual. 4% deles concordam, e 1 % se abstiveram de responder.

Estes costumes sexuais mais livres advêm do cenário pós-moderno em que vigora um discurso mais liberal sobre sexualidade. Discurso este decorrente de um afrouxamento do autoritarismo e das transformações das normas e dos padrões culturais, os quais induzem a um aumento da divulgação de material que sugere distintas maneiras de encarar a sexualidade (RIBEIRO, 1990). Conforme o autor expressa "hoje os jovens não só podem falar abertamente, como têm acesso às mais variadas fontes de informação e de 'desinformação'" (p.15). Não obstante, Reis e Ribeiro (2002), declaram que a liberdade sexual não trouxe, necessariamente, conhecimento sexual.

Camargo e Ribeiro (1999) informam que a aclamada liberdade sexual é de fato uma convenção, uma ansiedade e um dever social. As autoras frisam que o poder do consumo se apropriou da liberdade do indivíduo, o qual, por sua vez, não beneficia a reflexão sobre as reais necessidades e aspirações.

Assim sendo, muitos indivíduos na ânsia da busca pela liberdade comumente se tornam presas do consumismo sexual capitalista (NUNES, 1987). Para ele, há a necessidade de crítica à sexualidade consumista, uma vez que esta é desumanizadora e restringe as pessoas a um conjunto de experiências vorazes, sendo ao mesmo tempo frustrantes e compensatórias de grandes ausências de sentido.

Diante disso é possível pontuar que os costumes sexuais mais livres não contribuem para atenuar os problemas da juventude atual, haja vista que eles de fato trouxeram outros problemas, como apregoa Figueiró (2006a): exagero egoístico, promíscuo e desprovido de respeito mútuo. Além disso, tais costumes não têm sido acompanhados pelo auto-cuidado, fato este que explica o aumento da incidência das DTS e da gravidez na população jovem.

Isto posto, como frisa Figueiró (2006a) é imprescindível lutar contra os discursos consumistas e com a banalização do sexo.

Outro tema que desencadeia polêmica inserido no presente estudo foi o da homossexualidade. Assim sendo, indagou-se com os participantes se a homossexualidade se encontra no rol das doenças. Os resultados desta pergunta estão apresentados no Gráfico 30.

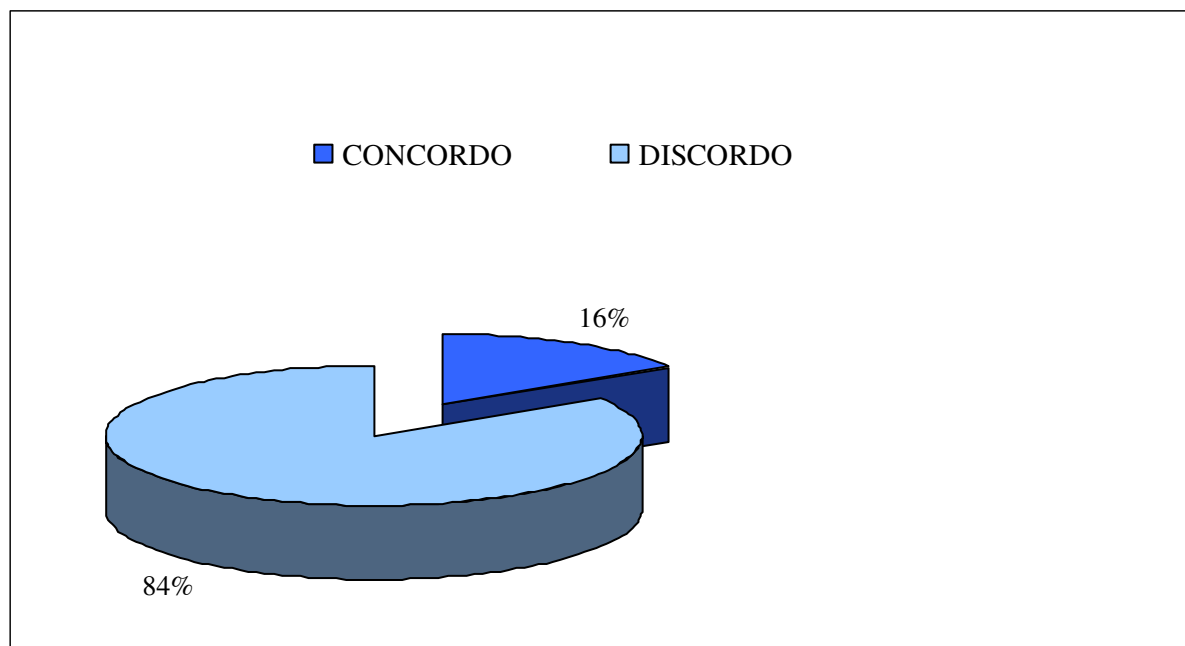


Gráfico 30- A homossexualidade no rol das doenças

Convém aqui esclarecer que a atração afetivo-sexual entre pessoas do mesmo sexo sempre existiu ao longo da história, um exemplo disso é a civilização da Grécia Antiga, em que a homossexualidade não era condenada, sendo considerado um status privilegiado na forma da pederastia, em que havia a passagem do rapaz para a vida adulta. Ela se constituía na iniciação sexual do rapaz pelo senhor, homem da elite grega. Portanto, a pederastia era considerada uma relação educativa e amorosa do adolescente pelo adulto.

Com a reforma do puritanismo no século XVIII as relações homossexuais passam a ser vistas como anormais. No século XIX os primeiros médicos passam a escrever sobre tais relações afetivo-sexuais, sendo que o médico Karoly Maria Benkert no ano de 1869 que criou o termo homossexual, o qual passou a ser adotado para fazer menção a tais relações.

A palavra homossexualismo, por sua vez, é híbrida, sendo formada pela junção de três radicais: *homo*, de origem grega, que significa igual; *sexus*, denota sexo; e *ismo*, do latim, que expressa próprio de (FURLANI, 2003b). De fato, homossexual é “quem ama e sente atração pelo mesmo sexo” (MOTT, 2003, p. 5), sendo uma expressão aceita pela maioria dos próprios homossexuais.

Figueiró (2007b) em seu livro intitulado "Homossexualidade e Educação Sexual: construindo o respeito à diversidade" declara que a homossexualidade não é uma doença, embora desde a segunda metade do século XIX a Medicina, a Psiquiatria e a Psicologia a tenham enquadrado como tal. Contudo, em 1974 a Associação Brasileira de Psiquiatria opôs-se a qualquer discriminação e preconceito contra gays e lésbicas. Neste mesmo ano a

7 – Resultados e discussão

Organização Mundial de Saúde (OMS) proíbe sua classificação como desvio ou doença, sendo que no ano seguinte o Conselho Federal de Medicina Brasileiro publica uma resolução declarando que a homossexualidade não pode ser vista como doença.

Todavia, a partir de 1990 é que o termo homossexualidade foi retirado da CID (Classificação Internacional de Doenças), sendo assim não é considerada doença, nem distúrbio ou perversão (FIGUEIRÓ, 2007b). A autora adverte que entre estas alterações não houve mais o uso da palavra homossexualismo, pois a terminação ismo dá a idéia de doença ou síndrome.

Conquanto tenha sido eliminada do rol das doenças, ainda é considerada por muitas pessoas como doença ou desvio de comportamento (PICAZIO, 1998). O citado autor afirma que não é doença porque o que a pessoa deseja é o indivíduo como um todo, sendo perversão ou desvio psicológico quando a pessoa sente prazer por um fragmento do corpo, ou um objeto que a represente. Outro motivo que o autor emprega em seu argumento é que desejos sexuais e afetivos não podem ser considerados doenças. Na opinião dele "doente é aquele que não consegue sentir prazer e desenvolver vínculos afetivos" (p. 31).

A despeito disso, Mott (2003) frisa que a homossexualidade não é devassidão nem degradação, portanto, não pode ser considerada doença. Contudo, na sociedade de modo geral persiste a premissa de que a homossexualidade é uma doença, e que precisa, portanto, ser tratada. No caso em questão, o 'tratamento' por vezes defendido é a psicoterapia.

Não obstante, Furlani (2003b), menciona que em 1999 o Conselho Federal de Psicologia no Brasil aprovou a Resolução CFP n. 001/99 que estabelece normas de atuação dos psicólogos recomenda que nenhuma pessoa deve ser submetida a qualquer tratamento de cura por desejar se relacionar com pessoas do mesmo sexo.

Analisando o Gráfico 30 é possível afirmar que para a maioria dos alunos do curso de Pedagogia (74%) a homossexualidade não se encontra no rol de doenças, enquanto que para uma minoria deles (16%) é enquadrada como doença.

Embora uma minoria tenha esta idéia equivocada acerca da homossexualidade, isso demonstra o quanto que ainda persistem, até mesmo no meio universitário, o preconceito e o desconhecimento desta prática sexual, o que vem reforçar a necessidade de uma formação compromissada com a formação para a cidadania, em que haja respeito mútuo, e aonde todos possam ser acolhidos independentes de suas práticas sexuais.

Como promulga Figueiró (2007b, p. 67) "o respeito à diversidade só será construído se for pautada numa educação baseada em valores, envolvendo a justiça, a igualdade, a solidariedade, a integridade, o auto-respeito e o respeito incondicional ao outro".

7 – Resultados e discussão

Em seguida investigou com os participantes se a homossexualidade tem uma causa definida. Os dados desta pergunta estão expostos no Gráfico 31.

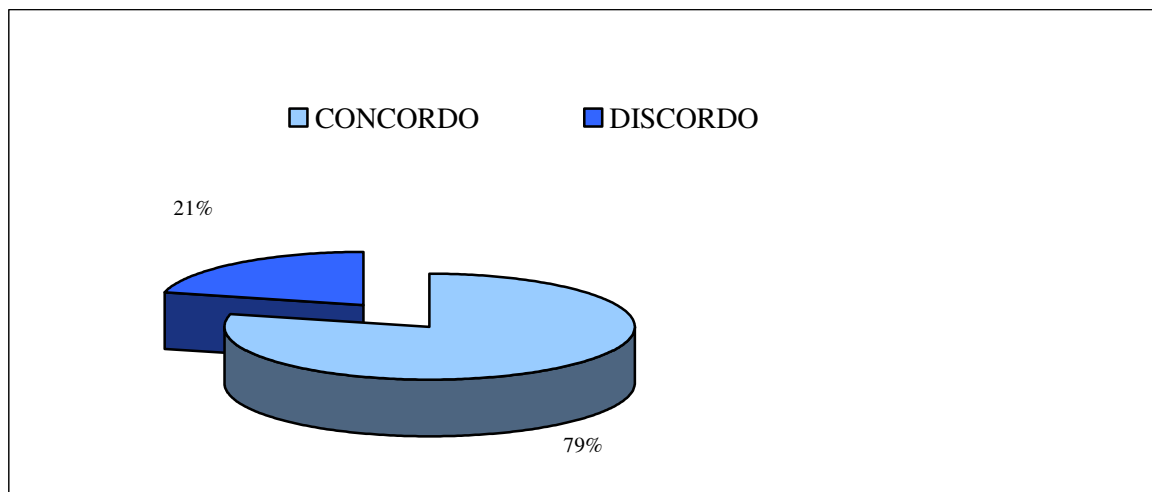


Gráfico 31- A homossexualidade não apresenta uma causa definida

Como o Gráfico 31 revela 79% dos participantes concordam que a homossexualidade não apresenta uma causa definida, enquanto que 21% discordam, porquanto consideram que há uma causa.

Conforme comenta Figueiró (2007b), a homossexualidade é multideterminada, sendo fruto de uma construção pessoal sob a influência do ambiente familiar, social e cultural, assim como de fatores biológicos. Nesta linha de raciocínio Vitiello (1997) declara que não há precisão da causa desencadeante da homossexualidade, porém ele aponta que parece estar vinculada a fatores hereditários e ambientais diversos.

Mott (2003), considera que a causa da homossexualidade é um mistério, pois por mais que pesquisas tenham sido realizadas sobre este tema não se chega a uma explicação definitiva sobre sua origem.

Vale dizer que é importante tal discussão ser realizada com os futuros professores por persistir na sociedade estigmas quanto aos homossexuais, entre os quais de que nascem já com a atração sexual por pessoas do mesmo sexo.

Figueiró (2007b) sustenta que as pessoas não nascem homossexual, mas sim se tornam devido a vários fatores. Neste sentido, Picazio (1998) lembra que a homossexualidade não é uma opção, e sim outra forma de manifestação do desejo afetivo-sexual.

Segundo Figueiró (2007b) a atração sexual que irá guiar o comportamento sexual do indivíduo, só se estrutura no início da adolescência, recebendo influência desde os primeiros anos de vida do indivíduo, e em especial, do relacionamento familiar. É importante se

7 – Resultados e discussão

considerar este aspecto, porquanto até a adolescência a criança não pode ser definida como homossexual.

Este aspecto é interessante o professor considerar, pois muitas vezes alguns comportamentos das crianças, como no caso dos meninos andar e gesticular de forma mais delicada, ou das meninas de serem mais agressivas e não delicadas, e de alguns deles gostarem mais de brincar e de se vestir como crianças do sexo oposto, são tomadas como justificativas errôneas para rotular as crianças como homossexuais. Estes e outros comportamentos similares não significam que a criança será, necessariamente, homossexual.

Muitos estudos médicos, antropológicos, sociológicos, psicológicos e educacionais tendem a compreender a atração entre pessoas do mesmo sexo (FURLANI, 2003b). Com muita propriedade a autora sublinha que o mais importante não é de buscar uma explicação causal para o desejo homossexual ou questionar sua legitimidade, porém compreender que cada sociedade, a seu modo determina as representações, as interdições e as concessões a esse respeito.

Como enfatiza Mott (2003, p. 14), “[...] mais importante que procurar as causas do “homossexualismo”, é buscar as causas da “homofobia”, e lutar contra o preconceito e a discriminação anti-homossexual”. O autor explica que a homofobia é um ódio mórbido contra os homossexuais, sendo que dentre as minorias sexuais eles são as principais vítimas do preconceito e da discriminação.

A homofobia é a aversão, o horror que as pessoas sentem em relação aos homossexuais (FIGUEIRÓ, 2007b). Nos dizeres da autora, é um sentimento que se manifesta por meio de atitudes discriminatórias, de desvalorização, chegando em alguns casos à agressão física e verbal. Mott (2003) considera que a homofobia tem cura, sendo o seu ‘remédio’ a informação e a devida punição aos que desrespeitam os direitos humanos.

Dessa forma, é importante que o futuro professor possa compreender que a homossexualidade não é questão de opção, de doença, de natureza ou de instinto, e sim de uma multiplicidade de fatores. Com esta apreensão é possível que ele tenha condições e quiçá sensibilidade para não rotular previamente os alunos, taxando-os de homossexuais. Do mesmo modo, diante de alunos homossexuais, ele não deve discriminá-los ou censurá-los pela orientação do desejo sexual.

Considerando que as reações homofóbicas estão cada vez mais presentes na sociedade, é importante no âmbito escolar os professores abarcarem este assunto, buscando frisar a importância do respeito e tolerância às diferentes manifestações do desejo. Na realidade, o ensino é que ele possa ser esclarecido quanto à homossexualidade e se conscientizar da

7 – Resultados e discussão

relevância de seu papel no contexto de sala de aula, porquanto pode contribuir para abrandar os preconceitos e estigmas tão cristalizados existentes na sociedade acerca dos homossexuais. Esta contribuição pode se dar por meio da fomentação da discussão das concepções discriminatórias quanto às pessoas homossexuais, debate este que tem por intento trabalhar com os alunos a revisão de conceitos preconceituosos e do tratamento hostil despedido a estas pessoas.

Como frisa Suplicy (1998, p. 128), “o homossexual merece nossa consideração e respeito como ser humano. Ele não é melhor nem pior que o heterossexual e não deve ser discriminado pela sua preferência sexual”.

Assim posto, Figueiró (2007b, p. 63) sintetiza o papel dos professores neste contexto, dizendo que

a nenhum educador é pedido que aceite sem reservas a homossexualidade. Porém, **ele tem o compromisso profissional de compreender e de tomar conhecimento do que a Ciência tem a dizer sobre a questão. E, sobretudo, tem o dever de oportunizar aos alunos que também conheçam o ponto de vista da Ciência e revejam, criticamente, os mitos e tabus que cercam o assunto** (grifo nosso).

A autora salienta que o professor não precisa fingir que aceita a homossexualidade. Conforme ela elucida, ele deve buscar conhecimentos sobre este assunto para vencer seus preconceitos, porquanto é necessário vencer os entraves do desconhecimento como forma de se caminhar na compreensão da homossexualidade em si para se chegar a aceitação.

É importante, sobretudo, o professor abordar este assunto com seus alunos, sendo que falar da homossexualidade não contribui para os alunos se tornarem homossexuais. Como diz Figueiró (2007, p. 65), “[...] se os professores se dispuserem a pensar e a discorrer sobre este tema, e entender a sexualidade humana em sua complexa riqueza e diversidade, eles próprios saberão agir de maneira autônoma e positiva”. Logo, eles saberão abordar o tema da homossexualidade com seus educandos.

Em seguida esta pesquisa foi averiguar com os participantes como pensam acerca da sexualidade infantil, se a criança em início de escolarização está num período de ausência de sexualidade. O resultado desta pergunta encontra-se exposto no Gráfico 32.

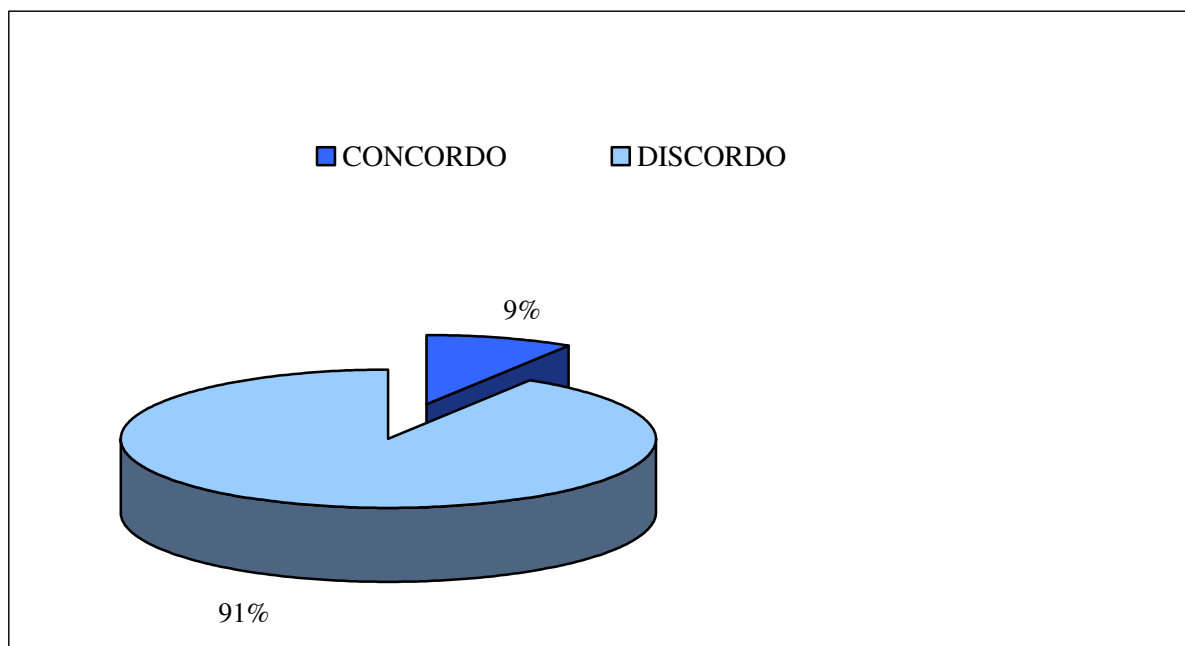


Gráfico 32- A criança em início de escolarização não apresenta sexualidade

Através do Gráfico 32 é possível constatar que 91% dos participantes discordam desta assertiva, enquanto que 9% concordam, considerando que a criança no início da escolarização está numa fase de ausência de sexualidade.

A sexualidade é um aspecto intrinsecamente humano que se manifesta desde tenra idade. Freud foi quem trouxe à pauta a questão das manifestações sexuais na infância. Senatore e Ribeiro (2001) expressam que ele se colocou contra a visão vigente de até então acerca da sexualidade. De acordo com Maia (2003), ele trouxe significativas contribuições ao terreno da sexualidade infantil, por argumentar, justamente, que a sexualidade nasce com o indivíduo.

Assim sendo, a criança em início de escolarização, como em outras fases de sua vida, está num período em que a sexualidade está presente, porquanto tal aspecto não pode se dissociar. Contudo, nas diferentes instâncias sociais, vigora um silêncio quanto à sexualidade infantil, como se fosse algo maléfico e desnecessário de ser abordado. Maia (2003) relata que Freud considerava que os pais e educadores mostravam-se contrários a fornecer informações de cunho sexual aos seus filhos temendo acender a precocidade da sexualidade.

Senatore e Ribeiro (2001, p. 148) elucidam que existe o receio de se prejudicar a inocência da criança, considerada pura como um anjo. Os autores complementam ironizando que se estabelecem relações e associações, tais como que a criança é com um anjo, considerado, no senso comum, um ser puro. Logo, “[...] o sexo só deve aparecer na puberdade quando os genitais se encontrarem aptos à reprodução. Fica clara a contradição do discurso:

7 – Resultados e discussão

como pode então, o sexo ser despertado precocemente, se nem sequer está presente?” Os autores finalizam dizendo que neste entendimento, a sexualidade aceitável é a que aparece somente na puberdade, quando o indivíduo está maduro para a procriação.

Segundo Nunes e Silva (2000, p. 96) “ao chegar à Educação infantil a criança já traz a socialização elementar e doméstica muito de seu comportamento frente à sexualidade já se ressentido do condicionamento, da forma e atitude dos pais frente à questão”.

Todavia, como comentam Camargo e Ribeiro (1999) o sistema educativo desconhece a criança, esquecendo de olhar para suas necessidades, e desconsiderando que a sexualidade é uma dimensão da própria existência humana. Para as referidas autoras tal sistema deve considerar que as crianças são seres sexuados, e, portanto a sexualidade é manifesta de forma espontânea nesta faixa etária.

Em relação às distintas faixas etárias que compõe a infância, pode-se dizer que dos 0 a 2 anos de idade a criança realiza suas primeiras descobertas sexuais (RIBEIRO, 2009). O autor comenta que no primeiro ano de vida a criança tende a concentrar sua exploração nos órgãos genitais. Ele refere que dos 2 aos 3 anos as crianças aprendem a falar, sendo a linguagem importante para o desenvolvimento da identidade sexual, e é nesta fase que elas aprendem as diferenças entre os sexos. Já dos 4 aos 6 anos as crianças mostram curiosidades sobre reprodução e nascimento, participam de brincadeiras sexuais, dividem informações sobre sexo independente de o adulto consentir ou não. Dos 7 aos 11 anos os interesses das crianças mudam, há um rápido desenvolvimento social. A convivência em grupo contribui para que elas consolidem suas identidades e percebam o que gostam ou não. Ribeiro (2009, p. 67) expressa que para a criança é importante o contato com o grupo, pois “[...] as descobertas sexuais contribuem muito satisfatoriamente para sua auto-estima e segurança de si mesma”.

Em termos educacionais, assim que a criança ingressa na escola deve-se iniciar o trabalho de orientação sexual o qual deve se estender por todo o período escolar (RIBEIRO; REIS, 2007). Conforme os mencionados autores discorrem, este trabalho direcionado às crianças tem por intuito contribuir para que elas possam exercer, mais tarde, sua sexualidade com prazer, assim como, com responsabilidade.

Este trabalho direcionado ao público infantil objetiva não somente informar, mas contribuir para a prevenção do abuso sexual. Dessa forma é necessária a apreensão do corpo, a fim de promover a consciência da criança de que seu corpo lhe pertence, e só deve ser tocado por outro com a sua anuência ou por motivos de saúde e higiene (BRASIL, 1997).

Figueiró (2007a) manifesta que é preciso que a criança possa distinguir entre afagos de amor e atos oportunistas, de forma a reconhecer que apresenta o direito de recusar qualquer

7 – Resultados e discussão

incursão do próprio corpo e para que aprenda, ainda, maneiras de procurar ajuda.

Entretanto, impera nas distintas Instâncias sociais o silêncio do tema da sexualidade, uma indisposição para discussão dele, como se fosse danoso colocá-lo em debate. Senatore e Ribeiro (2001, p. 163) afirmam que a sexualidade não é percebida como algo que faz parte do desenvolvimento infantil, mas sim como um problema a ser evitado, sendo “[...] azar da professora que se depara com esta situação! É preciso não despertar, cuidar para que não aconteça. A sexualidade, de certa forma, é inimiga do trabalho pedagógico”.

É importante salientar a pertinência da abordagem deste tema com os alunos, pois sua omissão tem produzido

[...] crianças ansiosas por saber, estimuladas por um “não sei o quê”, um espectro inominável carregado de fantasias sensacionais que associam o medo à curiosidade perversa, aliam os códigos dos interditos, do “maldito”, o que não se pode dizer bem, ou “bendizer”, construindo um imaginário que insufla a aventura e o medo [...] (NUNES; SILVA, 2000, p. 112).

Diante disso, é imprescindível se considerar que desde o início da escolarização da criança já deve se iniciar a orientação sexual, visando, sobretudo, responder as indagações que elas formulam, contribuindo para que possam ter acesso a informações de sexualidade e discriminar incursões apropriadas ou não a seus corpos por outras pessoas, compreendendo que seus corpos lhes pertencem, e portanto, tem o poder de negarem quaisquer tentativas de exploração de seus corpos.

Neste contexto é vital o papel dos professores, o despertar deles da função importante que exercem na educação das crianças, porquanto ao abarcarem os distintos temas da sexualidade contribuem para que elas assimilem a defesa de seus corpos, e percebam o que convém ou não em termos de trato e carinho corporal.

Em se tratando dos profissionais que estão na iminência de se formar, como os alunos do curso de Pedagogia aqui estudado, é mister que todos eles compreendam, isso abarca também os 9% que não têm esta consciência de que a criança no início da escolarização está numa fase que a sexualidade se manifesta. Isso é necessário, visto que a partir desta apreensão eles podem pensar em modos de abordar estes temas com esta população de forma clara, acolhedora e esclarecedora.

Conforme sinalizam Senatore e Ribeiro (2001, p. 169),

As necessidades das crianças em conhecer sua sexualidade se manifestam desde os primeiros anos de vida, fazendo com que também a professora da Educação Infantil tenha condições de lidar com as manifestações sexuais da

7 – Resultados e discussão

criança e facilitar o seu desenvolvimento, sem repressão e vendo com naturalidade o comportamento sexual do seu aluno.

Outro assunto tratado no questionário foi quanto à sexualidade na terceira idade⁴⁸. Os participantes foram questionados se a sexualidade nesta fase da vida é mais difícil, em virtude das alterações hormonais que afetam os idosos.

Os resultados desta pergunta estão apresentados no Gráfico 33.

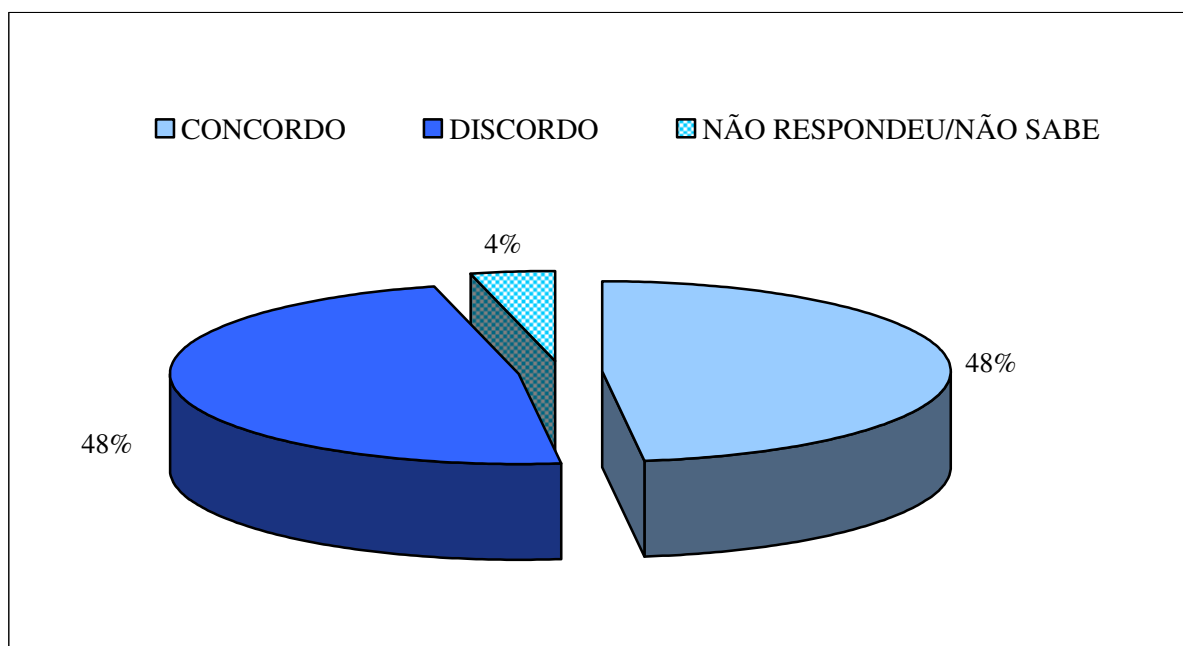


Gráfico 33- Sexualidade na terceira idade

O Gráfico 33 desvela que metade dos participantes discorda de que a manifestação da sexualidade na terceira idade é mais difícil, em vista das alterações hormonais que afetam os idosos, e a outra metade concorda com tal afirmação.

Ainda que não haja uma consonância dos participantes quanto se a sexualidade na terceira idade é mais difícil devido às alterações hormonais, de fato os aspectos biológicos da velhice, ou seja, as transformações anatômicas e fisiológicas que afetam o corpo como um todo devido ao envelhecimento também afetam a sexualidade.

De acordo com Cavalcanti (1990) em seu artigo denominado "Sexualidade do homem na terceira idade" a sexualidade nesta fase da vida é influenciada pelos aspectos biológicos, sócio-culturais e psicológicos.

Concernente ao aspecto biológico, as alterações corpóreas naturais da idade, perda de rigidez, coordenação, equilíbrio, como as mudanças hormonais, afetam o desempenho sexual

⁴⁸ Considera-se que esta fase abarca pessoas com mais de 60 anos de idade.

7 – Resultados e discussão

do idoso. Conforme elucidada Araújo (2009), o declínio físico pode desencadear fatores supressores da sexualidade.

Neste sentido, é importante mencionar que existem excitantes e supressores sexuais que passam pelos centros de regulação sexual límbico e hipotalâmico, sendo que a inibição do desejo sexual que pode haver na terceira idade geralmente está relacionada aos excitantes e supressores sexuais (ARAÚJO, 2009). Contudo, a autora lembra que a vivência do afeto e da sexualidade pode servir como excitante.

Para Cavalcanti (1990) outros aspectos que atrapalham a sexualidade na terceira idade são decorrentes dos problemas sócio-culturais, da pressão social. Com efeito esta pressão persiste devido à concepção equivocada do senso comum de que os idosos são assexuados, sendo que quando os idosos expõem por meio do discurso o contrário, eles são estigmatizados e desacreditados. No entanto, há que se considerar que a sexualidade não é sinônimo de genitalidade, pois ela transcende a função sexual, ela se insere nas relações afetivas e interpessoais (ARAÚJO, 2009).

Com o aumento da expectativa da vida do brasileiro, há um novo contorno no modo de se vivenciar a vida sexual afetiva, sendo que os idosos buscam aquecer o relacionamento sexual com recursos medicamentosos ou não (BRUNS; ALMEIDA, 2004, p. 28). Os referidos autores declaram que “essa nova realidade deixa muitos jovens perplexos, os quais indagam; sexualidade de velhos?! Essa não!”. Não obstante, como observa Araújo (2009, p. 152), “a afetividade não é privilégio dos jovens, pelo contrário, a maturidade dá maior capacidade do sujeito de se conhecer e se relacionar com a família, com parceiros(as), com amigos(as)”.

Com efeito, a sexualidade é importante para o bem estar e para a qualidade de vida dos idosos (ARAÚJO, 2009, p. 153). Ela complementa dizendo que

a vivência da sexualidade e do afeto em sentido amplo, não apenas ligado ao par sexual, mas à vida e aos que cercam o idoso, devem também se conjugar para que o envelhecimento seja o coroamento da vida e não o apagar dos sentidos e dos sentimentos.

Metade dos participantes não apresenta a compreensão de que a sexualidade nesta fase da vida é diferente, muda em virtude das alterações hormonais, as quais afetam a libido, que se reduz, e a ereção que é mais difícil de ser atingida, levando maior tempo para isso. No entanto, isso não faz dos idosos pessoas assexuadas, ao contrário, tal como as pessoas em outras fases da vida sentem desejos, precisando apenas de mais tempo para atingir o climax sexual.

7 – Resultados e discussão

É preciso que os alunos de Pedagogia possam entender que embora em termos profissionais não sejam preparados para atuarem diretamente com pessoas da terceira idade, é necessário que eles possam apreender acerca desta fase da vida, para não divulgar idéias equivocadas sobre a mesma, e não contribuir para a perpetuação dos mitos e interditos sexuais, que persistem em se aflorar na sociedade.

Prosseguindo o presente estudo enfocou outro aspecto da sexualidade, que foi o do abuso sexual, empregando quatro questões para tanto.

A primeira delas indagou os participantes se as agressões sexuais cometidas contra a criança geralmente envolvem familiares. Os resultados desta pergunta estão divulgados no Gráfico 34.

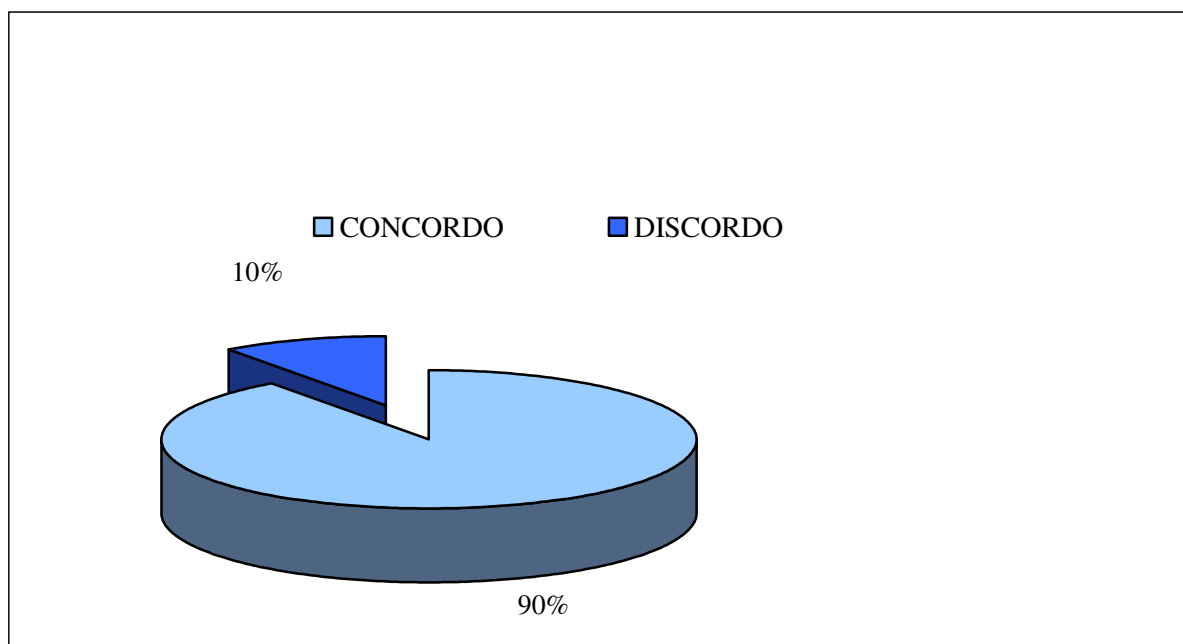


Gráfico 34- Envolvimento familiar nas agressões sexuais

De acordo com o Gráfico 34 a maioria dos participantes, ou seja, 90% deles consideram que estas agressões envolvem familiares, enquanto que 10% deles discordam.

As agressões sexuais podem ser de diferentes formas, conforme Gauderer (1993, p. 69-70) apresenta elas podem ser: “nudez, exposição da genitália, carícias, toques, penetrações digitais, sexo oral, vaginal, anal, relacionamento sexual grupal, shows e filmagens pornográficas (inclusive com outras crianças), participação de animais e objetos”.

Ela apresenta duas conformações: é intrafamiliar ou extrafamiliar. A violência sexual intrafamiliar acontece no contexto doméstico ou envolve pessoas próximas da criança/adolescente. Já a violência extramiliar, ocorre fora do seio familiar, porém na maioria das vezes é praticado por uma pessoa que conhece a criança/adolescente.

7 – Resultados e discussão

Gauderer (1993), Gabel (1997) e Ribeiro (2009) afirmam que é mais comum as crianças serem abusadas por pessoas conhecidas, ou por alguém da própria família, estabelecendo-se, assim uma relação incestuosa, relação esta que os limites interpessoais são desrespeitados, havendo pouco respeito por espaço físico pessoal ou privacidade. Na realidade além da transgressão da liberdade sexual do outro, há a violação dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes.

Maia e Maia (2005b) em seu estudo intitulado “Abuso sexual infantil”, fazem menção à publicação de uma pesquisa na revista *Veja* em abril de 1994, das denúncias do SOS criança na cidade de São Paulo em 1993. Esta pesquisa divulgou que 50% dos abusadores eram os pais das crianças, 18% parentes delas, sendo que apenas 32% eram pessoas estranhas. Como os autores comentam, “[...] os abusadores, na maioria dos casos, são pessoas próximas, que geralmente convivem com as vítimas” (p. 89).

Bruns e Almeida (2004) problematizam que 85% dos casos de abuso sexual de crianças e adolescentes são praticados por agressores que gozam da sinfonia da intimidade familiar, ou seja, são pessoas que elas possivelmente confiam, admiram, partilham afetividade e dependem financeiramente. Em vista disso, é difícil a identificação do problema, principalmente porque o agressor persuade e assusta a criança para que se mantenha calada (RIBEIRO, 2009).

Para Gauderer (1993) a família incestuosa é disfuncional apresentando uma estrutura austera e patriarcal ou matriarcal, sendo que o papel de cada membro é incerto devido a problemas emocionais pessoais. Dentro desta perspectiva, Gabel (1997, p. 64) declara que o incesto é um sintoma de disfunção familiar, que existe em decorrência de uma confusão de papéis e de gerações, como ele expõe “[...] o incesto tem conseqüências mais graves, pois provoca na criança confusão em relação às imagens parentais: o pai deixa de desempenhar um papel protetor e representante da lei; a debilidade da mãe, a omissão torna-se evidente”.

As agressões sexuais contra as crianças embora seja um assunto que traz embaraço e sobressalto de ser problematizado é uma realidade, uma vez que ronda diferentes instâncias sociais, dentre elas a escola. Assim, diferentes profissionais que atuam nesta ambiente poderão se deparar com crianças vítimas de abuso sexual. Caberá a eles saber como agir diante de tal constatação, por isso é imperiosa uma formação profissional que considere também este assunto.

Por conseguinte, a próxima pergunta focou a atitude do professor, se ele não deve se envolver ao constatar que seu aluno foi vítima de abuso sexual, por ser este o papel da família. Ao contrário das demais interrogações foi desnecessário empregar gráfico nesta, uma vez que

7 – Resultados e discussão

os participantes foram unânimes em afirmar que discordam que eles não devem se envolver.

Com efeito, o professor tem o dever de conferir quando suspeitar que a criança sofreu qualquer tipo de maus-tratos e/ou abuso sexual, visto que, como afirma Gauderer (1993, p. 78-79) “nosso papel principal perante as crianças e adolescentes abusados física ou sexualmente, negligenciadas ou maltratadas é de prevenção, proteção, educação e atuação abrangente para que se rompa este círculo vicioso” de abusos.

A criança vítima de agressão ou abuso sexual pode apresentar sinais desta agressão, podendo ser: sinais corpóreos, como dor, lesão, sangramentos, entre outros, ou comportamentais, tais como culpa, comportamento destrutivo, agressivo, dificuldade de concentração e aprendizagem, evasão escolar, entre outros. De posse de tais sinais e outros similares é possível ao educador, juntamente com a direção escolar, desconfiarem de que a criança foi vítima de agressão. Diante disso, eles podem abordar e dialogar com a criança, com muita cautela, fazendo o mínimo de perguntas, numa linguagem simples, a fim de confirmar esta agressão.

A criança deve ser acolhida, escutada, sendo que o professor deve lhe expressar apoio, confiança e solidariedade. Por vezes a criança opta pelo silêncio por várias razões, tais como: medo da confissão devido às pessoas envolvidas; temor de não ser acreditada; receio do que pode vir lhe acontecer; entre outros, porém importa que o professor lhe transmita apoio, escuta e acolhimento.

Maia e Maia (2005b) comentam que uma das dificuldades sentidas pelos professores ao entrevistar crianças supostamente abusadas sexualmente é de que elas não sabem dizer o que ocorreu exatamente. Elas apresentam dificuldades cognitivas para descrever as situações por elas experienciadas, sendo que as melhores fontes de informação são os comportamentos não verbais manifestos pela criança. Os autores acreditam que se o diálogo do professor com a criança for estabelecido com propriedade é possível que ela dê indicação sobre prováveis agressões sofridas.

Ademais, é recomendável que a escola contate a família, porém em muitos casos um dos membros da família está envolvido, cabendo assim ao professor agir de modo estratégico com ela.

O professor deve acolher o que refere o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), em seu artigo 13: Os casos de suspeita ou confirmação de maus tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais". Já no artigo 245 o ECA estabelece uma multa de 3 a 20 salários de referência se "deixar o médico, professor ou

7 – Resultados e discussão

responsável por estabelecimento de saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente.

Compete ao professor tomar as medidas cabíveis quando constatar que a criança ou adolescente sofreram abuso sexual, sendo que se isso não ocorrer estará incorrendo em crime de omissão (GAUDERER, 1993). Destarte, o professor deve contatar o conselho tutelar e fazer a notificação, seja ela escrita ou por telefone.

Como ressaltam Maia e Maia (2005b, p. 96) “É importante não levantar falsa suspeitas, isto é, não fazer denúncias sem evidências palpáveis. Ao mesmo tempo, a negligência em relação ao abuso constatado não somente é crime, como é postura eticamente inaceitável”.

É preciso que os alunos de Pedagogia, como futuros professores, aperceberem que lhes cabe serem agentes educacionais que atuem em prol das crianças, sendo preciso para tanto irem além das resistências psicológicas e emocionais que possam ter para abranger o tema da sexualidade, porquanto uma das formas de prevenção das agressões é as crianças terem acesso à orientação sexual.

Conquanto, conforme advertem Maia e Maia (2005b, p. 92)

se o assunto é proibido, considerado tabu, ou se os pais e educadores se omitem sobre esse tema, provavelmente o segredo sobre as questões de sexualidade já faz parte da relação da criança com os adultos, o que favorece o abusador que depende justamente, do segredo da criança para perpetrar um ato de violência contra ela.

Em se tratando do abuso sexual infantil é interessante refletir aqui sobre sua definição, sendo esta a próxima pergunta, a qual será apresentada no Gráfico 35.

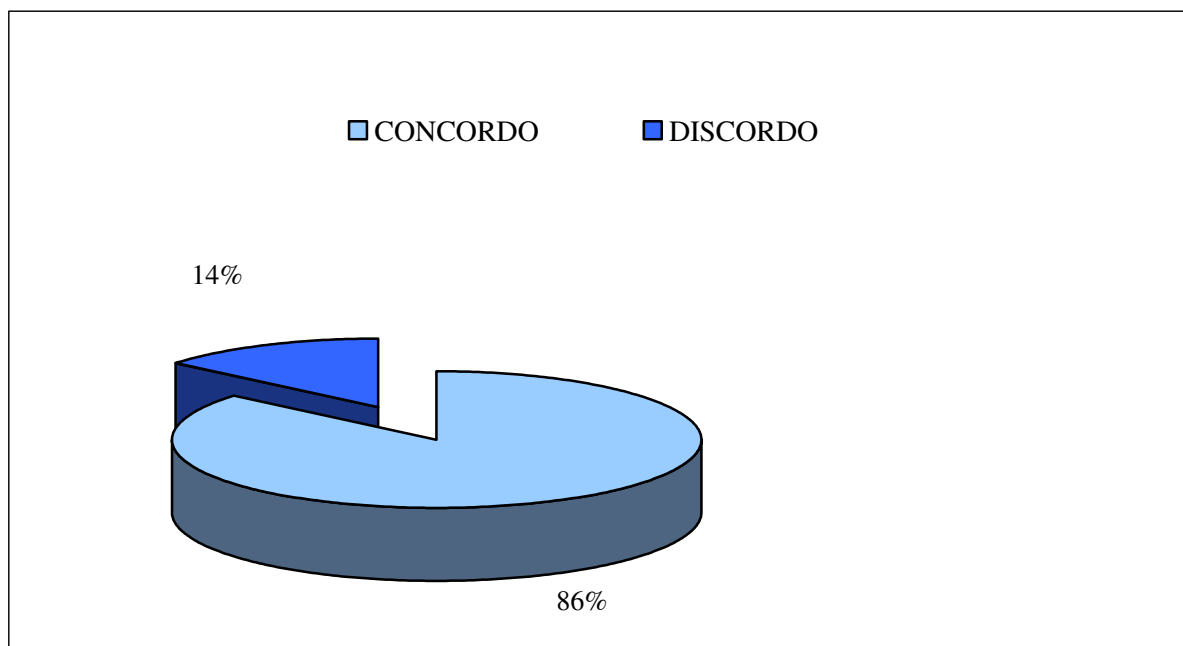


Gráfico 35- Definição de abuso sexual infantil

De acordo com o Gráfico 35, para 86% dos participantes o abuso sexual infantil é de fato definido como a exposição de uma criança a estímulos sexuais impróprios para sua idade e seu nível de desenvolvimento psicossocial, enquanto que 14% deles discordam desta premissa.

O abuso sexual é um tema delicado e complexo, sendo definido como a participação de uma criança ou de um adolescente menor em atividades sexuais que não é apto a entender, inadequadas à sua idade e ao desenvolvimento psicossocial (GAUDERER, 1993; MAIA, 2003; MAIA, MAIA, 2005b).

Em síntese, o abuso sexual é toda a utilização do corpo da criança ou do adolescente para satisfação do desejo sexual de pessoas mais velhas, as quais usam o poder e a força para coagi-las. É, na realidade, um crime que ocorre nas diferentes classes sociais. Nos dizeres de Maia e Maia (2005b) para o Código Penal Brasileiro a diferença de idade entre o agressor e a vítima deve ser maior que 5 anos, a fim de que o contato sexual seja enquadrado como abuso.

O abuso sexual não se vincula necessariamente à violação física, pois pode envolver também as carícias, os beijos e as palavras sedutoras. Como elucida Maia (2003), ela pode abarcar a estimulação sensorial (pornografia, linguagem sensual obscena); a manipulação das partes íntimas da criança, tentativa e/ou penetração vaginal, oral, anal e a masturbação; bem como, indução de situações vexatórias e públicas com relação sexual em grupo.

De maneira geral, o abuso pode não envolver contato físico, ou seja, ocorrer por meio de propostas e conversas abertas com o intuito de incitar as crianças, observar as partes

7 – Resultados e discussão

íntimas da criança ou mostrar os genitais para as mesmas obrigá-las a assistir filmes e imagens pornográficas, etc. Além disso, pode ainda ter o contato físico, podendo ir desde carícias até mesmo penetração vaginal, oral e/ou anal. Enfim, no abuso sexual a criança ou o adolescente é usado como objeto de satisfação sexual.

No Brasil o delito de abuso sexual de crianças é denominado de Pedofilia, enquanto que o abuso de adolescentes é intitulado de hebefilia. Assim sendo, a pedofilia pode ser definida como a atração erótica que alguns adultos têm por crianças⁴⁹, considerado crime.

No contexto mundial tem havido maior divulgação acerca da prática da pedofilia. No entanto, concomitantemente a isso é necessário à sociedade pensar na prevenção destas práticas, munindo as crianças de informações, a fim de que não sejam mais presas fáceis de adultos que usam o poder para violentá-las física e emocionalmente.

Gauderer (1993) expõe que há três formas de prevenção ao abuso sexual: a primária, que consiste na educação da criança a fim de ensiná-la que tem direito sobre seu corpo e que ninguém pode tocá-la se ela assim o deseja; a secundária, que já é a identificação precoce, impedindo que atos de abuso se repitam; e a terciária, o centro de prevenção para crise em estupro, isto é, acompanhamento integral da vítima e do agressor.

Em se tratando da prevenção, Maia e Maia (2005b, p. 90) consideram que é difícil proferir que seja possível prevenir a ocorrência do abuso sexual, porém é desejável e imprescindível. Para os autores os pais e educadores devem dialogar com as crianças e adolescentes, esclarecendo-os do que seja o abuso sexual, uma vez que “crianças mal informadas e que não possam dialogar sobre isso com seus pais, são alvos mais fáceis de abusadores”.

Afinal, se a criança tiver liberdade e um espaço acolhedor para falar de sexualidade ela se sentirá livre para expor possíveis ocorrências de abuso sexual.

Neste sentido, é preciso que o curso em análise inclua este tema na formação dos futuros professores, a fim de que os mesmos possam estar atentos aos indícios apresentados pelos alunos, os quais podem ser vítimas do abuso sexual. É necessário se proporcionar uma formação profissional que instigue o olhar sensível, solidário e atento do educador, além dos conhecimentos teóricos necessários para uma pronta intervenção.

Dando seqüência, a próxima pergunta, que se consistiu num estratagema, indagava os participantes se no abuso sexual a vítima é forçada fisicamente ou coagida verbalmente a

⁴⁹ De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a pedofilia pode ser definida como um episódio sexual que envolve um indivíduo adulto, maior de 16 anos, e uma criança, ou seja, menor de 13 anos.

7 – Resultados e discussão

participar da relação, porém apresentando a capacidade cognitiva para consentir ou julgar o que está acontecendo. Os dados dela estão expostos no Gráfico 36.

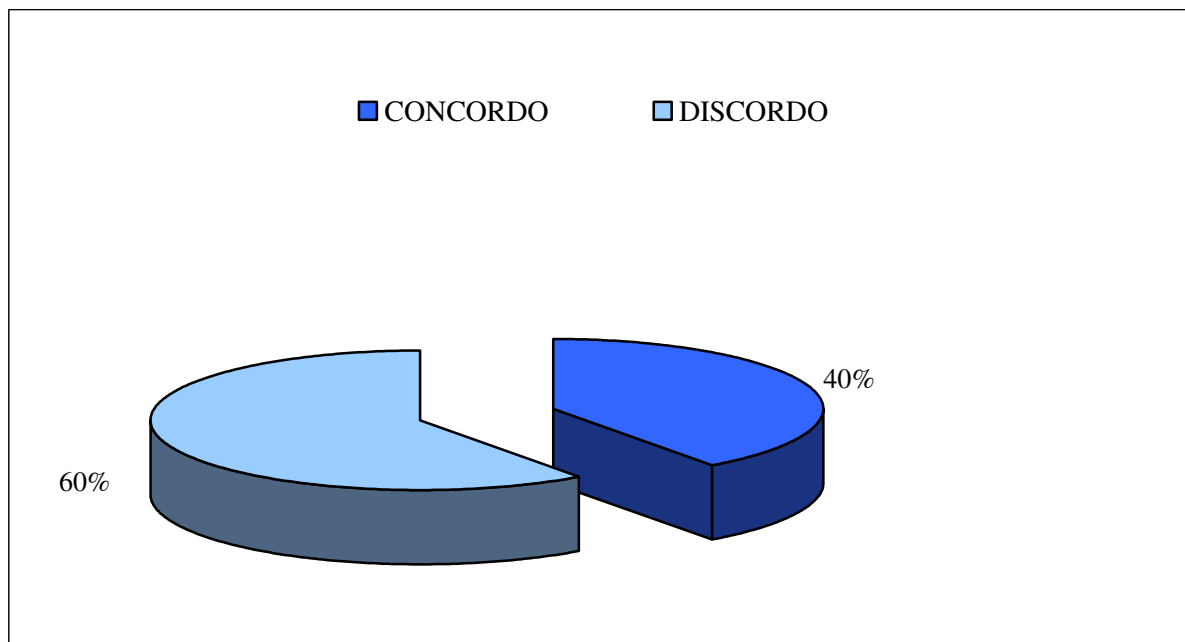


Gráfico 36- A vítima do abuso sexual apresenta capacidade cognitiva para consentir e julgar

Por meio do Gráfico 36 observa-se que 60% dos participantes discordam de que no abuso sexual a vítima é forçada fisicamente ou coagida verbalmente a participar da relação, porém geralmente tem a capacidade cognitiva para consentir ou julgar o que está acontecendo, sendo que 40% deles concordam.

Nas palavras de Gauderer (1993, p. 66) “a vítima é forçada fisicamente ou coagida verbalmente a participar da relação **sem ter necessariamente** a capacidade emocional ou cognitiva para consentir ou julgar o que está acontecendo”. (grifo nosso).

A criança é vulnerável à agressão sexual, porquanto geralmente acredita no adulto, sendo ele o referencial que ela tem do que seja permissível ou não socialmente. Assim, quando é coagida a participar da relação sexual não apresenta a capacidade emocional e cognitiva para julgar tal ato. Outro fator que contribui para isso ocorrer, é que a criança não apresenta a malícia do adulto. Como frisa Gabel (1997, p. 55), a criança não provoca, não parece seduzir o adulto”.

Gabel (1997, p. 57), refere que os abusadores sexuais optam por crianças vulneráveis, isto é “a criança mais nova, para que ela não fale; aquela da qual as pessoas zombam; a que parece mais carente [...]” Assim sendo, os abusadores aproveitam-se da vulnerabilidade da

7 – Resultados e discussão

criança para abusá-la. Por isso o autor enfatiza a relevância das crianças perceberem se estão ou não autorizadas a fazer certas coisas.

Do mesmo modo, é importante as crianças terem idéia do que seja apropriado ou não em termos de incursão de seus corpos. Maia e Maia (2005b) afirmam que o desafio incide em tornar as crianças aptas a identificarem a situação de abuso como algo impróprio e errôneo. Parece claro, então que, “[...] cabe aos adultos, sejam estes pais, educadores e profissionais a saúde em geral, a grande responsabilidade da prevenção, caminhando à luz de uma educação livre de preconceitos, esclarecedora, realista e ética” (MAIA, 2003, p. 50).

Ribeiro (2009, p. 138), apresenta algumas estratégias de prevenção ao abuso sexual, sendo elas

1. Ensinar a criança que o corpo dela lhe pertence.
2. Que ela tem direito de pedir que não toquem no seu corpo.
3. Que aprenda a dizer “não!”
4. Caso alguém tente alguma coisa, que procure uma pessoa de confiança e peça ajuda. E que não seja só pai e mãe, mas avós, tios, professor.... Isso porque, como vimos, muitas vezes o abuso vem de dentro da família.
5. Que não se sinta culpada ou com medo, porque você está ali para ajudar e proteger. E que pode falar qualquer coisa que acontecer porque ninguém vai bater. Assim, a criança se sente mais protegida e segura.
6. O trabalho de educação sexual na escola pode contribuir satisfatoriamente, com orientação para a criança e o adolescente.

Dessa maneira, os participantes que concordam com a afirmação presente no Gráfico 36 (40% deles) deveriam ser esclarecidos de que as crianças vítimas de abuso sexual não apresentam a capacidade cognitiva intelectual e emocional para aceitar ou avaliar o abuso sexual. Portanto, é preciso um trabalho da orientação sexual abarcar a prevenção ao abuso sexual.

Outrossim, é preciso eles serem esclarecidos que a criança merece credibilidade, sendo que dificilmente ela é capaz de elaborar uma falsa história de abuso sexual (RIBEIRO, 2009).

Outro aspecto investigado no presente estudo foi quanto à masturbação. Dessa forma, inquiriu-se com os participantes se a masturbação leva a uma preferência pela atividade autoerótica. Os resultados obtido desta interrogação são expostos no Gráfico 37.

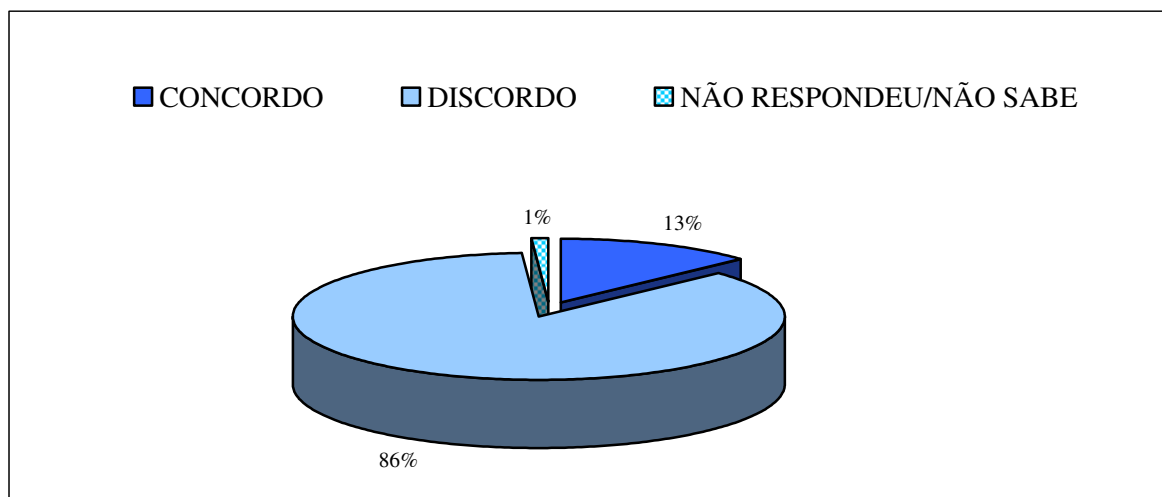


Gráfico 37- A masturbação leva a preferência auto-erótica

O Gráfico 37 evidencia que a maioria dos participantes, 86% deles, discordam que a masturbação leva a uma preferência pela atividade auto-erótica, ao passo que 13 % deles concordam, com 1% de abstenção de responder.

A masturbação é definida como a manipulação da genitália para o alcance do prazer sexual pela própria pessoa ou outrem (MAIA, 2003). A autora aponta que esta prática a partir do século XVIII foi considerada imprópria, tendo sido divulgado então que trazia consequências físicas, psicológicas e morais aos que a praticavam. Concernente as decorrências da masturbação Maia (2003, p. 41) frisa que o discurso deste momento histórico era que “[...] as conseqüências físicas seriam desastrosas como nascimento e pêlos nas mãos e loucura”.

A masturbação foi condenada nos últimos quatro séculos por meio de livros pseudocientíficos, recebendo esta designação que expressa “estuprar com as mãos” ou “manchar com as mãos” (MAIA, 2003). De maneira geral, a masturbação sofreu (ainda sofre) uma série de preconceitos, sendo considerada a causa desencadeadora das doenças físicas, tais como a anemia, tuberculose e às debilidades mentais (VITIELLO, 1997).

No século XIX houve uma contenção maior quanto à masturbação, vinculando-a as doenças, sendo que os que praticavam o auto-erotismo sofriam torturas corporais, castigos estes empregados pela igreja.

Embora desde o final do século XX há maior aceitação social da masturbação, ainda persiste na sociedade um preconceito a esta prática, como se fosse maléfica, impura ou ainda, contagiosa. Como comenta Maia (2003), este assunto ainda é envolto em credices e tabus.

Conforme expressam Maia (2003) e Vitiello (1997) a masturbação é inócua, sendo uma prática normal do desenvolvimento humano, de exploração do autoconhecimento,

7 – Resultados e discussão

embora persiste na sociedade a herança histórica do preconceito a tal prática, como sendo pecaminosa e danosa. Como sintetiza Ribeiro (2009, p. 75), “a masturbação não causa nenhum problema, nem de ordem física nem psicológica”.

A masturbação infantil é normal, sendo que o bebê desde o nascimento brinca com seus genitais. Entre os quatro e cinco anos as crianças masturbam-se por prazer, mas ainda de forma ingênua, não tendo as fantasias dos adultos, e a partir dos seis ou sete anos que ela terá a consciência de que a masturbação tem a finalidade de proporcionar prazer, e mais tarde há inserção das fantasias sexuais (MAIA, 2003).

A masturbação ocasiona ao adolescente alívio da tensão sexual e equilíbrio do indivíduo, ao mesmo que contribui para o conhecimento do próprio corpo, atenua os malefícios da abstinência. Para Figueiró (2003, p. 16), ela é positiva para o indivíduo, sendo que faz bem à saúde corpórea, sendo parte do processo do conhecer e sentir seu corpo. Ela ressalta que “se praticada sem repressões, é um bom treino para a vida sexual futura, a dois”. Nesta linha de pensamento, Ribeiro (2009, p. 74) realça que a masturbação “[...] é o primeiro aprendizado para uma sexualidade adulta e um passo importante para o conhecimento do próprio corpo e prazer”.

Contudo, Suplicy (1998, p. 109) lembra que o “bom senso indica quando a masturbação está sendo prejudicial: quando tende a se tornar uma alternativa para a vida real [...]”. A referida autora elucida que o fato de uma pessoa só se masturbar e não se relacionar com outras pessoas pode ser indício de algum problema. Nos dizeres da autora “algumas meninas e meninos podem achar mais fácil ficar se masturbando e fantasiando do que sair, conhecer e namorar alguém”. Apesar desta ressalva, a autora considera que a masturbação faz parte do desenvolvimento humano.

Em relação aos professores de escolas regulares, Figueiró (2003), comenta que muitos deles não sabem como proceder diante da masturbação, uma vez que carregam consigo séries de tabus e de preconceitos sobre ela.

Convém ressaltar que importa que os futuros educadores tenham compreensão de que a masturbação é uma prática sexual, que se inicia na infância, e que ao contrário do que diz o senso comum, não leva a uma preferência auto-erótica.

Conforme observa Figueiró (2003, p. 16)

7 – Resultados e discussão

Lidar tranqüila e positivamente com uma situação de masturbação, ou com qualquer outra forma de manifestação da sexualidade, é também estar ensinando, no espaço da escola, pois a postura correta do educador leva o aluno a elaborar uma visão positiva sobre a sexualidade. No entanto, para conseguir lidar com tranqüilidade, o professor precisa ter a oportunidade de rever o que sabe, o que pensa e o que sente sobre masturbação e outras questões.

Maia (2003) reconhece as dificuldades que existem ao se presenciar a masturbação, bem como, para tomar atitudes sem que estas sejam interpretadas com certo desconforto, aversão, incerteza e malícia. Por isso, é preciso que o professor tenha esta oportunidade, a fim de que quando precisar intervir na prática profissional diante de uma situação em que a masturbação se presencie, ele tenha subsídios para uma abordagem tranqüila e efetiva, sem trazer consequências danosas ao desenvolvimento sexual do aluno.

Ribeiro (2009, p. 78) exemplifica como o professor pode atuar diante de uma situação em que vê o aluno se masturbando. Segundo ele, o educador pode se aproximar da criança e falar que, “[...] apesar de acreditar que aquela "brincadeira" esteja sendo gostosa para ela, a sala de aula não é um local indicado, mas para quando ela estiver sozinha, num lugar em casa [...]. Em seguida, chamá-la para uma atividade”. Importa que ele não inflija culpa ao aluno, porquanto como observa Suplicy (1998, p. 109) “o que faz mal é a pessoa sentir-se culpada e não a masturbação em si”.

Outro assunto abarcado no questionário foi quanto à esterilidade masculina, assunto este em voga, principalmente devido ao aumento considerável pelos indivíduos que apresentam dificuldades em engravidar por clínicas de reprodução, e a divulgação de tal prática pela mídia.

Antes de seguir na análise sobre este assunto, é importante abrir um parênteses para fazer uma colocação. O assunto da esterilidade esteve sempre atrelado, no senso comum, a impotência sexual, uma vez que se acreditava que a esterilidade desencadeava a impotência. Desde meados do século XX sabe-se que esta idéia é infundada, porém investigou-se se os participantes, sujeitos que vivem o século XXI apresentavam esta concepção.

Os dados desta interrogação estão expostos no Gráfico 38.

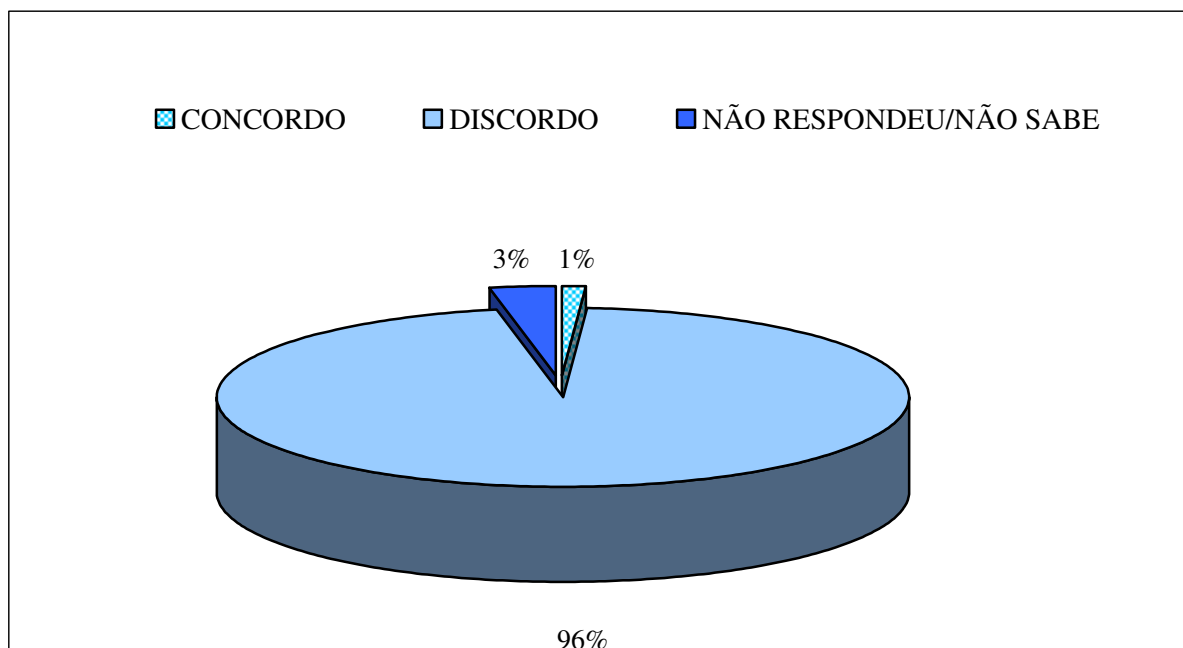


Gráfico 38- Esterilização Masculina: impotência

Como pode ser visualizado no Gráfico 38 a grande maioria dos participantes, 96% não acreditam que a esterilidade masculina causa impotência, enquanto que 1% deles concordam e 3% não souberam responder ou se abstiveram.

Na realidade ainda existe no senso comum esta idéia, ou seja, de que há associação entre a esterilização masculina e a impotência sexual.

Furlani (2003b, p. 65) refere que o diagnóstico da esterilidade pode estar relacionado: com a baixa produção de gametas; com a má formação dos espermatozoides produzidos, ou ainda, pela falta de espermatozoides no esperma. Resumindo, “é considerado estéril o homem que apresentar volume de sêmen inferior a 2ml ou 60 milhões de espermatozoides ou menos, numa ejaculação”.

A esterilização pode também ocorrer por meio de procedimento cirúrgico, no caso dos homens é conhecido como vasectomia. Esta cirurgia consiste na interrupção dos canais deferentes, os quais transportam os espermatozoides dos testículos até a uretra. Desta maneira com esta cirurgia há um bloqueio para os gametas masculinos.

Há muitos mitos quanto à vasectomia, sendo que a maioria dos homens se recusa a realizá-la por preconceito e desinformação, sobretudo, por temer tornar-se impotente com o procedimento cirúrgico.

Conforme frisa Furlani (2003b), existe na sociedade o mito da esterilidade masculina, da relação da esterilidade com a performance sexual. Diante disso, ela alega que se faz necessário dissociar esta relação. Uma forma possível para isso é as pessoas tenham acesso à

7 – Resultados e discussão

orientação sexual, e a informação sobre os distintos aspectos a sexualidade, abrangendo, dentro disso, a questão polêmica da esterilização. É preciso, neste sentido, elucidar que a vasectomia não altera o desejo sexual, nem traz complicações à relação em si. De fato, ela auxilia, torna a relação mais despreocupada, porquanto já não há o risco de uma gravidez.

Tais dados anunciam que os referidos participantes não apresentam uma idéia equivocada acerca da esterilidade, o que representa algo positivo, porquanto quando forem indagados quanto a este assunto não reproduzirão o que está presente no senso comum, podendo desse modo dar alguma contribuição para modificar o quadro de desinformação e preconceito que paira na sociedade sobre este assunto ainda neste novo século.

Contudo, é problemático pensar que 1% destes participantes ainda crêem em tal premissa, e 3% deles não souberam responder ou optaram por se esquivar, quiçá não o sabem. O que comprova novamente a necessidade de melhor formação destes participantes, formação esta em que temas distintos e não abarcados comumente nas distintas Instâncias sociais possam o ser.

Outro assunto tratado no questionário foi quanto à sexualidade das pessoas com deficiências. Assim sendo, indagou-se com os participantes se a sexualidade delas é distinta das pessoas que não apresentam deficiências. Este assunto é pertinente, sobretudo no cenário educacional atual em que se fala tanto em inclusão educacional das pessoas que apresentam deficiências no ensino regular.

No mais convém frisar que no ambiente escolar há a manifestação da sexualidade dos alunos de modo geral, sejam eles deficientes ou ditos “normais”. Os resultados da citada questão estão expostos no Gráfico 39.

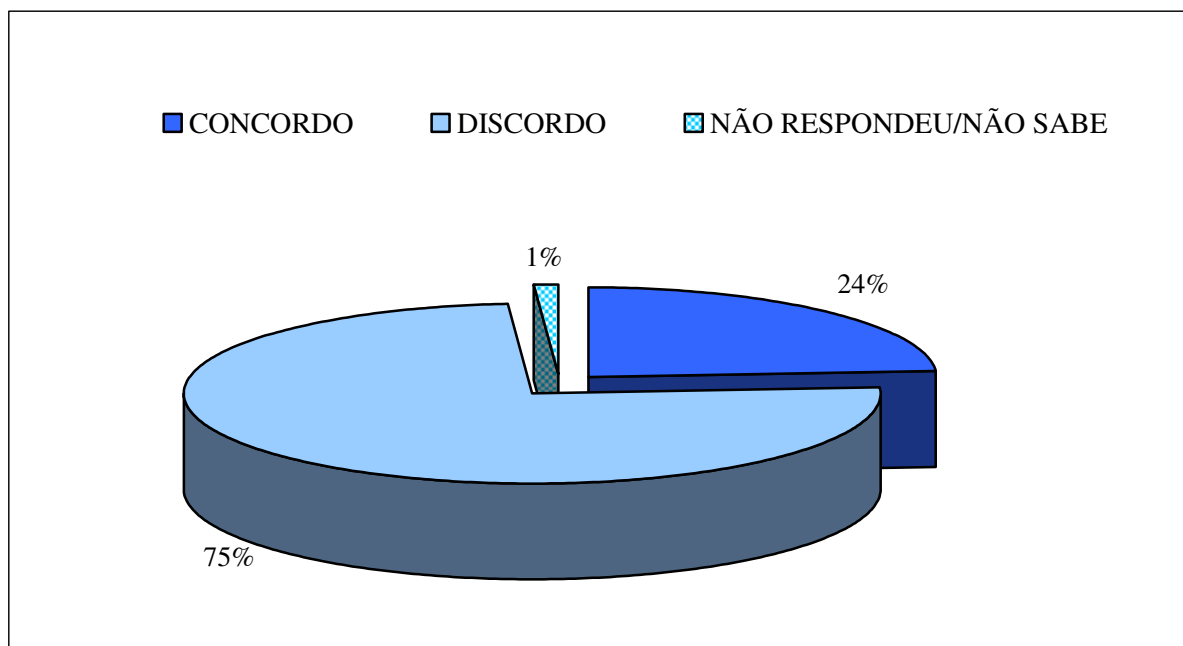


Gráfico 39- A sexualidade das pessoas com deficiência

De acordo com os dados do Gráfico 39 a maioria dos alunos do referido curso, isto é, 75% deles discordam que a sexualidade das pessoas deficientes é distinta das pessoas que não apresentam deficiências. Contudo, 24% deles concordam, e 1% não souberam responder ou optaram por não o fazer.

Tais dados desvelam que embora a maioria dos participantes discorda que a sexualidade das pessoas deficientes é distinta das que não apresentam deficiências, 24% deles concordam, o que comprova o que Maia (2006) comenta, de que a sociedade encara a sexualidade do indivíduo que apresenta deficiências como sendo patológica, isto é, por um lado compreendida como angelical, infantil ou até mesmo inexistente; e, por outro, uma sexualidade instintiva, agressiva, animalesca e incontrolável. Em outras palavras, distintas das demais pessoas.

A autora afirma que as diferenças marcantes entre a sexualidade do deficiente e das pessoas não deficientes estão mais relacionadas ao tipo de educação sexual que elas têm, do que às potencialidades de desenvolvimento de sua sexualidade que, em tese, poderia ser plena, uma fonte de prazer e realização pessoal (MAIA, 2006).

Para ela o que torna a sexualidade dos deficientes uma questão tão polêmica é um conjunto de fatores: a insuficiência de estudos, o estigma, a falta de informação e os valores adjuntos ao tipo de educação sexual que eles recebem.

Diante de tal constatação é mister ressaltar que é preciso que o educador no trabalho pedagógico com os alunos não empregue no seu discurso e nas suas atitudes o senso comum e

7 – Resultados e discussão

patologizante, tampouco concepções errôneas, que estimulam o preconceito e a exclusão dos alunos deficientes.

De modo geral, para a inclusão escolar, com os benefícios de uma socialização adequada, é preciso investir na formação dos professores, de forma que estes tenham o conhecimento e a competência para lidar com a orientação sexual de seus alunos (MAIA, 2003; MAIA, 2006), sejam eles deficientes ou ditos normais. Leão e Ribeiro (2008, p. 55) explicam que “para a inclusão obter êxito, implica a sexualidade estar estreitamente relacionada, visto que é uma necessidade básica do ser humano, a qual não pode ser separada de outros aspectos”.

Todavia, pensando no contexto inclusivo, no qual pessoas com deficiências são inseridas nas salas de ensino regular, não se pode garantir que estas pessoas receberão esta orientação, em vista do receio da abordagem da temática sexual pelos educadores, que são vítimas de um despreparo pedagógico, e fruto de uma educação repressora e preconceituosa que interfere em como lidam com assuntos complexos, como da sexualidade e da deficiência.

Como sinalizam Leão e Ribeiro (2008), o que se observa são os reflexos de uma má formação dos professores, os quais têm disseminado a ignorância sobre a sexualidade, impossibilitando de atuarem como agentes facilitadores da inclusão social das pessoas com deficiência.

Portanto, para a viabilização do trabalho de Orientação Sexual no cenário escolar é imperioso que se estenda a todos os alunos, com ou sem deficiências, e que os professores tenham o devido preparo para lidarem com a questão da sexualidade e deficiência, para despertar neles a importância da formação ampla dos alunos, visando a educação para a cidadania, a qual considera o aspecto sexual.

Dessa forma, é preciso no cenário inclusivo que os professores sejam devidamente preparados, de modo a terem acesso a uma formação abrangente que consiga a conciliação de temas complexos, tais como da sexualidade e da inclusão, visando à educação para a cidadania, contribuindo para “desestigmatização” dos alunos que apresentam deficiências, esclarecendo-os das possibilidades destes alunos, para assim evidenciar que estes apresentam necessidades, desejos e capacidades sexuais como as pessoas ditas “normais”, bem como direito de terem acesso à orientação sexual (LEÃO; RIBEIRO, 2008).

A maioria dos participantes deste estudo cursaram durante a graduação o eixo de educação especial, o que provavelmente os auxiliou a entender que os alunos com deficiência apresentam uma sexualidade, sendo que não é distinta dos demais alunos. Contudo, uma vez que este eixo, juntamente com o do ensino fundamental, foi abolido, é problemático crer que

7 – Resultados e discussão

os futuros graduandos do curso de Pedagogia da Unesp terão oportunidade durante o curso de refletir sobre a questão da deficiência e sexualidade das pessoas com deficiência. Fica aqui a ressalva quanto à necessidade de inserção no referido curso de conteúdos relativos a sexualidade, bem como da deficiência, os quais possam contribuir para dispersão das concepções inadequadas e estigmatizadoras das pessoas com deficiências.

Prosseguindo, este estudo se ateve a analisar como os alunos do curso de Pedagogia pensam acerca da resposta erétil. Na realidade o intuito foi ponderar se para eles os medicamentos para hipertensão, depressão, para pressão, assim como os tranquilizantes podem influenciar de forma desfavorável à resposta erétil e a libido.

O Gráfico 40 apresenta os dados resultantes desta questão.

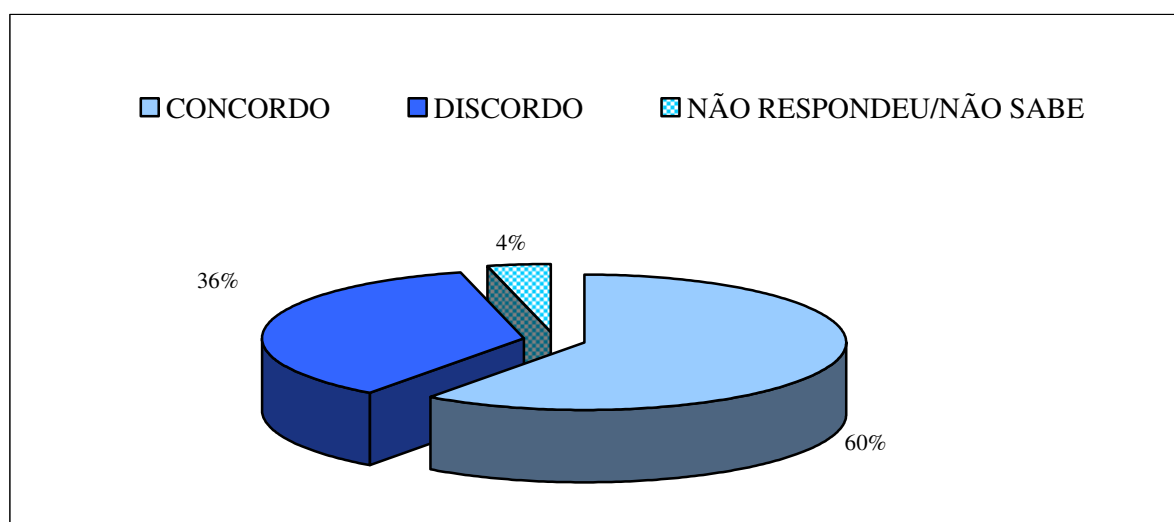


Gráfico 40- Os medicamentos influenciam desfavoravelmente a função erétil e a libido

Como pode ser constatado no Gráfico 40, 60% dos participantes consideram que os anti-hipertensão, antidepressivo, tranqüilizante e outros remédios usados para aumentar a pressão, podem incidir desfavoravelmente sobre a função erétil e a libido. Todavia, 36% deles discordam disso, e 4% não soube responderam ou se abstiveram.

A disfunção erétil é definida como a incapacidade constante em se alcançar ou de manter a ereção para o desempenho sexual satisfatório. Picazio (1998, p. 91) explica que “a disfunção erétil caracteriza-se por uma perda da ereção do pênis. Ela pode estar associada a uma perda do desejo ou uma dificuldade de ejacular”. Por conseguinte, a disfunção erétil dificulta o indivíduo a ter relação sexual.

7 – Resultados e discussão

Segundo Ducharme (2004), desde a década de 60 a disfunção erétil vem sendo estudada por urologistas e psicólogos, sendo que desde o final do século XX a preocupação maior com este problema tem sido quando a abordagem biopsicossocial.

Diferentes fatores podem ocasionar a disfunção erétil, sendo que ela pode ser classificada como: orgânica, quando é ocasionada por lesões ou distúrbios vasculares, neurológicos, hormonais; psicogênica, que decorre da inibição central do mecanismo de ereção, podendo ser ainda ser mista, ou seja, combina fatores orgânicos e psicogênicos. Ducharme (2004) chama a atenção para o fato de que os fatores psicológicos coexistem geralmente com as causas orgânicas da disfunção.

Os fatores de risco ao desenvolvimento da disfunção erétil abrange diferentes doenças, crônicas, tais como: diabetes, doenças cardiovasculares, hipertensão arterial, bem como, fatores psicológicos, como depressão, ansiedade e estresse (DUCHARME, 2004). Além disso, um dos fatores desencadeadores desta disfunção é a ingestão de drogas, tais como os antidepressivos, tranquilizantes, entre outros. De fato, tais drogas agem diminuindo a concentração sérica da testosterona ou prejudicando a sua função, tendo como consequência a diminuição do libido.

Picazio (1998, p. 91) problematiza que os adolescentes podem apresentar falha do reflexo erétil, isto é, podem ter dificuldades psíquicas em relacionar o desejo que sentem e a resposta física. O autor esclarece que as causas psíquicas mais comuns de disfunção na adolescência são devido a

1. Ansiedade, principalmente o temor de um mau desempenho sexual e a preocupação a respeito do tamanho do pênis.
2. Culpa por estar fazendo algo que não devia.
3. Depressão.
4. Auto-estima rebaixada (ter a sensação de que não é merecedor, digno).
5. Medo de engravidar ou contrair doenças sexualmente transmissíveis.

Na adolescência as causas orgânicas da disfunção são, sobretudo, a diabetes, que pode ocasionar a impotência quando o indivíduo acometido não se trata, e a ingestão de drogas, como antidepressivos, bebidas alcólicas, anfetaminas e drogas ilegais de maneira geral (PICAZIO, 1998).

Dessa forma, seria interessante que os participantes que discordam disso ou que não responderam, tivessem acesso a esta informação, que pode contribuir para o conhecimento que apresentam de sexualidade, mostrando que a disfunção erétil atinge diferentes faixas etárias sendo um problema comum, embora pouco divulgado.

7 – Resultados e discussão

Assim sendo, conquanto a disfunção erétil seja um assunto pouco conhecido, pensando nos outros dentro da temática da sexualidade, é relevante articular que remédios comumente empregados pelas pessoas adultas podem trazer consequências prejudiciais ao desempenho sexual, sem que elas percebam esta relação.

Portanto, o programa de orientação sexual deve também abarcar a disfunção erétil, salientando que alguns medicamentos e drogas podem desencadeá-la, sendo por isso tão importante que as pessoas não se auto-mediquem. Do mesmo modo é importante salientar o perigo do uso indiscriminado de drogas e de bebidas alcoólicas.

Dando um salto considerável, investigou-se no presente estudo acerca da mídia. Desse modo, os participantes foram interrogados se a mídia é um grande veículo de informações distorcidas sobre sexualidade. Os resultados desta pergunta estão expostos no Gráfico 41.

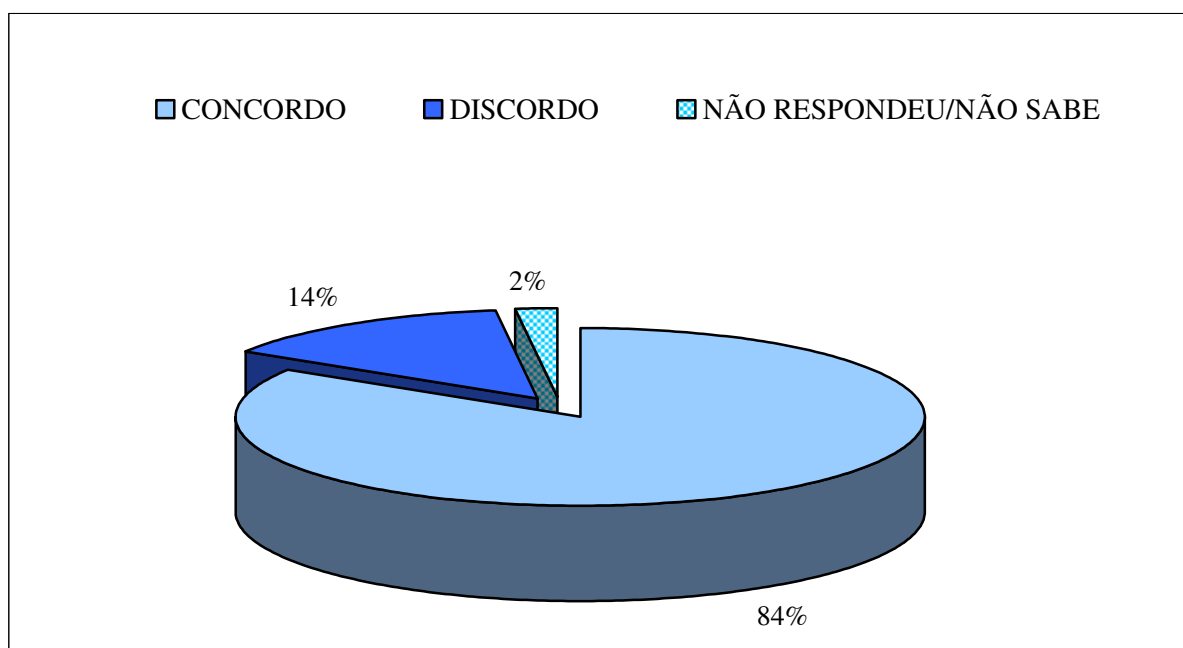


Gráfico 41- A mídia e a sexualidade

Por meio do Gráfico 41 é possível constatar que uma parte expressiva dos alunos, 84% consideram que a mídia é um grande veículo de informações distorcidas de sexualidade, sendo que 14% deles discordam, e 2% não responder ou não sabem.

Maia e Maia (2005c) explicam que a palavra mídia vem do latim *médium*, no inglês *média*. Segundo os autores, é um vocábulo muito empregado no campo da comunicação e publicidade, assinalando as bases tecnológicas de transmissão de informações.

A mídia apresenta uma grande influência na sociedade. Ribeiro (2009, p. 131) considera que as crianças e os adolescentes são os que mais sofrem com esta influência, visto

7 – Resultados e discussão

que estão na fase de formação de seus valores, opiniões, e condutas sexuais. Na opinião deste autor a criança ainda está formando sua estrutura e aparato psicológico, sendo que se ela ficar “[...] na frente de um aparelho de TV pelo menos duas horas e meia por dia estará exposta a uma avalanche de sexo e violência, com consequências muito negativas para o seu desenvolvimento.”

Quanto a influencia da mídia, Picazio (1998, p. 109) argumenta que ela

[...] tem um peso muito grande em nossa cultura, principalmente a eletrônica. Recebemos indiretamente uma carga de valores e normas enviesados, muitas vezes perpetuadores de comportamentos que não cabem mais na nossa época.

A mídia informa, porém, no tocante ao campo da sexualidade pode-se dizer que ela mais contribui para a desinformação do que para a informação propriamente dita. No tocante a televisão falta programas explicativos, que busquem sanar as dúvidas e curiosidades que as crianças e adolescentes apresentam em relação à sexualidade. De maneira geral, ela na realidade erotiza precocemente as crianças e banaliza o sexo. Já quanto à mídia impressa, pensando na direcionada para este público, por vezes está mais preocupada em tratar de assuntos vigentes, como as relações afetivas, curiosidades do mundo ‘teen’, do que buscar informar o leitor, servindo na maior parte das vezes como fonte de entretenimento e não veículo de formação.

Para Abramovay, Castro e Silva (2004) ela pode influenciar de modo positivo ou negativo, pois ao mesmo tempo em que estimula o debate de forma descontraída acerca da sexualidade, pode ser fonte de perpetuação de preconceitos e informações equivocadas. Ribeiro (2009) compartilha desta mesma opinião.

Entretanto, a exposição precoce da criança a cenas erotizadas, pornográficas e violentas, sem nenhum discernimento e acompanhamento do adulto, pode interferir no desenvolvimento emocional infantil (RIBEIRO, 2009). Por isso, a ajuda de um adulto bem informado e crítico é importante para ajudar a criança a decidir o que seria mais apropriado para assistir (MAIA; MAIA, 2005c).

Ribeiro (2009), recomenda que os adultos estipulem os horários em que os filhos podem assistir a TV; que conversem sobre o que eles estejam vendo, instigando o senso crítico sobre o que eles assistem; proporcionem a eles outra fonte de lazer, tais como jogos educativos, esporte, pintura, entre outros. Como declaram Maia; Maia (2005c), qualquer que seja o programa que a criança esteja assistindo pode-se criar um espaço adequado para reflexão e para crítica, indagando a criança sobre o que ela vê e ouve.

7 – Resultados e discussão

Maia; Maia (2005c, p. 90) mencionam que “[...] atualmente, a exposição aos estímulos ligados à sexualidade é muito freqüente, abrangente e inegável. Na família circulam mais informações sobre o assunto, a mídia escancara essas questões de forma intensa e repetitiva”.

Portanto, como frisa Picazio (1998), é importante as pessoas apreenderem e adquirirem um comportamento mais crítico em relação ao que a mídia difunde e apresenta estereotipadamente.

Logo, é importante que os professores saibam disso, e se conscientizem para que busquem dentro de sua atuação profissional contribuir para mitigar sua influência, sobretudo, da mídia televisiva, a qual molda os comportamentos das pessoas, fazendo-os acreditar no que é veiculado como sendo totalmente verdadeiro e adequado.

Uma vez que o papel do educador é formar cidadãos críticos, reflexivos e emancipatórios, ele precisa aguçar e visar desenvolver nos alunos a criticidade do que lêem e vêem, ou seja, um olhar contestador e mais apurado para a mídia televisiva e impressa.

Como defendem Maia; Maia (2005c, p. 105) a escola deveria incluir uma crítica a televisão, uma vez que está presente nos lares brasileiros e as crianças passam horas diante dela. Os autores consideram que

Dessa forma a escola contribuiria de modo inestimável à educação e à formação dos cidadãos. Tal contribuição seria importante se ensinasse que aquilo que aparece na televisão não é a realidade e que há interesses políticos e econômicos em tudo o que nela aparece, que há padrões de comportamentos, papéis, estereótipos e preconceitos veiculados ininterruptamente na tela.

Os referidos autores finalizam dizendo que se os adultos forem mais cuidadosos a esta questão podem cooperar para que a criança se desenvolva com mais autonomia quanto a este tipo de uniformização que a mídia, geralmente, impõe aos indivíduos.

Um último assunto do questionário versou sobre os mitos, tabus e preconceitos. Assim, interrogou os participantes se a sexualidade é um campo fértil para a proliferação dos mitos, tabus e preconceitos. O resultado desta pergunta está exposto no Gráfico 42.

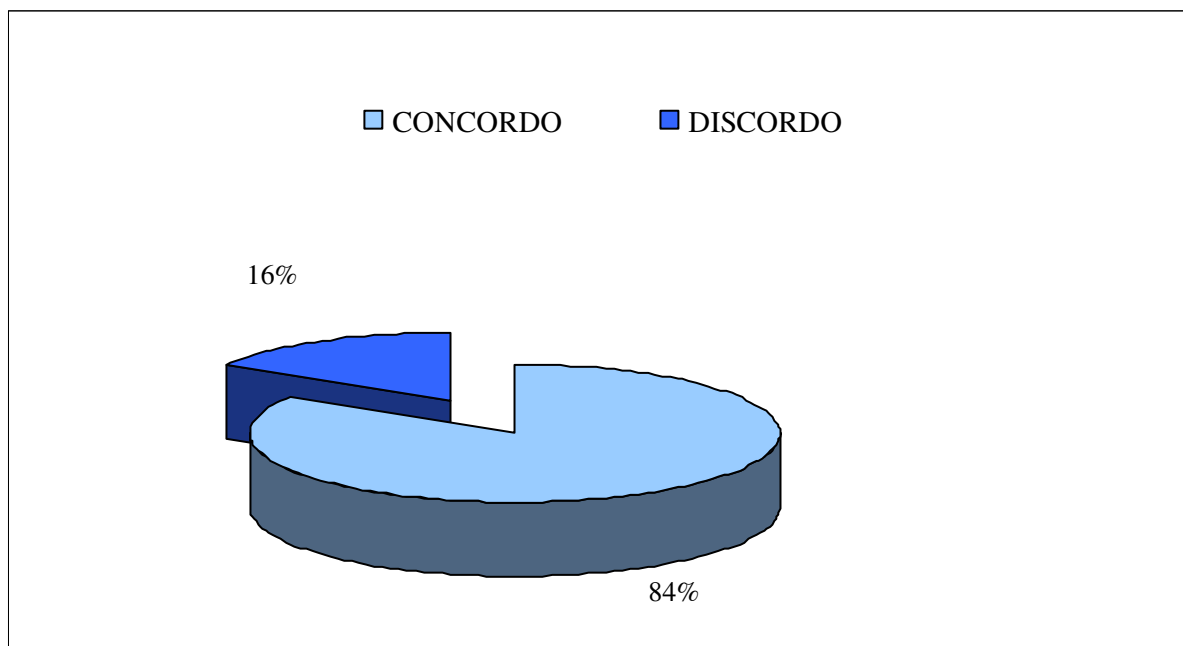


Gráfico 42- Sexualidade: mitos, tabus e preconceitos

Como pode ser visualizado no Gráfico 42 para 84% dos participantes a sexualidade é um campo fértil para a proliferação dos mitos, tabus e preconceitos. Já para 16% deles não.

Picazio (1998) explica que os mitos são criados e recriados para dar referência à vida das pessoas, sendo que as idéias contidas nos mitos não apresentam fundamentação científica. Os mitos sexuais não correspondem à realidade, sendo decorrência de credices.

Segundo Furlani (2003b, p. 18) a palavra mito vem de mithus, de origem grega, que significa fábula. Para ela, o termo mito sexual pode ser entendido “como o conjunto de concepções errôneas e falácias criadas a partir de rumores, superstições, fanatismo ou educação sexual falha.”

No tocante aos tabus, Picazio (1998) elucida que eles servem para manter a forma de pensar e agir da sociedade, porquanto são perpetuadores dos valores sociais. O autor afirma que o preconceito é um pré-julgamento ou resposta antecipada sobre coisas ou pessoas, sendo adquiridos através de um processo de aprendizado das normas e dos valores sociais.

Quanto à correlação de mitos, tabus e preconceitos Furlani (2003b) elucida que os mitos sexuais, quando se deparam com o conjunto de tradições regulatórias de uma época como a moral, podem se tornar objeto de repreensão, de repúdio, de oposição, de interdição social, enfim, de preconceito, podendo se tornar tabu.

De modo geral Picazio (1998) acredita que a sexualidade é um campo fértil para a proliferação dos mitos, tabus e preconceitos. Com efeito, ela é imersa em tais elementos que

7 – Resultados e discussão

foram ao longo do tempo sendo erigidos e ainda estão sendo. A maioria dos participantes são conscientes disso, todavia uma pequena parcela não.

Portanto, como lembra Furlani (2003b), é fundamental para o trabalho dos professores perceberem os mitos e tabus, especialmente os sexuais, como construções humanas, decorrentes da interação sócio-cultural. A orientação sexual pode ir na contramão destes mitos, visando desestabilizá-los e minar sua perpetuação e poder.

Nessa medida ela sinaliza que esta orientação pode

[...] discutir e compreender os mitos sexuais como construção histórica e na cultura; que visa permitir aos indivíduos, nesse exercício de análise crítica, a compreensão dos mecanismos sociais que escravizam a vivência plena de uma sexualidade positiva, livre e múltipla, percebendo os mecanismos impositivos e conservadores que levam ao preconceito e à discriminação. (FURLANI, 2003b, p. 20).

Dessa maneira, a fim de que a escola possa desempenhar a contento seu papel de propulsora do saber, é preciso que não possibilite que seus alunos sejam mantidos reféns de conhecimentos ultrapassados e infundados cientificamente. Logo, cabe ao professor ser devidamente esclarecido para ser agente potencializador do conhecimento, lutando através de seu discurso contra concepções arraigadas e cristalizadas no senso comum.

Nesta perspectiva Picazio (1998, p. 102) salienta que “cabe a todos nós questionar as idéias estabelecidas, separando quais são preconceitos, mitos e tabus. Respeitar as opiniões e diferenças alheias é o caminho para exigir que os outros respeitem as nossas”.

Analisando os 23 itens tratados na questão 20 do questionário é possível notar uma multiplicidade de assuntos, cada qual com sua particularidade, que se articulam para compor o que se compreende por sexualidade. Com efeito, ela conglomera diversos e relevantes temas de serem abrangidos pela escola, sendo estes: gravidez na adolescência; relações de gênero; relações afetivas; aborto; mitos, tabus e preconceitos sexuais; violência sexual; mídia; DST e AIDs; religião; deficiências; erotismo e pornografia; diversidade e homossexualidade; entre outros.

De maneira geral falta a muitos dos participantes o conhecimento dos diversos temas que compõem a sexualidade humana, o que contraria o que eles afirmaram no início do questionário, de que estão muito informadas e plenamente informados acerca da sexualidade humana. Além disso, dão indícios de que provavelmente empregam o conhecimento de senso comum para lidar com diferentes assuntos da sexualidade

7 – Resultados e discussão

Estes dados só vêm comprovar a carência de uma formação específica e peculiar dos discentes do curso de Pedagogia da Unesp Araraquara em sexualidade e orientação sexual, confirmando a necessidade de uma revisão deste curso para as exigências da contemporaneidade, as quais a sexualidade não pode mais ser postergada.

Sendo assim, é preciso que ela possa fazer parte da grade curricular real do citado curso, porquanto embora apresente espaço no currículo oculto, não significa que terá oportunidade de ser problematizada em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a estudar a formação inicial dos professores, em específico se deteve a analisar o curso de Pedagogia da Unesp-Araraquara, tendo como base algumas indagações.

A primeira delas interrogava se o curso de Pedagogia está preparando os futuros professores para atuar com questões de sexualidade. Para respondê-la, optou por analisar o curso tendo por referencial seus documentos históricos, assim como, os dizeres dos alunos apresentados nos questionários.

Foi possível verificar no curso de Pedagogia da Unesp-Araraquara que desde sua fundação, em 1959, passou por reformulações curriculares, mantendo algumas disciplinas básicas: História da Educação; Psicologia da Educação; Sociologia e Filosofia, que ainda fazem parte do mesmo.

Vale comentar que todas elas poderiam abarcar questões de sexualidade, porém verificou-se através dos programas e ementas curriculares que isso não ocorre.

Por meio do Processo nº 342/06/89 de 27/06/1989 (volume VI) a coordenadora do curso introduz disciplinas optativas que se pressupunham assegurar o aprofundamento e especificidade ao corpo discente. Entre estas disciplinas ocorreu a introdução das disciplinas “Sexualidade Humana e Educação Sexual”, bem como, “Sexualidade Humana, Escolarização e Atualidade: uma abordagem psicanalítica da educação/orientação sexual”, feito inédito até então. Contudo, estas foram as únicas tentativas de trazer a sexualidade para dentro do curso, sendo que não mais são ofertadas no citado curso, não sendo possível encontrar nos documentos históricos explicações do por quê disso.

Na análise realizada de todas as disciplinas componentes do curso até 2006, algumas trazem em sua bibliografia textos relacionados à área da sexualidade, como a disciplina Psicologia da Educação IV que apresenta textos de Freud, e a disciplina Desenvolvimento vocacional, identidade e escolarização. O conteúdo programático daquela disciplina abrange os fundamentos do paradigma psicanalítico, apresentando os conceitos de totem, tabu, sublimação e as fases do desenvolvimento psicosssexual. Já, esta última disciplina apresenta em sua bibliografia o livro de Aquino, intitulado “Sexualidade na escola: alternativas teóricas”, 1997. Com a resolução de 2006 e término dos eixos, esta disciplina não mais existe.

Cabe aqui acrescentar que os participantes quando inquiridos no questionário quanto aos meios que os auxiliaram para ter o nível de informação que apresentavam em relação à

sexualidade (muito e plenamente informados), somente alguns apontaram a contribuição das disciplinas de graduação, citando a disciplina Psicologia da educação IV.

No tocante às demais disciplinas analisadas, constam nas seguintes: “Didática”; “Teoria e Prática do Currículo”; “Estágio Curricular Supervisionado II”; “Linguagem em Educação”, e “Estágio Curricular Supervisionado: intervenção na prática Pedagógica”, em suas referências básicas os PCN de 1997 e de 1999. Estes Parâmetros, como visto outrora, são amplos e não tratam somente da orientação sexual.

Já na disciplina “Estrutura e Funcionamento da Educação Básica” foi possível observar em sua referência a nova LDB 9394 de 1996; um capítulo do livro de Silva Machado, intitulado de “Nova LDB: trajetória para a cidadania?”, cujo título é: “Parâmetros Curriculares Nacionais: uma discussão em abstrato”, publicado em 1997; assim como, um artigo da revista Cadernos de Pesquisa de autoria de Rosemberg publicado em 1976: “A escola e as diferenças sexuais”.

A abordagem destes Parâmetros pode trazer a discussão à orientação sexual, e, por conseguinte a sexualidade. No entanto, analisando os questionários, nota-se que talvez isso não esteja ocorrendo, visto que uma minoria dos participantes soube informar a concepção de orientação sexual, ou seja, não conseguiram defini-la. Isso, provavelmente, é resultado da desinformação dos diferentes temas transversais. O que denota que estas disciplinas abarcam estes parâmetros sem se aprofundar a conhecê-los.

Em linhas gerais, pensando no programa curricular pode-se dizer que o currículo oficial deste curso não dá margem para discussão da sexualidade. Entretanto, o currículo oculto abre esta possibilidade, sendo que o espaço existente para esta discussão é velado, e quiçá, subaproveitado.

Considerando que o curso é composto por distintas disciplinas, que tratam de temas diversos, causa estranheza que assuntos como o da sexualidade e da orientação sexual, de tamanha importância para a formação docente, sejam negligenciados e excluídos do currículo oficial.

Nos resultados obtidos no preenchimento do questionário a maioria dos participantes afirmou que os distintos temas (gravidez na adolescência e métodos contraceptivos; relações de gênero; aborto; mitos, tabus e preconceitos sexuais; entre outros), não são contemplados no curso de graduação. Em contrapartida, quando inquiridos se há espaço no curso para se discutir estes temas não há um consenso entre eles. Os alunos que responderam que há espaço justificaram que este foi proporcionado por iniciativa dos professores, e os que disseram que não há não justificaram suas respostas.

Tendo em vista a discordância entre os discentes quanto a existência ou não deste espaço, pode-se dizer que tais iniciativas dos professores não foram constantes.

Outra questão do questionário interrogou-os se a graduação contribuiu para o conhecimento deles em sexualidade, mais da metade respondeu que não. Estes dados respondem a primeira questão apresentada, assim como, a segunda, que indagava se nos programas e matriz curricular há menção quanto à sexualidade e orientação sexual. Eles confirmam que o curso não está preparando os futuros professores para atuar com as questões de sexualidade, sendo irrisório o espaço existente nos programas e matriz curricular. Adicionado a isso, inexistem no curso disciplinas que contemplam e dão a devida atenção à temática sexual.

Mais adiante em outra questão, quase todos afirmaram a necessidade do professor adquirir conhecimento sobre esse assunto. Eles explicaram que esta necessidade é decorrente da responsabilidade dos professores de orientar os alunos, por ser a sexualidade um aspecto significativo e inseparável da vida das pessoas. Eles lembram que apesar de sua importância, este assunto é envolto em mitos, tabus e preconceitos, sendo que a intervenção educativa quiçá pode contribuir para mitigá-los. No mais, realçam que os alunos são a todo tempo desafiados pelas mudanças da sociedade contemporânea, na qual a sexualidade aflora cada vez mais depressa, necessitando, portanto, serem preparados para enfrentar estes desafios, que trazem tantas inquietações e angústias.

É evidente nas falas dos alunos uma grande consciência para a relevância do preparo dos professores para abrangência da sexualidade. De acordo com eles, isso advém, sobretudo, da responsabilidade deste profissional para orientar seus alunos.

No que tange à orientação sexual, eles afirmaram que durante este curso não receberam informações sobre esta orientação. Com efeito, eles foram francos nesta resposta, sobretudo porque quando solicitados a defini-la somente uma minoria conseguiu.

Quando indagados se pretendem atuar como orientadores sexuais, mais da metade deles afirmaram que não, ao passo que somente um disse que sim. Isto posto, apesar dos participantes declararem a importância de apresentar conhecimentos de sexualidade, vão na contramão do afirmado anteriormente, porquanto a maioria deles alega que não pretendem atuar como orientadores sexuais. Logo, é possível dizer que não compreendem que cabe a eles a incumbência da orientação sexual na escola.

Diante das considerações arroladas, e atentando para a terceira e a quarta indagação presentes na apresentação, é possível respondê-las expondo que este curso não tem promovido

o despertar dos graduandos para o trabalho de orientação sexual, tampouco para a compreensão deles do que seja este trabalho, e de como efetivá-lo em sala de aula.

Um terço deles têm ciência de sua responsabilidade e afirmam que pretendem atuar como orientadores sexuais. Aliás, alguns deles confessam a credibilidade que apresentam ao trabalho de orientação sexual, e a vontade de implementá-lo na escola.

Outro aspecto interessante de citar é que quase todos os participantes consideram que a orientação sexual deve estar inserida no projeto pedagógico da escola. Segundo eles a orientação sexual deve ser introduzida em virtude da relevância de sua abordagem e das necessidades dos alunos, bem como, por ser função da escola.

É curioso pensar que os discentes do curso de Pedagogia aprovem, enaltecem e considerem que este trabalho deve fazer parte do projeto pedagógico da escola, contudo a maioria deles se esquia de admitir seu papel para isso tornar realidade.

Para eles os profissionais mais adequados para desenvolver este trabalho em ordem de maior incidência são: qualquer profissional que tenha preparo adequado para esta tarefa (50%); Psicólogo (29%); qualquer professor que se interesse pelo tema (20%); Professor específico (14%); Médico (10%); outros (3%); Coordenador Pedagógico (1%). De fato qualquer profissional bem preparado pode assumir esta tarefa, porém é mister enfatizar que seria mais conveniente que os profissionais da própria escola, os quais estão cotidianamente no ambiente escolar, familiarizados com os seus acontecimentos, a adotasse. Para alguns dos participantes profissionais de fora deste ambiente, como o Psicólogo e o Médico poderiam assumir esta responsabilidade, enquanto que alguns deles consideram este trabalho pode ser adotado por qualquer professor que se interesse, enquanto que outros deles já acham que devem ser professores de áreas específicas, como de Biologia, Ciências e Educação Física.

Diante disso, é possível sugerir que os discentes do curso de Pedagogia não assumem como sua a responsabilidade de atuação com a orientação sexual no contexto escolar, porquanto como assinalam, qualquer profissional que tenha preparo adequado pode assumir esta responsabilidade, ou outro profissional, como o Psicólogo ou Médico, seria mais apto para tanto. Isso é fato, porém eles desconsideram um detalhe que pode fazer uma grande diferença para implementação e efetivação do trabalho de orientação sexual: ele carece de ser não somente bem estruturado, articulado e planejado, mas também de ser examinado continuamente, e se preciso for, reestruturado se surgirem falha. Tais tarefas podem ser executadas mais prontamente por quem atua diretamente no ambiente escolar.

Grosso modo, os participantes têm conhecimento das condutas que seriam adequadas ao professor para atuar com a orientação sexual. Todavia, uma porcentagem considerável

deles sugeriu condutas que não condizem com o que a orientação sexual se propõe, porquanto 30% corroboram que o professor deve saber um pouco sobre o assunto da sexualidade, já 23% declaram que ele deve atuar com este assunto se achar que convém. Como visto, a fim de que possa adentrar na discussão deste tema o professor precisa apresentar um preparo e respaldo teórico para tanto, sendo que não é questão de ser conveniente ou não. Na realidade, inconveniente será o professor que optar pelo silêncio ou por banir os alunos se este assunto for trazido à pauta em sala de aula, porque não é possível a dicotomia do aspecto cognitivo do fisiológico.

Ademais, outra conduta assinalada pelos participantes, é que devem ajudar seus alunos a falarem sobre a vida sexual íntima para melhor ajudá-los nas suas dúvidas. Isso é incoerente, uma vez que o intuito é de orientar os alunos, e não intimidá-los ou ditar preceitos normativos. Do mesmo modo, alguns dos participantes consideraram que devem compartilhar suas experiências sexuais se houver interesse por parte dos alunos. Tanto o professor quanto o aluno tem direito de ter sua intimidade preservada, sendo desnecessário adentrar na vida particular do outro.

Para mais da metade dos participantes a abordagem da sexualidade vincula-se ao aspecto biológico, da reprodução. Segundo eles, o trabalho de orientação sexual nas escolas tem por objetivo, principalmente: a prevenção das DST, AIDS e gravidez na adolescência; adoção e auxílio na adoção de comportamentos de sexo seguro; auxiliar os alunos no auto-conhecimento; ampliação do conhecimento sobre as questões que envolvem a sexualidade e garantir que os alunos possam usufruir o direito à reflexão sobre as questões que envolvem a sexualidade. Esta última afirmação é instigante, porque denota que os professores compreendem que abarcar este assunto com os alunos é um modo de garantir que eles usufruam ao direito que eles apresentam.

De maneira geral, fazendo uma análise global dos dados é possível asseverar com exatidão que os participantes, ao contrário do que afirmam, não estão plenamente informados ou muito informados sobre a sexualidade humana. Carecem de uma formação apropriada e peculiar, que contemple os diferentes tópicos que abarcam este tema, bem como, quanto à orientação sexual.

Cabe exclusivamente ao curso de Pedagogia a responsabilidade pela formação dos professores que irão atuar no ensino infantil e nas séries iniciais, níveis de ensino estes que abarcam crianças e adolescentes, geralmente carentes de informações de cunho sexual. Pensando nisso, é possível corroborar que este curso não tem como dar uma resposta positiva

ante a necessidade dos alunos, considerando que exclui a temática sexual, não provendo aos alunos conhecimento desta natureza.

Após a análise efetuada do referido curso é impossível negligenciar e silenciar o que foi constatado: este curso tem falhado de modo gritante, pois tem consentido que um assunto significativo para a formação dos discentes seja deixado à margem, quando há um espaço oficial para sua abrangência.

O citado curso é o retrato dos muitos existentes no país. Embora seus coordenadores até possam ter ciência da necessidade de um preparo específico do professor em sexualidade, deixam este assunto em segundo plano, priorizando outros, considerados mais pertinentes à formação docente. Da mesma forma, as Instâncias Superiores da Educação não dão à temática sexual a sua devida atenção. A última resolução do curso, 2006, traz que o egresso do referido curso deve estar apto para abarcar a questão de gênero e da diversidade sexual. Esta foi a única migalha que ofertaram para a sexualidade no interior deste curso.

Partindo desta perspectiva, entende-se que há uma emblemática questão. Tendo em vista que as Instâncias Superiores da Educação não dão a devida atenção à sexualidade, ao passo que os cursos de formação de professores estão mais preocupados em se adequar ao que elas recomendam do que em atender aos aclames públicos, como concretizar a introdução deste tema no cerne deste curso?

Uma forma de buscar resolver este impasse é que novas políticas educativas direcionadas à sexualidade sejam propostas e discutidas, a fim de que a orientação sexual seja valorizada e incorporada definitivamente pela escola, despertando a necessidade destes cursos de formação tratar do assunto, de maneira a prover a seus egressos fundamento teórico-científico para atuar. Considerando que isso não é fácil, e sim um processo moroso, é interessante que sejam desenvolvidos estudos nas diferentes licenciaturas, para averiguar a demanda da formação dos professores em sexualidade, assim como, se estão aptos a abrangerem a orientação sexual no cenário escolar, divulgando estes dados.

Estes estudos serão na realidade provocações, servindo como advertências de que é imprescindível a participação das Universidades, dos cursos de licenciaturas, a fim de prover aos egressos dos vários cursos de licenciaturas existentes no país de conhecimento, formação, informação, e, sobretudo, a apreensão da necessidade de abarcar a sexualidade humana pelo prisma do direito do aluno a ter acesso à mesma.

Na realidade, estes cursos deveriam propor disciplinas que abarcassem a sexualidade. O interessante seria que elas tratassem de múltiplos aspectos, tais como: *História da Sexualidade*, mostrando que em outros momentos históricos não havia a repressão e

preconceito sexual existente como nos dias presentes, e trazendo à discussão que seu debate no meio escolar foi oficializado, porém que isso na realidade é efeito do contexto neoliberal, que busca modos de amoldar os indivíduos aos ditames do capitalismo; *Psicologia: a sexualidade em foco*, discutindo distintos autores que se debruçaram a estudar este tema em seus diferentes pontos de vista, tais como Freud, Jung, entre outros, trabalhando por meio deles a importância do professor se despir de seus preconceitos, porquanto a sexualidade é algo natural, constituinte do homem, sendo impossível ele banir seus impulsos sexuais sem que isso acarrete problemas posteriores; *Sociologia e Sexualidade*, trazendo diferentes autores à pauta, tais como Marcuse, Reich, Foucault, Bauman, entre outros, salientando que embora apresentem a sexualidade por diferentes perspectivas, todos são unânimes em declarar o quanto que a sociedade busca a todo instante o enquadramento dos sujeitos ao que considera pertinente; *Biologia da Sexualidade*, expondo o sistema reprodutor, os órgãos genitais, a fisiologia corpórea, as DST, enfatizando, porém, que a sexualidade envolve também o desejo, o prazer, a felicidade, aspectos que vão além do aspecto biológico e reducionista do corpo humano; *Introdução à Sexualidade*, definindo-a, explicando o que a distingue de sexo, os diferentes assuntos que a compõem trabalhando-os de forma intensa e sistemática; *Diferenças e diversidade na manifestação da sexualidade*, abarcando as diferenças de gênero e de desejo sexual, discutindo a homossexualidade, e dentro disso, definindo os transexuais, bissexuais, travestis, buscando focar a necessidade do respeito e da tolerância, bem como, do aniquilamento da homofobia; *Orientação Sexual*, o intuito é além de explicar o que seja esta orientação, a diferenciar de educação sexual, salientando sua relevância e contribuição, articulando meios de implementá-la na sala de aula, as posturas adequadas e inadequadas do professor para isso, como trabalhar os distintos assuntos da sexualidade, como agir diante as perguntas e provocações indecorosas dos alunos, entre outros.

Estas disciplinas poderiam contribuir significativamente para a formação do professor. Em todas elas o interessante seria o instigar da reflexão do professor, mostrando que embora este tema adentrou a escola devido a preocupação dos problemas sociais, das DST, AIDS, da gravidez, é direito do aluno ter acesso ao conhecimento sexual, sendo esta uma oportunidade dele instigar neste a crítica ao contexto social político econômico vigente, que busca que todos os indivíduos se comportem de tal modo, e não dão à devida atenção a felicidade dos mesmos. O intuito não é acender a rebeldia, mas sim a consciência para propor mudanças, rever comportamentos que não contribuem para o bem estar de todos, como o desrespeito ao direito do outro quando não se concorda com uma relação sexual protegida.

Para encerrar, é preciso frisar que há muitos desafios a serem vencidos a fim de que a sexualidade, e o trabalho de orientação sexual possam ser realidade no contexto escolar, desafios estes que remetem a algumas questões que podem ser enfocados em futuros estudos, tais como: Como os professores e coordenadores dos cursos de Pedagogia percebem a inserção da sexualidade no âmbito escolar? De que modo é possível sensibilizá-los para esta inserção? Qual a razão destes cursos ainda não se abrirem para contemplar esta temática e o trabalho de orientação sexual? De que forma é possível articular, de fato, na grade curricular do curso de Pedagogia a temática sexual? Quais os aspectos que dificultam ou impossibilitam a inserção destes assuntos no cerne do curso? De que modo as Instâncias Superiores de Educação podem contribuir para esta inserção?

Por fim, sabe-se que há um longo e extenso caminho a se trilhar, há também muitas interrogações a serem respondidas e lacunas a serem preenchidas, de maneira que a sexualidade possa sobrepujar a margem e ir para o cerne da formação discente, local em que deveria jazer.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. C.; SILVA, L. B. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

AGUIAR, M. A. S. et al. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-42, 2006.

ALTMANN, H. Sobre a educação sexual como um problema escolar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.7, n.1, p. 1-12, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/linhas/ojs/viewarticle.php?id=135&layout=abstract>>. Acesso em: 23 set. 2007.

ALTMANN, H. A construção social da orientação sexual em uma escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Caxambu. **Anais...**Caxambu: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/helenaaltmann.rtf>>. Acesso em: 4 mar. 2008.

ANAMI, L. F.; FIGUEIRÓ, M. N. D. Interação família-escola na educação sexual: reflexões a partir de um incidente. In: FIGUEIRO, M.N.D.(Org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL, 2009. p. 87-112.

APPLE, M. O currículo oculto e a natureza do conflito. In: APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 126-57.

ARAÚJO, M. L. M. Envelhecimento: afetividade, sexualidade e qualidade de vida. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 150- 4, 2009.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N.A. **Fundamentos da metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. 2 ed. São Paulo: Peason Education do Brasil, 2000.

BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Sexo e juventude: como discutir sexualidade em casa e na escola**. São Paulo: Cortez, 1982.

BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BRAGA, D. S. **A sexualidade no currículo da escola fundamental- Travessões e reticências sobre a homossexualidade nos discursos e nas atividades em uma escola municipal em Belo Horizonte**. 2004. 156f. Dissertação (Mestrado em educação)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BRAGA, M. R. Pensando a orientação sexual na adolescência: propostas e limites. **Terapia Sexual**, São Paulo, v.VIII, n.2, p.25-46, 2005.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 5692/71 de 11 de Agosto de 1971.** Lei que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** São Paulo: Cortez, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9394 de 23 de Dezembro de 1996.** Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília, 1997. v.8.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural e orientação sexual. Rio de Janeiro: DP & A, v. 10, 2000.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Direitos Sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais.** Brasília, 2006.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** São Paulo: Papirus, 1996.
- BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In.: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.83-111.
- BRUNS, M. A.T.; ALMEIDA, S. **Sexualidade:** preconceitos, tabus, mitos e curiosidades. Campinas: Ed. Átomo, 2004.
- BUENO, G. M. **Variáveis de risco para a gravidez na adolescência.** 2001. 108f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2001.
- CABRAL, J. T. **A sexualidade no mundo ocidental.** Campinas: Papirus, 1999.
- CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade e infâncias:** a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.
- CAMPOS, M. A. B. Gravidez na adolescência: a imposição de uma nova identidade. **Pediatria atual,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 11, p. 25-6, 2000.
- CAVALCANTI, R. C. Sexualidade do homem na terceira idade. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana,** São Paulo, v.1, n.2, p. 39-49, 1990.

Referências

- CHAUÍ, M. **Repressão Sexual: essa nossa (des) conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CHAVES, E. O. C. Educação, Temas Transversais e Tecnologia? In.: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 107- 122.
- CORREIA, G. C. A sexualidade desafia a escola e os pais. **Jornal Unesp**, São Paulo, 1 dez. 2007. p. 8-9.
- DALAROSA, A. A. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 2003. p.197-217.
- DESLAURIERS, J. P. **Recherche qualitative: guide pratique**, Montreal: McGraw-Hillo, 1991.
- DUARTE, N. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In.: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 175- 189.
- DUCHARME, S. H. Psychological Factors Modulating Erectile function., **Sexuality and disability**, v. 22, n. 2, p. 171-5, 2004.
- EGRY, E. Y. **O docente de enfermagem e o ensino da sexualidade humana: ação educativa através da pesquisa participante**. São Paulo. 1985. 160f. Tese (Doutorado em Saúde Pública)-Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.
- FAGUNDES, T. C. P. C. Implantação da disciplina Sexualidade e Educação na Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v.7, n.2, p.131-134, 1996.
- FAGUNDES, T. C. P. C. Educação sexual: família, escola e temáticas especiais em educação. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 18, n.2, p. 405- 416, 2007.
- FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.; SOARES, R. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.
- FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário de Língua Portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. O preparo de educadores sexuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 89-114, 1998.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 2. ed. Londrina: Ed. da UEL, 2001.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1., 2003, Ourinhos. **Anais...** Ourinhos: 2003. 1 CD-ROM.

Referências

- FIGUEIRÓ, M. N.D. Políticas educacionais: implicações na formação continuada e na profissionalização docente. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-13, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/linhas/ojs/viewarticle.php?id=73&layout=abstract&OJSSID=dbf7d7aedb7fe712e1a9a931f36e629fIn>>. Acesso em: 25 jul. 2008.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas: Mercado das Letras, 2006a.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. “Ficar”: reflexões a partir do que pensam alguns professores e alunos do ensino médio. In.: FIGUEIRÓ, M. N. D.; RIBEIRO, P. R. M.(Org.). **Adolescência em questão**: estudos sobre sexualidade. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006b. p. 41-73.
- FIGUEIRÓ, M.N.D. A educação sexual presente nos relacionamentos cotidianos. **Terapia sexual**, São Paulo, v. X, n.1, p. 69- 98, 2007a.
- FIGUEIRÓ, M.N.D. **Homossexualidade e educação sexual**: construindo o respeito à diversidade. Londrina: Ed. UEL, 2007b.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade do saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n 68, p. 17-44, 1999.
- FRISON, L. M. B. Desafios da orientação sexual no contexto escolar. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n.32, p. 207-218, 2002.
- FURLAN, S. A.E.H. Sexualidade, educação e formação de educadoras: contextos, atitudes e possibilidades. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2007, Concórdia. **Artigos eletrônicos...**Concórdia: UNC, 2007. Disponível em: <http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/educa%C3%A7%C3%A3o/SEXUALIDADE_EDUCACAO_FORMACAO_EDUCADORAS_CONTEXTOS_ATITUDES_POSSIBILIDADES.pdf>. Acesso em: 16 Jan. 2008.
- FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2003a. p. 66-81.
- FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.
- JACOMELI, M. R. M. **Dos estudos sociais aos temas transversais**: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000). 2004. 188f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- JESUS, M. C. P.; TEMER, V. P.; SILVA, M. A. A educação sexual realizada na família e na escola: opinião de escolares adolescentes. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. São Paulo, v. 8, n.1, p. 134- 63, 1997.

Referências

JUSTO, J. S. O “ficar” na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade. In.: FIGUEIRÓ, M. N. D.; RIBEIRO, P. R. M.(Org.). **Adolescência em questão: estudos sobre sexualidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 75-101.

GABEL, M. **Crianças vítimas de abuso sexual**. São Paulo: Summus, 1997.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto. Porto Editora, 1999.

GAUDERER, E. C. Abuso sexual na infância e na adolescência. In: RIBEIRO, M. (Org.). **Educação sexual: novas idéias, novas conquistas**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1993. p. 65-80.

GAVÍDIA, V. A construção do conceito de transversalidade. In: ÁLVAREZ, M. N. et al.(Org.). **Valores e temas transversais no currículo**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 15-30.

GIMENES, V. C. **A escola pública e a sexualidade: estudo analítico-descritivo sobre o discurso de um grupo feminino de adolescentes acerca de suas concepções e vivências sexuais**. 2001. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

GIMENES, V. C ; RIBEIRO, P. R. M. Notas de um estudo sobre o discurso de um grupo feminino de adolescentes acerca de suas concepções e vivências sexuais In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação sexual: Apontamentos para uma reflexão**. 1.ed. São Paulo/Araraquara: Cultura Acadêmica/Laboratório Editorial FCL, 2002. p. 39-67.

GONÇALVES, H. A. **Manual de metodologia de pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em Pesquisa Social**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1972.

GTPOS, ABIA, ECOS. **Guia de Orientação sexual: diretrizes e metodologia**. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

GTPOS. **Sexo se aprende na escola**. 2. ed. São Paulo: Olho D’água, 1999.

GUEDES, M.Q. Parâmetros Curriculares nacionais ou o currículo oficial? **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação, Goiânia**, v.27, n.2, p. 85-99, jul./dez. 2002

GUIMARÃES, C. R. P. **O descaso em relação à educação sexual na escola: estudo de manifestações de futuras professoras de 1ª. à 4ª. série de 1º. Grau**. 1992. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

GUIMARAES, I. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. Campinas: Mercado das letras, 1995.

Referências

- GUIRADO, M. Sexualidade, isto é, intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1997. p.25-42.
- LEÃO, A.M.C. A influência do Iluminismo nas políticas educacionais atuais: em pauta a cidadania. **Diversa**, Parnaíba, ano 1, n.2, p. 69-84, jul/dez. 2008.
- LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e deficiências: refletindo acerca da formação dos professores. **Doxa**, Araraquara, v.12, n.2, p. 51-61, 2008.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20 n.68, p. 239- 77, Dez. 1999.
- LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-76, Out. 2006.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIMA, E. F. O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In.: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2002. p. 205-216.
- LIMA, S. M.; REALI, A. M. M. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: REALI, A. M. M.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.217-35.
- LOMBARDI, J. C. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- LOURO, G. L. A escola e a produção das diferenças sexuais e de gênero. In: **Cadernos de educação: gênero e educação**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, v.8, n.10, 1998.
- LOURO, G. L. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D. E.E. **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 85-96. (Cadernos Educação Básica).
- LUCAS, M. A. O. F. Temas transversais: novidades? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Trabalhos e pôsteres...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1301t.PDF>>. Acesso em: 15. abr. 2008.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- KREJCIE, R. V.; MORGAN, D. W. Determining sample size for research activities, **Education and Psychological Measurement**, n. 30, p. 607-610, 1970.

Referências

- MACEDO, E. F. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia dos temas transversais. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1999. p. 43-58.
- MAIA, A. C. B. O estudo da sexualidade humana nos cursos de formação de psicólogos. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 11, n.1, p. 33-43, 2000.
- MAIA, A. C. B. **Sexualidade e deficiências no contexto escolar**. 689f. 2003. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.
- MAIA, A. C. B. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 153-179.
- MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. Processo de educação e repressão sexual. In: MAIA, A.C.B.; MAIA, A. F. (Org.). **Sexualidade e infância**. Bauru: FCL/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005a. p. 27-39.
- MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. Abuso sexual infantil. In: MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. (Org.). **Sexualidade e infância**. Bauru: FCL/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005b. p. 87-97.
- MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. Mídia e a sexualidade infantil. In: MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. (Org.). **Sexualidade e infância**. Bauru: FCL/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005c. p. 98- 109.
- MAIA, A. C.B. **Sexualidade e deficiências**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2006.
- MAISTRO, V. Y. A. **Projeto de orientação sexual na escola: seus limites e possibilidades**. 2006. 249f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Educação Matemática)- Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.
- MARIUZZO, T. **Formação de professores em orientação sexual: a sexualidade que está sendo ensinada nas nossas escolas**. 2003. 183f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências)- Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.
- MELO, S. M. M. O invólucro perfeito: paradigmas de corporeidade e formação de educadores. In: RIBEIRO, P.R.M. (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p.73-113.
- MELO, S. M. M.; FREITAS, M.; BRASIL, C. S. D. Uma contribuição à formação de educadores: a inserção curricular da disciplina educação e sexualidade no curso de pedagogia, modalidade à distância, no CEAD/UDESC. In: RIBEIRO, P. R. M.; FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Sexualidade, cultura e educação sexual: propostas para reflexão**. Araraquara: Cultura acadêmica, 2006. p. 197-210.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social- Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MORAES, N. A. Uma responsabilidade do Estado? In: RIBEIRO, M. (Org.). **Educação sexual: novas idéias, novas conquistas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p. 249-59.

Referências

- MOREIRA, A. F. B. Currículo e controle social. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, p. 12-27, 1992.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7- 37.
- MORENO, M. Ciência e ensino. In.: BUSQUETS, M. D.; CAINZOS, M.; FERNANDES, T.; LEAL, A.; MORENO, M.; SASTRE, G. (Org.). **Temas Transversais em educação**: bases para uma formação integral São Paulo: Ática, 1998. p. 21- 59.
- MOTT, L. **Homossexualidade**: mitos e verdades. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2003.
- NUNES, C.A. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 1987.
- NUNES, C.; SILVA, E. Sexualidade e educação: elementos teóricos e marcos historiográficos da educação sexual no Brasil. In: LOMBARDI, J.C.(Org.). **Pesquisa em educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 161- 177.
- NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem de sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.
- NUNES, C. Filosofia, dialética e educação: elementos para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. In: **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. LOMBARDI, J. C. (Org.). Campinas: Autores Associados, 2003. p. 155-195.
- OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**: projetos e pesquisa. TCI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. São Paulo: Pioneira, 1997.
- OLIVEIRA, D. L. Sexo e saúde na escola: isto não é coisa de médico? In: MEYER, D. E.E. **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 97-109. (Cadernos Educação Básica).
- PAIVA, V. **Fazendo arte com camisinha**: sexualidades do jovem em tempos de AIDS. São Paulo: Summus, 2000.
- PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.
- PICAZIO, C. **Sexo secreto**: temas polêmicos da sexualidade. São Paulo: Summus, 1998.
- POPPI, M. A. V.; MANZINI, E. J. Concepção do professor especializado sobre a sexualidade do aluno com deficiência. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. (Org.). **Educação especial e estigma**: corporeidade, sexualidade e expressão artística. Marília: Ed. da Unesp, 1999. p. 155-165.

Referências

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. A orientação sexual na escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação sexual**: apontamentos para uma reflexão. São Paulo/Araraquara: Cultura Acadêmica/Editora Laboratório Editorial FCL, 2002. p. 81-96.

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. A orientação sexual na escola e os parâmetros curriculares nacionais. Uma segunda visão. In: ENCONTRO DE PESQUISA DA REGIÃO SUDESTE "POLÍTICA, CONHECIMENTO E CIDADANIA, 6, 2004. Rio de Janeiro, 2006. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2004a. 1 CD Rom.

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil. In.: RIBEIRO, P.R.M.(Org.). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & ciência, 2004b. p.27-71.

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e educação escolar: algumas reflexões sobre orientação sexual na escola. In: MAIA, A.C.B.; MAIA, A.F. (Org.). **Sexualidade e infância**. Bauru: FCL/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005. p. 35-44.

REIS, M. A. G. S. **A sexualidade, o ensino de ciências e saúde nas escolas pública pela busca do exercício da cidadania**. 317f. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1992.

REIS, M. A. G. S. Educação Sexual nos PCN: o feitiço e os feiticeiros. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998. Caxambu. **Anais....** Caxambu: ANPED, 1998. ANPED, p. 186, 1998.

REIS, M. A. G. S. **A sexualidade e os escolares da educação fundamental**: entre a vontade de saber e o cuidado de si. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Trabalhos e pôsteres...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1310t.PDF>>. Acesso em: 22 abr. 2008.

RIBEIRO, M.; REIS, W. Educação sexual: o trabalho com crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 18, n.2, p. 375- 386, 2007.

RIBEIRO, M. **Conversando com seu filho sobre sexo**. São Paulo: Academia, 2009.

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

RIBEIRO, P. R. M. A sexualidade na história. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação sexual**: Apontamentos para uma reflexão. 1.ed. São Paulo/Araraquara: Cultura Acadêmica/Laboratório Editorial FCL, 2002. p. 9-16.

RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In.: RIBEIRO, P.R.M.(Org.). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & ciência, 2004. p. 15- 25.

RIBEIRO, P. R. M. A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil. In: FIGUEIRÓ, M.N.D.(Org.). **Educação sexual**: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009. p. 129-40.

Referências

- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.
- ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p.11-19, mai. 1985.
- SALLA, L. F.; QUINTANA, A. M. A sexualidade enquanto tema transversal: educadores e suas representações. **Revista Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 19, p.63-72, 2002.
- SANTOMÉ, J. T. **O curriculum oculto**.3. ed. Porto Editora: Portugal, 1995. Coleção Escola e Saberes.
- SANTOS, C.; BRUNS, M. A. T. **A educação sexual pede espaço: novos horizontes para a práxis pedagógica**. São Paulo: Ômega, 2000.
- SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p.99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 12 mai. 2008.
- SAYAO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1997. p. 107-117.
- SAYÃO, R. **A educação sexual nossa de cada dia**. São Paulo: FDE, 1997. p. 269-281. (Série Idéias, n. 28).
- SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-38, Dez. 1999.
- SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan/ab, 2007 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 9 fev. 2008.
- SCHIAVO, M. R. Educação sexual em tempos de AIDS. In: RIBEIRO, M. (Org.). **Educação sexual: novas idéias, novas conquistas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p. 391-97.
- SENATORE, R. C. M.; RIBEIRO, P.R.M. Um estudo sobre a sexualidade infantil a partir do discurso de um grupo de professoras. In: CHAKUR, C.R.S.L. (Org.). **Problemas da Educação sob o olhar da Psicologia**. São Paulo/Araraquara: Cultura Acadêmica/Laboratório Editorial FCL, 2001. p. 141- 70.

Referências

SERAPIÃO, J. J.; SILVA, M.C.A. Disciplinas de sexualidade humana para os cursos de graduação em medicina e enfermagem da Universidade Gama Filho. Projeto de implantação. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 7, n.2, p. 135-45, 1996.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, G. P. da. **Educação sexual da criança: psico-análise da vida infantil**. Rio de Janeiro: Marisa Editora, 1934.

SILVA, S. P. Considerações sobre o relacionamento amoroso. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.22, n. 57, p. 23-43, ag. 2002.

SILVA, J. F. A professora de ensino fundamental e a orientação sexual na escola: além dos temas transversais. In.: CARVALHO, M.E.P.; PEREIRA, M.Z.C.(Org.). **Gênero e Educação: Múltiplas faces**. João Pessoa: Universitária, 2003. p. 291-314.

SILVA, E. V. M. **A formação do pedagogo: um estudo exploratório de três cursos de Pedagogia à luz das diretrizes curriculares nacionais**. 2004. 104f. Dissertação (Mestrado em educação e cultura)- Centro de Ciências da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2004a.

SILVA, R. C. P. **Pesquisas sobre formação de professores/educadores para abordagem da educação sexual na escola**. 2004. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004b.

SILVA, J. M. A pragmática comunicacional no currículo oculto: subsídios para uma abordagem interdisciplinar. **Recensio- Revista de Recensões de Comunicação e Cultura**, Portugal, 2006. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/silva-jose-manuel-pragmatica-comunicacional.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2007.

SILVA, M. P. Quando o estranho é o professor: narrativas sobre sexualidade e o currículo de formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Trabalhos e pôsteres...** Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3718--Int.pdf>>. Acesso em: 15. abr. 2008.

SUPLICY, M. **Sexo para adolescentes: amor, puberdade, masturbação, homossexualidade, anticoncepção, DST/AIDS, drogas**. São Paulo: FTD, 1998.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 61-88, mai/ago 2000.

TRINDADE, E.; BRUNS, M. A.T. **Sexualidade de jovens em tempos de Aids**. Campinas: Átomo, 2003.

UEKANE, M. N. Ensinar a ensinar: um estudo acerca da formação de professores para o ensino fundamental (1876-1880). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Trabalhos e pôsteres....**Caxambu. ANPED. 2005. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt13415int.rtf> >. Acesso em: 20 mar.2008.

Referências

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara. **Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp**. Araraquara, 1989. Processo N° 342/89. v.1. n. de arquivo: 464.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara. **Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- Unesp**. Araraquara, 1989. Processo N° 342/89. v.2. n. de arquivo: 464.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara. **Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- Unesp**. Araraquara, 1989. Processo N° 342/89. v.3. n. de arquivo: 464.

USSEL, J.V. **Repressão sexual**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

VINHA, A. L. G. **O curso de Pedagogia da FCL: História, memória, balanço crítico**. Relatório de Pesquisa-CNPq. 2004.

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

WAIDEMAN, M. C. **Adolescência-Sexualidade-Aids: na família e no espaço escolar contemporâneo**. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

WEREBE, M. J. G. **A educação sexual na escola**. Tradução de Antônio Pinto Ribeiro. Lisboa: Pax, 1977.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO

Dados pessoais

Identificação

Sexo: F()M()

Idade:

Formação profissional

Curso de Pedagogia: Diurno () Noturno ()

Trabalha atualmente como professor(a)? Sim () Não()

Se Sim: () escola pública () educação infantil

() escola particular () ensino fundamental

Questões

Informações Gerais

1. Como você se auto-avalia sobre as questões de sexualidade humana?

Nada informado/a	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	Muito Informado/a
------------------	----------	----------	----------	----------	----------	-------------------

2. Como você adquiriu o nível de informação assinalado na questão anterior?

() Através da família;

() Através da igreja;

() Através de amigos;

() Pelas experiências pessoais;

() Pelos debates em sala de aula na Graduação;

() Pela mídia (televisão, rádio, jornais, revistas, internet, etc);

() Por meio de disciplinas na Graduação. Qual(is)? _____

() Através de leitura de livros. Qual(is)? _____

() Outro(s). Qual(is)? _____

3. Na mesma escala da questão anterior, assinale com um X quanto você se considera informado sobre os seguintes temas:

TEMAS	1	2	3	4	5
Gravidez na adolescência e Métodos Contraceptivos					
Relações de gênero: masculino e feminino					
Namoro e o ficar					
Puberdade: mudanças físicas, psicológicas e sociais					
Aborto					
Confiança e vulnerabilidade					
Mitos, tabus e preconceitos sexuais					
Violência sexual					
Sexualidade e mídia					
Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids					
Sexualidade e religião					
Diversidade e homossexualidade					
Sexualidade e deficiências (mental, visual, auditiva, física e altas habilidades).					
Erotismo e Pornografia					

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Curso de Graduação

4. O curso de Graduação possibilita o contato com temas sexuais listados na questão anterior?

Sim () Não ()

5. Na graduação há espaço para se discutir temas de sexualidade humana?

Sim () Não ()

Se Sim, responder a questão 5.1.

5.1. O espaço que teve para discussão destes temas foi:

() Propiciado por iniciativa do/a(s) professore/a(s);

() Solicitado pelo/a(s) aluno/a(s) no contexto de sala de aula;

() Outro(s). Qual(is)? _____

6. Em relação à sua formação durante a graduação, ela contribuiu para o seu conhecimento em sexualidade?

Sim () Não ()

7. No Curso de Graduação você recebeu informações sobre orientação sexual?

Sim () Não ()

Se sua resposta for Sim, responder às questões 7.1 e 7.2.

7.1 Se Sim, como você recebeu estas informações?

() Por meio de cursos de extensão;

() Através de amigos;

() Por meio de leituras;

() Pelas conversas informais com professore(a)s;

() Pelas disciplinas. Qual(is)? _____

() Outros meios. Qual(is)? _____

7.2 Considera que o conhecimento recebido sobre a orientação sexual foi satisfatório para a sua formação profissional?

Sim () Não ()

Se Sim, assinale com um X quanto você considera satisfatório?

1	2	3	4	5
()	()	()	()	()

8. Você foi esclarecido/a na Graduação sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)?

Sim () Não ()

Se sua resposta for Sim, responder as questões 8.1 e 8.2.

8.1. Em que disciplina(s) este conteúdo foi ministrado? _____

8.2 Considera que as orientações recebidas sobre os PCN foram satisfatórias para a sua formação profissional?

Sim () Não ()

Se Sim, assinale com um X quanto você considera satisfatório?

1	2	3	4	5
()	()	()	()	()

9. Você é favorável a implementação dos PCN?

Sim () Não ()

Explique sua resposta: _____

10. Quais os temas que estão inseridos nos PCN (marque com um X)?

() Consumo

() Saúde

() Meio ambiente

() Política

() Trabalho

() Pluralidade cultural

() Ética

() Deficiências

() Orientação sexual

() Estética

() Acessibilidade

() Estudos econômicos

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Conceitos

11. Em relação aos conceitos de sexo e sexualidade pode-se afirmar que eles são:

Idênticos () Distintos ()

Explique sua resposta: _____

12. Para você, a orientação sexual é (escolha uma alternativa, e marque com um X):

() Conjunto de informações de cunho sexual recebidas pelo indivíduo de forma não intencional durante toda a sua vida;

() Intervenção pedagógica que visa ensinar os indivíduos do que seja adequado em termos de comportamentos e atitudes sexuais;

() Conjunto de valores transmitidos pela família, que se processa durante toda a vida do indivíduo, com influências da cultura, da mídia, dos amigos e da escola;

() Programa de formação institucionalizado, formal, sistemático e coordenado com profissional especializado;

() Programa educacional assistemático e que ocorre informalmente no cenário escolar.

Professora/es e sexualidade

13. Você considera necessário o(a) professor(a) adquirir conhecimentos sobre sexualidade?

Sim () Não ()

Explique sua resposta: _____

14. Você pretende atuar como orientador(a) sexual?

Sim () Não ()

Explique: _____

15. Na sua opinião, o trabalho de orientação sexual deve estar inserido no projeto pedagógico da escola?

Sim () Não ()

Explique sua resposta:

16. Para você qual dos profissionais citados a seguir **é o mais adequado** para trabalhar com a Orientação Sexual no contexto escolar (escolha uma alternativa, e marque com um X)?

() Qualquer professor que se interesse pelo tema;

() Coordenador pedagógico;

() Diretor(a) de escola;

() Psicólogo;

() Médico;

() Padres, Pastores, etc;

() Qualquer Profissional que tenha preparo adequado para esta tarefa;

() Professor específico: de que área? _____

() Outros. Qual (is)? _____

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

17. Dentre as alternativas listadas a seguir, que tratam de condutas que o(a) professo(a)r deve apresentar para atuar com orientação sexual na escola, identifique na sua opinião quais são adequadas, marcando-as com um X:

- Estar aberto às informações sem preconceitos;
- Criar situações propícias para abordagem de temas sexuais;
- Saber um pouco sobre o assunto da sexualidade;
- Atuar com esta temática se achar que convém;
- Ter uma vida sexual ativa, satisfatória e adequada;
- Impor, se preciso, os valores morais que considera adequados;
- Falar para cada aluno o que a família dele acha apropriado;
- Ajudar os seus alunos a falarem sobre a vida íntima para melhor ajudá-los nas suas dúvidas;
- Compartilhar suas experiências sexuais se os alunos se interessarem por elas;
- Se algum assunto ou temática sexual o incomodar ou for desconhecido ele deve responder de modo superficial e mudar de assunto;
- Reconhecer suas possibilidades como orientador sexual e buscar formação, preparo técnico e fundamentação teórica para lidar com o assunto;
- Manter-se ético, respeitando valores e idéias.

Temas de sexualidade

18. Entre os assuntos listados a seguir, marque com um X no espaço à direita qual tema (**escolha apenas uma alternativa**) que você considera mais importante a ser trabalhado em uma proposta de orientação sexual na escola:

Gravidez na adolescência e Métodos Contraceptivos	
Relações de gênero: masculino e feminino	
Namoro e o ficar	
Puberdade: mudanças físicas, psicológicas e sociais	
Aborto	
Confiança e vulnerabilidade	
Mitos, tabus e preconceitos sexuais	
Violência sexual	
Sexualidade e mídia	
Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids	
Sexualidade e religião	
Diversidade e homossexualidade	
Sexualidade e deficiências (mental, visual, auditiva, física e altas habilidades)	
Erotismo e Pornografia	

19. O trabalho de Orientação Sexual nas escolas deve objetivar, na sua opinião (Marque com X sua(s) resposta(s)):

- Desenvolver nos alunos habilidades para o relacionamento interpessoal;
- Auxiliar os estudantes no auto-conhecimento;
- Desenvolver capacidades dos alunos de agir perante situações referentes à sua sexualidade;
- Prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis, Aids e gravidez na adolescência;
- Promover a capacidade dos alunos de resistir às pressões dos pares e amigos;
- Desenvolver atitudes de aceitação de diferentes comportamentos sexuais;
- Auxiliar na adoção de comportamentos de sexo seguro;
- Garantir que os alunos possam usufruir o direito à reflexão sobre sexualidade;
- Ampliar o conhecimento dos alunos sobre as questões que envolvem a sexualidade;
- Auxiliar os alunos a terem uma vida sexual responsável e prazerosa.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

20. Leia as afirmações que se seguem e identifique as que você **CONCORDA** com a letra C, e as que você **DISCORDA** com a letra D, marcando suas respostas no espaço à direita:

O ficar contribui para o crescimento pessoal e afetivo-sexual dos adolescentes.	
A pressão social perpassa os relacionamentos: o ficar, o namoro e o casamento.	
Vive-se atualmente uma condição de aceleração do tempo que tem influenciado os relacionamentos.	
As Doenças Sexualmente Transmissíveis apresentam sinais clínicos claros, como dor e coceira.	
As facilidades de acesso à informação sexual têm garantido maior proteção contra Doenças Sexualmente Transmissíveis e contra a gravidez nas adolescentes.	
Por não pertencer a nenhum dos chamados “grupos de risco”, a pessoa não corre risco de se contaminar com a Aids.	
Só há sexo seguro quando se percebe que existe a insegurança.	
As diferenças sociais entre homens e mulheres são naturais.	
Com costumes sexuais mais livres diminuirão os problemas da juventude atual.	
A homossexualidade se encontra no rol das patologias psicológicas.	
A criança em início de escolarização está num período de ausência de sexualidade.	
A homossexualidade não apresenta uma causa definida.	
A sexualidade na terceira idade é mais difícil, em vista das alterações hormonais que afetam os idosos.	
As agressões sexuais cometidas contra criança geralmente envolvem familiares.	
O professor não deve se envolver ao constatar que seu aluno foi vítima de abuso sexual, pois este é o papel da família.	
O abuso sexual infantil é definido como a exposição de uma criança a estímulos sexuais impróprios para sua idade e seu nível de desenvolvimento psicossocial.	
No abuso sexual, a vítima é forçada fisicamente ou coagida verbalmente a participar da relação, porém geralmente tem a capacidade cognitiva para consentir ou julgar o que está acontecendo.	
A masturbação leva a uma preferência pela atividade auto-erótica.	
A esterilização masculina causa a impotência.	
A sexualidade das pessoas deficientes é distinta das pessoas que não possuem deficiências.	
Os anti-hipertensão, antidepressivo, tranqüilizante e outros remédios usados para aumentar a pressão, podem incidir desfavoravelmente sobre a função erétil e a libido.	
A mídia é um grande veículo de informações distorcidas sobre sexualidade.	
A sexualidade é um campo fértil para a proliferação dos mitos, tabus e preconceitos.	

Muito obrigada pela colaboração!

APÊNDICE B- CARTA DE ESCLARECIMENTO DA PESQUISA

Prezado(a) Participante,

É relevante considerar qual a opinião do futuro professor sobre as diferentes questões relacionadas à educação contemporânea.

Desta forma, solicitamos sua colaboração neste estudo respondendo ao questionário que se encontra Anexo. Destacamos que os dados deste questionário serão empregados na elaboração de uma tese de doutorado que tem por título: “Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da Unesp-Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação dos seus alunos”. Nosso objetivo é realizar um estudo deste curso, quanto à inserção das temáticas da sexualidade e da orientação sexual, analisando o programa disciplinar, e os saberes expressos pelos alunos por meio da aplicação deste questionário. Esperamos com isso averiguar se o curso de Pedagogia está formando os futuros professores para atuar com a orientação sexual.

Observamos ainda, que os dados de identificação serão mantidos em sigilo, e que sua participação não envolverá qualquer custo ou compensação financeira, sendo garantida a liberdade de retirada de seu consentimento a qualquer momento, e também a de deixar de participar deste estudo, sem que haja prejuízo para você.

Na oportunidade, esperamos contar com sua valiosa colaboração, e antecipamos os nossos mais sinceros agradecimentos.

Atenciosamente,

Andreza Marques de Castro Leão

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo voluntariamente em participar do estudo realizada pela pesquisadora Andreza Marques de Castro Leão, e de responder ao questionário que me foi enviado. Autorizo a pesquisadora a utilizar os dados obtidos para a elaboração e divulgação da pesquisa. Recebi por escrito informações suficientes sobre o estudo. Estou ciente do objetivo do trabalho, de que os procedimentos realizados não causarão nenhum risco para mim, bem como sobre a retirada de meu consentimento de participação, caso o deseje.

Sei também que esta pesquisa não ocasionará nenhum custo ou compensação financeira para mim, sendo que meus dados serão mantidos em sigilo.

Assinatura do participante:

Declaração

Eu, Andreza Marques de Castro Leão, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido desta pessoa para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo estudo:

ANEXO

ANEXO A- COMITÊ DE ÉTICA

Araraquara, 13 de agosto de 2008

Ofício CEP/FCF/CAr. 25/2008

Prezada Senhora:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Farmacêuticas, em sessão de 11 de agosto de 2008, em função da dificuldade de indicação de relator para o projeto apresentado dado o distanciamento da área da pesquisa decidiu que não poderá emitir parecer no projeto de pesquisa “Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da UNESP – Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos”, sugerindo o encaminhamento a Comitê de Ética da Área de Ciências Humanas.

Atenciosamente,

Profa. Dra. AURELUCE DEMONTE
Coordenadora do CEP/FCF/CAr.

Ilma. Sra.
ANDREZA MARQUES DE CASTRO LEÃO
Faculdade de Ciências e Letras da UNESP
Câmpus de Araraquara