

Maira Meneguzzi Soldatelli

**EDUCAÇÃO SEXUAL E CONDIÇÕES DE ENSINO:
IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA CORPOREIDADE
DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientador o Prof. Dr. Péricles Saremba Vieira.

Passo Fundo

2006

S684e Soldatelli, Maira Maneguzzi
Educação sexual e condições de ensino : implicações
na construção da corporeidade de alunos do ensino médio / Maira
Meneguzzi Soldatelli. – 2006.
189 f : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2006.

Orientação: Dr. Péricles Saremba Vieira.

1. Educação sexual para adolescentes. 2. Adolescentes –
Comportamento sexual. 3. Professores – Formação. I. Vieira,
Péricles Saremba. II. Título.

CDU 613.88-053.6

Catálogo: bibliotecário Juliano de Lima Rodrigues – CRB10/1642

Agradeço à minha família, sinto-me feliz e lisonjeada de ser amada por vocês.

A meus filhos Arthur e Matheus, pelo amor, paciência e compreensão.

A meu orientador, Prof. Doutor Péricles Saremba Vieira, pelas sábias orientações, pela amizade e confiança, pelo alento em momentos adversos.

Aos professores e funcionários do mestrado, pela atenção e carinho dedicados.

Aos colegas do mestrado, todos especiais.

Ao amigo, mestre e fisioterapeuta Roni Silveira, pelo incentivo, torcida e confiança.

A direção, professores, alunos e funcionários da escola colaboradora, pela prontidão, amizade e interesse.

RESUMO

A sexualidade, historicamente, esteve envolta em grandes polêmicas. Desde as festas dionisíacas, na Grécia Antiga, consideradas pela sociedade da época rituais de depravação, passando pela Idade Média, onde o corpo era fonte de pecado e vergonha, até a contemporaneidade, onde foi transformado em mercadoria e o sexo em objeto de consumo, o tema permanece envolto em tabus, crenças e preconceitos. Atualmente, apesar das mudanças culturais, nem sempre as questões que envolvem sexo e sexualidade são abordadas de forma apropriada. Os meios de comunicação representam, hoje, ao lado da família e da escola outros espaços de aprendizagem. As crianças e adolescentes diante dos estímulos, valores, crenças e costumes originários nesses novos espaços, precisam ser orientados criticamente. Diante disso, e partindo do pressuposto de que também é tarefa da escola educar os jovens em sua plenitude, a pesquisa foi realizada durante o ano de 2005 numa escola de ensino médio com o objetivo de obter informações sobre o modo pelo qual são abordadas as questões relativas à educação sexual; como é e o que pensa o professor sobre o assunto; como a educação sexual foi abordada no processo da formação dos professores e como a escola lida com as informações trazidas pelos adolescentes. Os dados indicam que os professores tendem a apresentar dificuldades com o ensino da educação sexual; predomina a visão cartesiana do conhecimento e de fragmentação do homem em corpo e mente; a compreensão de homem como uma corporeidade parece desconhecida pelos professores; a educação sexual tende a ficar restrita ao enfoque anatômico-fisiológico do corpo, entre outras questões relevantes. A identificação de situações-problema, bem como o planejamento apropriado do ensino de educação sexual, poderá contribuir para atender aos interesses e necessidades dos adolescentes, tornando-os capazes de conceber a sexualidade como algo saudável e inerente à vida.

Palavras-chave: educação sexual, adolescência, formação do professor,
Corporeidade

ABSTRACT

Sexuality has historically aroused great controversy. The topic remains involved in taboo, beliefs and prejudice ever since the Dionysian festivities in Ancient Greece, which were considered rituals of depravity. During the Middle Ages, the human body was considered a source of sin and shame, and finally turned into goods these days, as sex is seen as an object of consumption. But in spite of cultural changes, not even today issues of sex and sexuality are always approached in an appropriate manner. Means of communication are seen as new learning spaces, along with school and family. Both children and adolescents, who are subject to the stimuli, values, beliefs and customs generated by those spaces, have to be critically oriented. Regarding the above and also the presupposition that the school is responsible for the youngsters' whole education, the research was conducted in a high school center, with the aim of gathering the following information: the way sex-related issues are approached; who the teacher is and what he/she thinks about the topic; how sex education was approached during the teacher education process and how the school copes with the information brought by students. Collected data indicate that the teachers tend to experience difficulty in teaching sex education; the Cartesian view on knowledge and mind-body dualism prevails; the understanding of man as corporeity seems to remain restricted to the anatomical and physiological aspects of the body, amongst other relevant issues. The identification of problem situations, as well as the adequate planning of teaching sex education may contribute for meeting the interests and needs of the students, thus enabling them to perceive sexuality as healthy and inherent in life.

Key words: sex education, adolescence, teacher education, corporeity

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População e gênero por 1ª série e 2ª série	101
Tabela 2 – Idade e gênero da população	102
Tabela 3 – A quem e/ou a que recorre o adolescente do sexo masculino quando tem Dúvidas sobre sexo e sexualidade (escolhas feitas pelo grau de importância)	103
Tabela 4 – A quem e/ou a que recorre o adolescente do sexo feminino quando tem dúvidas sobre sexo e sexualidade (escolhas feitas pelo grau de importância)	105
Tabela 5 – Grau de satisfação dos adolescentes do sexo feminino quanto às informações prestadas nas escolhas feitas anteriormente	107
Tabela 6 – Grau de satisfação dos adolescentes do sexo masculino quanto às informações prestadas nas escolhas feitas anteriormente	107
Tabela 7 – Três principais meios de comunicação de fácil acesso na busca por informações sobre sexo e sexualidade	108
Tabela 8 – Frequência do ato sexual com penetração para os adolescentes.....	112
Tabela 9 – Idade dos adolescentes de ambos os sexos quando começaram a ter relações sexuais	115
Tabela 10 – Frequência em que ocorrem situações de carícias, “ficar”, amassos, beijos, toques íntimos etc., mas não culminando em penetração	116
Tabela 11 – Comportamentos relativos aos “cuidados” no ato sexual	119
Tabela 12 – “Cuidados” tomados pelos adolescentes	120
Tabela 13 – Razões para tomar “cuidados”	120
Tabela 14 – Entendimento de sexo para os adolescentes de ambos os sexos	124

Tabela 15 – Entendimento de corpo para os adolescentes de ambos os sexos	125
Tabela 16 – Entendimento de sexualidade para os adolescentes de ambos os sexos.....	125
Tabela 17 – Dúvidas nas quais são vistos conteúdos sobre sexo e sexualidade.....	132
Tabela 18 – Disciplinas em que o professor cria ambiente propício para falar e discutir sobre sexo e sexualidade.....	138
Tabela 19 – Os adolescentes ficam à vontade ou não para falar sobre sexo e sexualidade com o professor fora da sala de aula	143
Tabela 20 – Disciplinas em que os professores deixam os adolescentes à vontade para falar sobre sexo e sexualidade fora da sala de aula	144
Tabela 21 – Expectativa em relação à disciplina específica de educação sexual	146
Tabela 22 – Razões para haver uma disciplina específica de educação sexual	146
Tabela 23 – Razões para não haver uma disciplina específica de educação sexual	147
Tabela 24 – Nível de satisfação em relação às disciplinas que tratam sobre educação sexual na escola	149

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	07
INTRODUÇÃO	09
1 SEXUALIDADE E ADOLESCÊNCIA	13
1.1 Sexualidade: considerações pontuais históricas.....	15
1.2 Adolescência hoje: novas experiências e descobrimentos	20
1.3 Normal e patológico	24
2 MÍDIA, ESCOLA E EDUCAÇÃO SEXUAL	29
2.1 Mídia: novos espaços de educação sexual	30
2.2 Papel da escola na educação sexual	35
2.3 Mitos e tabus culturais	39
3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: LIMITES E PERSPECTIVAS	46
3.1 Educação sexual como tema transversal: leitura dos PCNs	47
3.1.1 Orientação sexual nas escolas	48
3.1.2 Sexualidade na infância e na adolescência	52
3.2 Questões epistemológicas sobre a formação do professor	57
3.2.1 Paradigmas conservadores e as abordagens educacionais	62
3.2.2 Tendências atuais na formação do professor	65
4 CORPOREIDADE E COMPLEXIDADE	72
4.1 Ser corporificado: dualismo corpo-mente	73
4.2 Corporeidade: pontuações e percepção do corpo	79
4.3 Pensando a corporeidade à luz do pensamento complexo	83

4.4 Corporeidade: referencial para a educação sexual	86
5 MÉTODO	90
5.1 Objetivos da pesquisa	92
5.2 Questões norteadoras do estudo	93
5.3 Caracterização da pesquisa e escolha dos participantes	93
5.4 Coleta de dados	94
5.5 Análise dos dados	96
6 ANÁLISE DOS DADOS	99
6.1 Caracterização da escola participante	99
6.2 Análise e discussão dos resultados	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES.....	172

INTRODUÇÃO

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conjunto de documentos que serve de referência ao aprimoramento didático-metodológico e adequação social do modelo pedagógico brasileiro, trabalhando de forma transversal seis temas - Ética, Orientação Sexual, Ambiente, Saúde, Estudos Econômicos e Pluralidade Cultural - os quais podem ser estudados e adaptados à realidade de cada escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam da educação sexual como um tema transversal, destacando a importância de se abordar a sexualidade das crianças e dos adolescentes nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e psíquicos da sexualidade, não somente no que tange aos aspectos biológicos. O objetivo do trabalho de orientação sexual “é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade”. (PCNs, 1997, p.133).

Mesmo que os Parâmetros Curriculares proponham a introdução do assunto, ainda há, socialmente, uma série de preconceitos que dificulta tratar a sexualidade na escola, muitas vezes agravados pela falta de informação da família e sociedade sobre o que é o ensino de educação sexual. Entendemos sexualidade, na pesquisa, como algo que todos nós possuímos, uma questão de vivência pessoal, biológica, cultural, desenvolvida ao longo da vida. É a expressão de desejos, impulsos eróticos, amor, cuidados com o outro.

Freud (1972) trouxe grande contribuição para o entendimento da sexualidade humana ao argumentar que a sexualidade faz parte da essência do homem e que se manifesta desde a infância. Citando apenas alguns autores, Canguilhem (1995) afirma que a sexualidade é parte integrante do ser. Para Louro (1999), a sexualidade deve ser

incorporada como algo natural na vida do ser humano; e para Reich (1999), pode ser vista como a força que constitui uma forma de resistência ao poder. A “liberação sexual” poderia desafiar uma ordem social opressiva, contribuindo pela mudança social. Foucault (1998) corrobora descrevendo sexualidade como um “aparato histórico” que se desenvolveu como parte de uma rede complexa de regulação social; organizadora, modeladora e policiadora de corpos e comportamentos individuais. O autor concebe sexualidade como um jogo de poder. Para Gagnon e Simon (1999), a sexualidade está sujeita à modelagem sociocultural, sendo uma construção social e histórica, fundamentada no corpo e determinante de nossas personalidades.

As mudanças de comportamento em relação a sexo e sexualidade que ocorrem na sociedade ocidental contemporânea exigem outras formas de abordagem. Para além do entendimento reducionista de ser apenas uma opção, sexo e sexualidade são fenômenos multideterminados, nos quais estão envolvidas variáveis de natureza social, política, pedagógica, econômica, religiosa, saúde pública e antropológica. Morin, ao se referir à multiplicidade de variáveis que compõem os fenômenos contemporâneos, afirma que o homem é a um só tempo, social, histórico e biológico. (1990a). Desse entendimento o autor desenvolveu o pensamento complexo, que se dispõe a compreender a realidade em constante mudança, nas quais estão implícitas a aleatoriedade e a incerteza. Pensar complexamente não consiste em evitar ou suprimir o desafio, mas em ir à procura de sua revelação e, se possível, de sua ultrapassagem.

Corroborando o autor, Maturana e Varela (1995) afirmam que a vida é um processo de conhecimento e, para compreendê-la, se faz necessário entender como os seres vivos conhecem o mundo. Para os autores, o mundo não é pré-dado, mas o construímos ao longo de nossa interação com ele e, conseqüentemente, com participação ativa nessa construção. Por sua vez, ele também nos constrói e constrói seu próprio conhecimento a nosso respeito. Mesmo que de imediato não percebamos, somos influenciados e modificados pelo que experienciamos, pois vivemos no mundo e fazemos parte dele; vivemos com os outros seres vivos e, portanto, compartilhamos com eles o processo vital.

As contribuições teóricas destes autores, associadas ao grande número de informações com fácil acesso e rapidez, abrem novos espaços de educação, fazem a mídia, em especial a internet e a televisão, tornarem-se poderosos meios de educação. Ao contrário da escola, que muitas vezes apresenta atitudes conservadoras, restritivas e punitivas quanto à sexualidade dos alunos, as informações apresentadas nos meios de

comunicação, geralmente não são cuidadosas, mas atrativamente produzidas, nem sempre observadas mais atentamente por pais e educadores. Em consequência disso, e em razão de ser reveladora de segredos, muitas vezes ao revelar os segredos do sexo, tanto pode informar como banalizar e esconder informações. Para tanto, os adolescentes, constantemente assediados por modelos de atitudes e por uma cultura de consumo, precisam ser orientados de forma crítica sobre as questões abordadas pelos meios de comunicação e aquelas que vivenciam em suas relações cotidianas.

Não podemos desconsiderar que a escola, hoje, é um forte aliado na educação e, muitas vezes, o principal educador. As perguntas que surgem a partir desse papel são: Como os professores se posicionam pessoalmente diante das questões da sexualidade? De qual perspectiva os professores construíram e constroem seus referenciais em relação à sexualidade, homossexualismo, gênero, tabus e conceitos sexuais? Como foram abordadas questões sobre sexo e sexualidade na formação destes profissionais? Será que a educação, no processo de formação dos professores, especialmente aquele ocorrido nas décadas passadas, mantém seu poder de explicação e interpretação dos fatos e fenômenos no processo de educação no ano 2006? Será que estes educadores se sentem aptos e com competência profissional para levar seus alunos a construir suas corporeidades a partir da educação sexual? Sentem-se capazes de desenvolver temas envoltos em diferentes significados e interpretações, mesmo que para isso tenham de superar, ultrapassar, as suas próprias limitações, preconceitos, tabus, vergonhas e medos? Quais as implicações quando aquilo que precisam ensinar vai a sentido oposto às suas próprias idéias e convicções?

E em relação à educação sexual na escola, a sexualidade deveria ser ensinada da mesma forma que as demais disciplinas? O que se ensina e a partir de que referencial se faz a educação sexual? O que é dito, proposto, pensado e concretizado em relação à educação sexual nos projetos políticos-pedagógicos e planos de ensino das disciplinas que compõem o currículo do ensino médio? Qual a posição da escola perante as informações, conceitos e imagens apresentados pela mídia? A escola cria condições para que os alunos tragam e se sintam encorajados a debater suas idéias, concepções, expectativas, decepções e valores? Em que (ais) disciplina (s) deveriam ser trabalhados os conceitos de educação sexual e sexualidade na escola? É uma tarefa da biologia? Da psicologia? Da orientação educacional? Da educação física? Ou uma responsabilidade da escola como tal, professores, alunos, pais, direção, funcionários? O que dizem os documentos oficiais sobre essa responsabilidade?

E os alunos, o que pensam sobre a educação sexual? Como vêem sexo, sexualidade, homossexualismo, namoro, doenças sexualmente transmissíveis? O que os adolescentes gostariam que fosse abordado na educação sexual? E como? Quais as opiniões e principais insatisfações em relação à educação sexual oferecida pela escola?

Essas e outras questões, apresentadas de modo provocativo, precisam ser respondidas. A pesquisa realizada não pretendeu encontrar respostas objetivas em relação a elas, mas, sim, buscar maior clareza e daí derivar como podemos melhorar o ensino da educação sexual nas escolas de ensino médio. Paralelamente a isso, propõe uma observação sobre o perfil do professor dentro e fora da sala de aula perante o desafio de trabalhar com a sexualidade como tema transversal, de acordo com o que propõem os PCNs.

Para um melhor entendimento da temática sexualidade na adolescência a pesquisa está separada em capítulos. No primeiro capítulo relatamos um pouco da história da sexualidade com uma descrição de como é, pensa e age o adolescente hoje, explorando o tema sexualidade em relação ao que é “normal” e “patológico” dentro do contexto social e cultural de diferentes épocas e culturas. No segundo capítulo os temas mídia, escola e educação sexual são abordados de modo a mostrar as relações existentes e a influência na sexualidade dos adolescentes, na posição da escola e, também, identificar os mitos, tabus e avanços existentes na sociedade contemporânea relativos à sexualidade.

Num terceiro momento veremos como o tema sexualidade é tratado nos documentos oficiais, com especial atenção aos Parâmetros Curriculares Nacionais; ainda, analisamos a formação do professor, com interesse voltado à concepção do professor-indivíduo. Refletimos sobre aspectos relativos a como o professor se vê como pessoa, quais os cuidados de si, suas competências, suas idéias frente à sexualidade e a adolescência e como este atua dentro e fora da sala de aula, lembrando que a figura do professor é referencial na realização do ensino da educação sexual. Para finalizar a fundamentação teórica, abordamos o tema dos paradigmas tradicionais e novos paradigmas dentro da educação, o pensamento complexo como uma visão de mundo, e a corporeidade como um referencial para o ensino de educação sexual.

Pelas entrevistas com professores, com os grupos focais e questionários com os alunos, observações do contexto e funcionamento escolar, muitas respostas às perguntas acima mencionadas foram encontradas. A pesquisa nos mostra que a educação sexual, longe de ter fórmulas prontas e conceitos predeterminados, é um processo complexo, dinâmico, imprevisível e desafiador.

1 SEXUALIDADE E ADOLESCÊNCIA

A questão da sexualidade é complexa e permeia todas as classes sociais. O (des)conhecimento de como lidar com a questão provoca distorções no comportamento, tais como repressão, culpa, preconceitos, rigidez moral, entre outros, que são passadas de pais para filhos, levando os adolescentes a apresentar dificuldades no pensar, fazer e agir. Os não-entendimentos em relação a sexo e sexualidade também levam a que deixem, muitas vezes, de ter uma boa qualidade de vida.

A iniciação sexual varia de acordo com o tipo de sociedade na qual o jovem está inserido, visto que cada uma estabelece rituais e costumes próprios para essa iniciação e considera anormais e estranhos os costumes diferentes dos seus, apresentados por outras culturas.¹ Cada sociedade desenvolve seus quadros morais, de acordo com sua história, sua herança étnica, suas relações de produção, enfim, de acordo com o modo com que vivencia o mundo que a rodeia.

Na sociedade na qual estamos inseridos, essa iniciação parece estar ocorrendo cada vez mais cedo. Os jovens, mesmo confusos em relação a sexo e sexualidade, podem estar começando a atividade sexual mais cedo, em relação aos adolescentes de outras gerações. Muitas vezes, quando isso acontece, os jovens acabam não se importando muito com as conseqüências ou com estarem “prontos” para esse importante passo no seu desenvolvimento. “A vida sexual na adolescência não define, mas pode interferir na vida sexual adulta, dependendo de como o jovem incorpora esta vivência”. (COSTA, 1986, p. 97).

¹ Muitas culturas, como as indígenas, africanas e asiáticas, possuem costumes e rituais próprios e bem diferentes da cultura ocidental ao se tratar da iniciação sexual de seus jovens, muitas vezes ocorrendo a iniciação sexual tão logo se manifestam os primeiros sinais da puberdade no corpo dos jovens.

A adolescência, com suas características específicas de comportamento e como categoria social, segundo Ariés (1981), é uma invenção da modernidade. Somente a partir do século XX a adolescência passou a ser estudada em seus múltiplos aspectos, sendo o aspecto biológico, um dos mais enfatizados a partir da década de 1920 e considerado o mais importante para a compreensão da puberdade. Naquela época, falava-se e estudava-se o homem como um ser esfacelado, em pedaços, ocorrendo, assim, estudos na área mental, psíquica, psicológica, fisiológica, antropológica entre outras, isoladamente.

A medicina do adolescente como especialidade clínica, começou nos Estados Unidos na década de 1960. (GUIMARÃES; VIEIRA; ALVES, 2004). No Brasil, a Sociedade Brasileira de Pediatria reconheceu a medicina do adolescente como uma subespecialidade pediátrica somente no fim da década de 1990.

Observando o contexto histórico da sexualidade na adolescência, os autores constataam que sempre houve tendência a considerar o sexo separadamente da totalidade da existência, o que fica em evidência nas posições opostas entre o conservadorismo e o liberalismo. O conservadorismo esforça-se por criar a imagem de um ser humano que nega a realidade dos seus próprios impulsos eróticos, porque os considera aviltantes, e o liberalismo, por sua vez, não só os aceita como os torna o ponto central de suas ações e atitudes. Estamos, em ambos os casos, diante de posições radicais frente à sexualidade, ou porque se pretende anular o sexo ou porque se quer separá-lo da totalidade da experiência humana.

Hoje na mídia, na formação acadêmica e na sociedade, compreende-se que a sexualidade é parte integrante do ser; é o ser que se manifesta na linguagem corporal, não apenas expressão do corpo biológico. A sexualidade é a expressão do ser que deseja, que escolhe, que ama, sendo uma forma de comunicação com o mundo e com os outros. (MERLEAU-PONTY, 1999).

Quando falamos em sexualidade, geralmente os termos ‘normal’ e ‘anormal’ vêm à tona, podendo essa ser associada a doença e a saúde. Para Canguilhem,

o homem é são, na medida em que é normativo em relação às funções de seu meio. O conceito de normal é um conceito original que não pode ser reduzido – e menos ainda, em fisiologia – a um conceito objetivamente determinável por métodos científicos. Portanto, na verdade não há uma ciência biológica do normal. Há uma ciência das situações e das condições biológicas consideradas normais. (1995, p.188).

Desde o nascimento, a criança inicia o processo de independência em relação aos pais, o qual continua e se acelera na adolescência. Muitos pais não conseguem ver e aceitar que seus filhos já não são mais crianças dependentes de suas idéias, opiniões e cuidados físicos. A não-aceitação da evidente sexualidade mostrada e vivida intensamente pelo jovem pode causar problemas de comunicação na vida familiar. Muitos pais não se julgam suficientemente prontos e seguros para falar com seus filhos sobre sexo e sexualidade, delegando essa responsabilidade à escola ou a profissionais especializados. (VITIELLO, 1990).

Nessa nova realidade, a escola é um espaço fundamental de construção de novas práticas e atitudes, sendo, ao mesmo tempo, o lugar de transmissão de conhecimentos científicos e técnicos que orientam, junto com a família e com outros espaços e agentes, o comportamento social.

1.1 Sexualidade: considerações pontuais históricas

Propomos aqui uma reflexão histórica sobre os caminhos que a sexualidade percorreu desde a época em que fazer sexo e falar sobre sexo não requeria muitas restrições, passando pela ascensão da burguesia, quando se tornou notória uma mudança nos discursos sobre sexualidade, e pela “revolução” que ocorreu no início do século XX, com o reconhecimento da sexualidade das crianças, fazendo os conceitos sobre sexo tomar novos rumos.

A sexualidade humana, concebida como dimensão da personalidade, tem nas Festas Dionisíacas, cinco séculos antes de Cristo, na Grécia Antiga, suas primeiras manifestações registradas. Essas festas, também chamadas de ‘bacanais’, eram celebradas tanto na Grécia como em Roma, em honra a Baco, o deus do vinho. Foram introduzidas nas colônias gregas da Itália e na própria Roma, de onde mais tarde seriam banidas pelo Senado, por terem adquirido um caráter excessivamente licencioso. (PAIDÉIA,2005).

Os gregos adoravam muitos deuses, que eram parecidos com homens, tinham vontades e humores e eram ligados a elementos da natureza e da vida. Dionísio ou Baco (o nome Baco era mais usado pelos romanos) era considerado um deus muito especial, por ser o deus do vinho, do entusiasmo, da fertilidade e do teatro. Em sua homenagem eram

realizadas grandes festas, nas quais as pessoas cantavam e narravam em coros uma poesia chamada “dítirambo”, que deu origem a outra festa para homenagear Dionísio, as Dionísias Urbanas, nas quais nasceu o teatro, com as tragédias e as comédias. (TEATRO ..., 2005).

Na época da comédia antiga, que tem origem nas procissões, os jovens saíam às ruas fantasiados de animais, batendo de porta em porta pedindo prendas, sendo comum, na ocasião, zombar dos habitantes da cidade e de sua vida cotidiana. Outro tipo de procissão que deu origem à comédia acontecia quando os participantes celebravam a fertilidade da natureza, escoltando uma escultura, que representava um pênis; durante o percurso da procissão, trocavam palavras grosseiras entre si, que, por conterem conotação religiosa, não eram consideradas ofensivas. (COMÉDIA ..., 2005).

Numa sociedade fortemente influenciada pelos valores da comunidade judaico-cristã, muitas atividades consideradas de foro pessoal, pelo menos até o século XIII, passaram a ser vistas como de interesse comunitário. Nesse processo de levar a público as coisas privadas, o sexo foi, talvez, o mais atingido. (FRANCO JUNIOR, 2001).

Essa mudança de comportamento teve início antes do cristianismo, com certas correntes filosóficas pagãs que defendiam uma vida mais regrada, mais afastada dos prazeres materiais, considerados animalizadores do ser humano. Tornada religião oficial no ano de 392 e cada vez mais institucionalizado pela Igreja já na baixa Idade Média, o cristianismo pôde impor seus valores. No mundo ocidental cristão, a vida sexual ideal passou a ser a inexistente para o prazer, já que sexo era visto com conotação de pecado e impureza, consentido apenas para a procriação e para a formação da família temente a Deus, sendo vinculada e consentida mediante o sagrado casamento. A virgindade tornou-se um grande valor, seguindo os modelos de Cristo e sua mãe. Vinha em seguida a castidade, de acordo com a qual quem já havia pecado podia, em parte, compensar essa falta abstendo-se de sexo pelo restante da vida. (FRANCO JÚNIOR, 2001).

O autor descreve que, ao longo do século XII, a Igreja pôde, com dificuldade, completar a definição da única modalidade aceitável de vida sexual cristã, o matrimônio, tornado um dos sacramentos, de união indissolúvel entre um homem e uma mulher, que só se desfaz com a morte de um dos cônjuges. Combatia-se, assim, a prática da bestialidade (sexo entre humano e animal), freqüente no mundo antigo e no campesino medieval. O casamento cristão combatia especialmente a homossexualidade, o pior pecado sexual possível, por visar apenas ao prazer, não à procriação.

A partir do século XVI, o discurso sobre o sexo, ao invés de sofrer um processo de restrição, foi submetido a um mecanismo de crescente incitação. A vontade de saber não se deteve diante dos tabus, mas relutou em constituir uma ciência da sexualidade. (USSEL, 1980).

No início do século XVII ainda vigorava certa franqueza, as palavras eram ditas sem reticência e sem muito disfarce, mas isso acabou com a ascensão da burguesia, quando a sexualidade foi encerrada, mudando-se para dentro de casa e sendo absorvida inteiramente pela seriedade da função de reprodução. A repressão sexual aguçou-se após centenas de anos de arejamento e de expressão livre, o que coincidiu com o desenvolvimento do capitalismo, com o qual o sexo passou a ser reprimido com muito rigor, por ser incompatível na época com uma colocação de trabalho. (FOUCAULT, 1998).

Foi nesse século que desapareceu a antiga “liberdade” de linguagem entre crianças e adultos, alunos e professores. Toda uma literatura de preconceitos, pareceres, observações, advertências médicas proliferou em torno do estudante e seu sexo. Contudo, no início do século XVIII, houve uma incitação política, econômica e técnica para falar de sexo, não tanto sob a forma de uma teoria da sexualidade, mas como um “assunto de polícia”, por necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos, não pela proibição ou repressão da desordem. Entre o Estado e o indivíduo ocorreu uma série de discursos, tornando o sexo objeto de controle do poder. (FOUCAULT, 1998).

Aproximadamente na metade do século XIX, foram desenvolvidos controles sociais que acabaram ditando os valores e preconceitos da nossa sociedade, segundo os quais o sexo é visto como algo pecaminoso e errado, contendo somente uma função, a de procriação. Com as pesquisas e conclusões de Freud, no início do século XX, a sexualidade passou a ser tratada com mais espontaneidade e incorporada como algo “natural” na vida do ser humano. (LOURO, 1999).

Veremos a seguir como a sexualidade se desenvolve e como é sentida pelo homem e pela sociedade ocidental. O estudo sobre a *História da sexualidade*, de Foucault, tem fundamental importância entre os historiadores e cientistas sociais para as discussões atuais sobre corpo e sexualidade. Por um longo período da história da humanidade, as questões relativas ao corpo e ao comportamento sexual têm estado no centro das preocupações, sendo, até o século XIX, preocupações da religião e da filosofia moral.

Mais tarde, no final desse mesmo século, o tema ganhou sua própria disciplina, a sexologia, tendo como base a psicologia, a biologia, a antropologia, a história e a

sociologia. (LOURO, 1999). Isso teve significativa influência sobre o comportamento sexual, pois a sexologia tem sido um elemento importante na maneira como pensamos o corpo e a sexualidade, embora, na época, a suposição de que a biologia estivesse na essência de todas as coisas, incluindo a sexualidade, ainda fosse muito forte, uma vez que o sexo só era visto como algo instintivo do ser humano. Assim, havia uma desconsideração dos aspectos culturais e sociais como atuantes na formação da sexualidade. Gagnon e Simon argumentam que

a sexualidade está sujeita à modelagem sócio-cultural em um nível que é superado por poucas outras formas de comportamento humano. Isso contraria bastante a nossa crença normal de que a sexualidade nos diz a verdade definitiva sobre nós mesmos e sobre nossos corpos: ao invés disso, ela nos diz algo mais sobre a verdade de nossa cultura. (apud LOURO, 1999, p.45).

Hoje diferentemente do que o homem pensava no passado, em razão de pesquisas, estudos e experimentos realizados desde o final do século XIX até os dias de hoje, por psicólogos, médicos, biólogos e cientistas, sabemos que a sexualidade é uma construção social que tem uma fundamentação no corpo, sendo determinante de nossas personalidades. Alguns autores, como Wilhem Reich, nas décadas de 1930 e 1940, argumentavam que a sociedade capitalista sobrevivera e se reproduzira através da repressão da sexualidade. Para Reich, a sexualidade pode ser vista como a força que constitui uma forma de resistência ao poder, argumentando que a “liberação sexual” oferece a possibilidade de desafiar uma ordem social opressiva, sendo esse um elemento importante para a luta pela mudança social. (LOURO, 1999).

Por outro lado, Foucault (1998) rejeita a idéia de “hipótese repressiva”, acreditando que a sociedade não está tentando controlar uma energia natural incontrolável, uma energia que emana do corpo, mas, sim, que a sexualidade é um “aparato histórico” que se desenvolveu como parte de uma rede complexa de regulação social que organizava e modelava, no sentido de policiar os corpos e os comportamentos individuais. Para tanto, Foucault trata da sexualidade explicando que

não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder tenta pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico. (1998, p.100).

Na nossa história recente, o movimento feminista, as políticas gay e lésbica e outros movimentos radicais colocam em questão algumas certezas de nossas tradições sexuais, oferecendo novas compreensões sobre as formas de poder e dominação que modelam nossas vidas sexuais, alertando para a urgência de uma nova política acerca da sexualidade. Essa nos faz questionar o porquê de a dominação masculina ser tão endêmica em nossa cultura, por que celebramos a heterossexualidade e discriminamos a homossexualidade, por que a sexualidade feminina freqüentemente é subsidiária da sexualidade masculina, entre outras questões relevantes em relação à sexualidade. (LOURO, 1999).

O autor ressalta que a compreensão da sexualidade como socialmente construída nos traz uma visão da sexualidade e da atividade sexual cada vez mais focalizada na natureza intersubjetiva dos significados sexuais, isto é, seu caráter compartilhado, coletivo, de pessoas integradas no contexto de culturas sexuais distintas e diversas. A experiência subjetiva, vivenciada de formas diferenciadas em cada indivíduo, é compreendida como um produto de símbolos e significados associados à sexualidade em diferentes espaços sociais e culturais. (LOURO, 1999).

Foucault (1998), com seus estudos sobre sexualidade, constrói uma nova hipótese sobre a sexualidade humana, de acordo com a qual esta não deve ser concebida como um dado da natureza que o poder tenta reprimir. O autor nos proporciona outra forma de pensar sobre o sexo, uma forma que enfatiza sua invenção ou construção, opondo-se, desse modo, à idéia normalizante de que o sexo tem uma natureza verdadeira ou essencial. Para ele, a idéia de que houve um tempo em que o sexo era reprimido e que, agora, é tempo de descobrir seus segredos, de deixar que sua verdadeira natureza fale, não passa de uma fantasia histórica.

Para o autor, a hipótese repressiva está na base de modelos críticos de educação sexual, os quais vinculam o sexo com emancipação, libertação e domínio do próprio destino. Como mito, desejo e representação, o sexo tem uma historicidade, que diz respeito

à história de como o sexo entrou no discurso e, portanto, de como o sexo se tornou vinculado à dinâmica do aparato “saber/poder/prazer”.

1.2 Adolescência hoje: novas experiências e descobrimentos

Antes de discorrer sobre a adolescência e as conotações sociais e individuais que esse rótulo sustenta, cabe salientar que o estudo da adolescência em si não é o propósito da pesquisa, onde o adolescente é visto como alguém sobre o qual é dirigida a educação sexual. Portanto, a adolescência será vista sucintamente e relacionada com a sexualidade, que é o contexto que se aproxima mais do objetivo de estudo da pesquisa.

Atualmente, fala-se muito em adolescência, em crise adolescente. Mas, afinal, o que significa adolescência? É possível uma determinação consensual a respeito desse conceito? Pode-se pensar a adolescência hoje da mesma maneira que pensávamos tempos atrás?

Existe na literatura especializada uma vasta bibliografia que busca definir o fenômeno da adolescência, onde encontramos inúmeras reflexões sobre a questão. A palavra “adolescer” vem do latim e significa crescer, engrossar, tornar -se maior, atingir a maioridade. A palavra “puberdade”, também associada à adolescência, vem do latim *pubis* e significa penugem, pêlo. (TIBA, 1986).

Em geral, acredita-se que o fenômeno da adolescência é um processo de mudança que marca a passagem da infância para a fase adulta, sendo essa vista como uma importante etapa do desenvolvimento.

Para Guimarães, Alves e Vieira (2004), o conceito de adolescência está muito mais atrelado a um processo cultural do que a uma fase intrínseca do crescimento humano. Não podemos mais fazer uso de um critério exato e rígido que determina o período pela idade. Os autores esclarecem que os jovens, atualmente, em virtude de questões econômicas, profissionais e sociais, protelam a saída da casa dos pais, ao contrário do que décadas atrás. A adolescência não pode mais ser classificada como um período que compreende uma idade de começo e uma idade de término do período, pois isso varia muito, dependendo do contexto onde o jovem vive. Segundo Costa,

a adolescência é um fenômeno psicossocial, cujas manifestações variam ou dependem do momento histórico e da sociedade em questão. Pode ser entendida como o período que se situa entre a maturidade biológica, que é constatada nas modificações anatômicas e fisiológicas responsáveis pela adaptação frente à imagem corporal e a maturação sexual [...] período de elaboração de novos valores e num itinerário cheio de ciladas, onde a meta ou objetivos representam essencialmente uma conquista e uma reivindicação de independência nos planos psico-afetivos, sexual e econômico. (1991, p.3).

A crise existencial na adolescência, vista como processo de transição entre um mundo infantil e outro adulto, pode ser assinalada como um fenômeno mais característico das sociedades industriais e de consumo. Essa sociedade tecnicamente desenvolvida apresenta inúmeras dificuldades com as quais os jovens terão de se deparar para que possam ingressar no mundo dos adultos, do trabalho, da produção. Os adolescentes precisam, cada vez mais cedo, qualificar-se para o mercado de trabalho, este cada vez mais técnico e exigente. Na busca de uma certa liberdade e autonomia, a possibilidade de ter emprego, salário, é sinônimo de poder exercer sustento básico e, dessa forma, responder por seus atos como cidadão adulto, significando não depender mais financeiramente de seus pais. (SALLES, 1998).

Levando em conta o cenário em que vive, o jovem brasileiro, sensível aos acontecimentos, percebe e sente as crises que, como adultos ou não, se vive, sejam elas de valores, educacionais, éticas, morais, econômicas, sexuais e/ou políticas. O jovem percebe, e muitas vezes vivencia, a violência cotidiana, banalizada e ignorada pelas autoridades oficiais; participa do individualismo e consumo exacerbados exibidos exaustivamente pela mídia; vivencia a problemática das drogas, da sexualidade como comércio; o *stress* da competição diária para conseguir ter coisas materiais; o desmembramento da unidade familiar e o desemprego, este um dos maiores problemas da sociedade em geral. (SALLES, 1998).

A adolescência é uma das etapas em que os jovens sofrem as maiores modificações no processo vital, do nascimento à morte. O início da adolescência está intimamente demarcado pela puberdade, processo biológico-fisiológico em que o corpo humano dá sinais de mudanças hormonais que levam a que ele se modifique, ocorrendo o aparecimento dos pêlos pubianos, entre outras características típicas dessa etapa do desenvolvimento, que engloba também a ação do meio e as vivências anteriores, assim como as que estão ocorrendo durante o processo de mudança. (CÓRIA-SABINI, 2004).

A autora comenta que ser adolescente é estar em crescimento, em evolução para a maturidade corporal e social. É nessa fase que ocorre um aumento na necessidade de pôr em prática a criatividade, de mostrar habilidades e conhecimentos, pois vivem numa sociedade competitiva e de consumo. É na adolescência também que o adolescente se socializa mais facilmente com pessoas que tenham interesses afins, adquirindo maior segurança pessoal. Cória-Sabini (2004) afirma que o adolescente, dessa forma, passa a se relacionar com o ambiente de forma diferente, criando um tipo de intercâmbio entre ele e o mundo à sua volta, expressando, assim, opiniões muitas vezes antagônicas em relação ao meio em que vive, às ideologias capitalistas, de competição e consumo da sociedade na qual está inserido e às idéias da família.

Ao buscar sua identidade, entendendo-se que a busca e a construção de uma ‘nova’ identidade é o foco central da adolescência, o jovem opõe-se aos valores estabelecidos, passando a discordar e a ter opiniões diferentes daquelas anteriormente estabelecidas, demonstrando irritabilidade, falta de atenção e concentração, não manifestando interesse no futuro, mas somente no dia presente. O jovem, dessa maneira, reflete sobre o mundo social e constrói teorias a respeito deste, não importando se suas idéias e opiniões são limitadas, inadequadas ou pouco originais. Nessa fase, a mídia exerce forte influência na construção de sua concepção de mundo. (COSTA, 1986).

Opondo-se aos valores e aos padrões estabelecidos, envolvendo-se em diferentes campanhas, planejando para si próprio um futuro grandioso ou querendo transformar o mundo com ideologias, o adolescente está empregando o pensamento formal, recém-adquirido, deixando para trás os pensamentos abstratos de criança, passando a integrar-se na comunidade dos adultos e transformando-se, muitas vezes, de um reformador idealista num planejador e executor de ações. (COSTA, 1986).

O autor complementa que, a partir de suas especulações ideológicas, o adolescente procura encontrar sua autonomia moral, definindo os princípios éticos que serão adotados a partir daí. Faz-se, então, fundamental a sua participação em grupos e a realização de diversas atividades que oportunizem a manifestação de seu ponto de vista, já que é pela crítica dos outros e pelo resultado de suas ações que o adolescente descobrirá a validade de suas idéias.

Para Tiba (1986) a adolescência é a fase mais complexa e dinâmica na vida do ser humano. Durante esse processo de transição, o jovem oscila entre comportar-se ora como criança, ora como adulto. Essa fase de crescimento implica um período de mudanças

físicas e da maneira de pensar e sentir, sendo visto por muitos como um momento de conflito ou de crise. O autor diz que não podemos descrever a adolescência como simples adaptação às transformações corporais, mas que é necessário compreendê-la como um importante período no ciclo existencial da pessoa, uma tomada de posição social, familiar, sexual e grupal.

Essa etapa é marcada também por grandes transformações no corpo, nos sentimentos e nas relações com os outros. Geralmente, é um tempo de conhecimento, de descobrimento e de experimentação, utilizando o crescimento que acontece nessa fase como meio de amadurecimento do jovem. (TIBA, 1986).

Convivemos, atualmente, com a primeira geração de adolescentes do século XXI, e os que possuem disponibilidade econômica e social estão inteiramente à vontade no mundo tecnológico. Vitiello (1990) afirma que são os jovens mais bem informados de todos os tempos, cuja maneira de pensar e agir foi influenciada desde o jardim de infância pelo mundo veloz e multifacetado da tecnologia. Esse contexto os faz serem uma juventude com características inéditas e fascinantes.

Segundo a pesquisa da Unesco comentada pela revista *Veja* (agosto, 2003, p. 12-15), ao conhecer melhor as aspirações, hábitos, valores e o ponto de vista de 28 milhões de brasileiros entre 15 e 22 anos, não conseguimos ter uma só imagem para descrever como é o adolescente atualmente. Há uma diversidade de estilos visuais, sendo essa uma de suas características principais. Os jovens de hoje constituem um reflexo da vida em cidades grandes e metrópoles, ricas em termos de produção cultural e oportunidades. Em qualquer lugar que estejam, geralmente os adolescentes vestem roupas semelhantes que os caracterizam como seus pares em praticamente todo o mundo. O estilo de se vestir que assumem passa a ser uma linguagem corporal universal, tribal.

A pesquisa nos mostra o perfil do adolescente brasileiro, visto no parágrafo anterior, e é também uma oportunidade para os pais olharem para dentro do mundo dos filhos. Estes carregam como o maior medo a perda dos pais, seguido do medo de ficarem viciados em drogas, de morrerem, de não terem sucesso na vida, de sofrerem algum tipo de violência, de não terem dinheiro e da gravidez.

De acordo com a pesquisa da Unesco, a primeira relação sexual dos meninos ocorre aos 14 anos e das meninas, aos 15 anos; ainda, mães solteiras com idade entre 15 e 19 anos dão à luz a um milhão de bebês por ano. Em termos de comportamento, os adolescentes estão muito bem informados, mais precoces em relação ao sexo, e as relações

sexuais estão ocorrendo cada vez mais cedo, com o crescimento de casos da paternidade/maternidade. Os jovens também estão cada vez mais místicos, mas definem sua religiosidade com liberdade e sincretismo.

Com esse panorama em relação à adolescência de hoje, fica para a escola o grande desafio de combinar ensino metodológico acadêmico com informações trazidas pela mídia e pelos adolescentes. Lidar com o tema sexualidade na escola parece ainda ser uma tarefa desafiadora, já que muitos jovens estão demonstrando menos rigidez moral e social.

1.3 Normal e patológico

No paradigma cartesiano, a presença do homem no mundo era vista de forma fragmentada e compartimentada. Como exemplos: homem e natureza; homem e mulher; bom e ruim; na sexualidade, normal e patológico – entre outras coisas que compõem o universo. Numa perspectiva mais tradicional de entendimento da sexualidade humana, existem comportamentos ditos normais e patológicos, os quais têm limites bem definidos. Neste capítulo, veremos como os conceitos de “normal” e “patológico” se estruturaram na sociedade ocidental e como essas classificações repercutem na sexualidade dos indivíduos.

O adjetivo “normal” pode ser compreendido de várias e diferentes maneiras. Se procurarmos nos dicionários, o “normal” é definido com o sendo o que é feito segundo a norma, o habitual, o natural. Em uso comum, “normal” é usado com o sentido de algo que não causa espanto, do que é usual, do que segue os mesmos padrões que a maioria das pessoas. (VITIELLO, 1996).

Nos modelos normativos de educação, ligados à idéia de desenvolvimento, de processo de conhecimento, o ensino da educação sexual preocupa-se em colocar a especificação do objeto apropriado como um problema e em privilegiar aqueles sujeitos que devem ser vistos como “normais”. Quando falamos em atos ou pensamentos “normais” em sexualidade, comumente associamos a imagem de algo que a maioria das pessoas faz e pensa, ou, ainda, que não sejam danosos à saúde de quem os pratica ou de quem os sofre. (VITIELLO, 1996).

Ao classificar os sujeitos, a sociedade tende a estabelecer divisões e atribuir rótulos, na tentativa de fixar identidades, definindo, separando, distinguindo e

discriminando. Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, ditas “normais”, de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião, são representantes de si e também de outros e, portanto, são detentores do poder, apresentando como padrão sua própria estética, ética, opiniões, conceitos, sendo capazes de, pela negação e pela subordinação, representar os demais grupos. (LOURO, 1999).

Vitiello (2005) argumenta que o ser humano, antes mesmo de seu nascimento, quando os pais realizam exames pré-natais e tomam conhecimento do sexo da criança, já tem sua identidade sexual estabelecida. Os preparativos passam a ser diferentes em função do gênero da criança, como as roupas, a decoração do quarto, os presentes, enfeites, bichinhos de pelúcia, entre outros, que são azuis para os meninos e cor-de-rosa para as meninas.

O autor Julian Marias comenta no livro *El Alcion: antropologia metafísica*;

Quando nasce um novo humano, o pai, a parteira, a enfermeira e o médico, o olham e dizem: “um menino” ou “uma menina”. Antes porém, a mãe, as tias e as costureiras haviam estado preparando as roupas, azul ou rosa, segundo se esperasse – ou se desejasse – um homem ou uma mulher (blue for boys, pink for girls, segundo a fórmula inglesa). Aquele que examinava o recém-nascido, o proclamava sua condição de menino ou menina, depois de haver olhado seu corpo, firmemente seus órgãos genitais; porém a esse recém-nascido a espera é uma determinação social; será vestido de azul ou rosa, será “interpretado, desenvolvido, educado” segundo essa condição que parecia meramente corporal e biológica. Aí está se não me engano, a chave de todo o problema. (1973, p.145).

Compreendemos, assim, que as pessoas que não se enquadram nos gêneros, homem ou mulher são vistas como aberração, como uma patologia, o que, historicamente, é reforçado pela maioria das religiões ocidentais, pelos paradigmas cartesianos, que contribuíram e contribuem para a visão dualista da realidade. O que conta é o corpo, seu gênero, seu sexo, masculino ou feminino, independentemente das tendências sexuais de cada ser humano. (LOURO, 1999).

Na maioria das sociedades, a heterossexualidade é vista como “natural”, universal e “normal”, passando, conseqüentemente, as outras formas de viver sexualidade a serem vistas como “antinaturais”, peculiares e “anormais”. O ser humano é um indivíduo de muitas identidades, sendo essas transitórias e dependentes do contexto da existência, o que

leva a que as identidades sexuais e de gênero, como as sociais, sejam portadoras de um caráter fragmentado, instável e histórico (COSTA, 1986).

O autor argumenta que, quando uma pessoa admite uma nova identidade sexual, assumindo sua homossexualidade, por exemplo, geralmente é vista com preconceito, como se estivesse induzindo os demais a um erro, um engano. As pessoas com identidades sexuais ditas “normais” geralmente temem a incerteza, o desconhecido, a ameaça de dissolução, que implica não ter uma identidade fixa. Esse comportamento fica reforçado pela falta de informações em relação ao assunto.

A sexualidade, para Foucault (1998), é um dispositivo histórico, uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo, que regulam, normatizam, que instauram saberes e que produzem verdades. Para o autor, esse dispositivo é

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (1998, p.244).

É, portanto, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais, não somente as sexuais e de gênero, mas também as de raça, de nacionalidade, de classe. O “normal” passa a ser um conceito relativo, flexível, não determinante para todos os indivíduos, dependendo do contexto social no qual está inserido e sendo analisado apresentando um limite impreciso entre o normal e o patológico. Canguilhem, não em relação ao “normal”, mas em relação ao conceito de normalização, relata que

exclui o conceito de imutabilidade, inclui a antecipação da possibilidade de maior flexibilidade. Vemos assim, como uma norma técnica remete gradativamente a uma idéia da sociedade e de sua hierarquia de valores, como uma decisão de normalização supõe a representação de um conjunto possível das decisões correlativas, complementares ou compensatórias. (1995, p.220).

Como vemos, o adjetivo “normal” só tem um determinado sentido quando inserido numa determinada época e num determinado segmento sócio-cultural. O “normal” de sexualidade, na cultura judaico-cristã, é a prática heterossexual; o que foge a essas normas é denominado de “desvio”, até mesmo de “perversão”, como muitas vezes ainda são vistos a homossexualidade, o sadomasoquismo, o lesbianismo. (VITIELLO, 1996).

Ao revisarmos um pouco da história do homossexualismo e do heterossexualismo, constatamos que a definição de heterossexualidade como sendo a norma foi forçada na tentativa de utilizar a homossexualidade, isto é, a forma “anormal” de sexualidade, para definir tudo aquilo que não se enquadra na “normalidade” social. Os dois termos foram desenvolvidos e usados em público por Karl Kertbeny, escritor austro-húngaro, em 1869, na tentativa de revogar as leis anti-sodomitas em seu país, a Alemanha. Até então, a atividade sexual entre duas pessoas do mesmo sexo tinha sido tratada como sodomia, a qual geralmente era vista como a atividade de um tipo particular de pessoas e com a concepção de pecado. (LOURO, 1999).

Ribeiro (1999), em seu livro *Luxúria: A casa dos budas ditosos*, faz, de forma fascinante, o relato pouco comum, surpreendente e às vezes chocante, da vida de uma mulher beirando os setenta anos, cuja narrativa alcança as dimensões de um retrato sociológico de toda uma cultura e geração. O relato sem pudores de quem soube viver todas as delícias do sexo, de uma relação a dois, a três etc. nos mostra os preconceitos de toda uma época (anos 40 e 50) e o modo como as pessoas que não se “enquadravam” nos moldes ditos “normais” não podiam viver e experimentar sua sexualidade sem as limitações morais e sociais impostas. Para tal, as pessoas tinham de manter uma aparência condizente com os preceitos morais da época, sem demonstrar suas preferências e tendências sexuais, para não sofrerem discriminação e isolamento social. As mulheres tinham de ser puras e não demonstrar desejo sexual; os homens, por sua vez, tinham de ser “machões” e não podiam recusar uma mulher mesmo que não a quisessem.

Quando se trata de normas humanas, essas intimidações são determinadas como a possibilidade de agir de um indivíduo em sociedade. Para Canguilhem (1995), as formas e as funções do corpo não são apenas a expressão de condições impostas à vida pelo meio, mas a expressão dos modos de viver socialmente adotados. Para o autor, “o anormal não é o patológico. Este implica em *pathos*, sentimento direto e concreto de sofrimento e de impotência, sentimento de vida contrariada. Mas o patológico é realmente o anormal”. (CANGUILHEM, 1995, p.106). Isso nos mostra que, em matéria de normas, devemos

tomar como ponto de referência o indivíduo, inserido numa sociedade que dita normas coletivas sobre o ser “normal” ou “patológico”.

Canguilhem considera que o limite entre o “normal” e o “patológico” torna -se impreciso, na medida em que uma norma não é um determinativo rígido para todos os indivíduos. O autor refere que

a fronteira entre o normal e o patológico é imprecisa para diversos indivíduos considerados simultaneamente, mas é perfeitamente precisa para um único e mesmo indivíduo considerado sucessivamente. Aquilo que é normal, apesar de ser normativo em determinadas condições, pode se tornar patológico em outra situação, se permanecer inalterado. O indivíduo é que avalia essa transformação porque é ele que sofre suas conseqüências, no próprio momento em que se sente incapaz de realizar as tarefas que a nova situação lhe impõe. (1995, p.145).

Portanto, fica em evidência que os conceitos de “normal” e “patológico” são relativos ao contexto ao qual se aplicam. Muitas atitudes e posições individuais, e também coletivas, consideradas “normais” em determinada época, em outras já não mais o são, com exceção de algumas patologias, como a pedofilia, os psicossociais assassinos em série, que, independentemente da época e da cultura da qual fazem parte, são considerados como indivíduos portadores de uma patologia.

Hoje, com o avanço da ciência e junto com as questões culturais, os novos paradigmas questionam o fato da existência dessas fronteiras tão definidas. O capítulo que contempla esse assunto terá desenvolvimento *a posteriori*.

2 MÍDIA, ESCOLA E EDUCAÇÃO SEXUAL

Se, tempos atrás, a família era um grande referencial de educação, juntamente com a escola, os amigos e vizinhos, hoje, com o advento da globalização e a presença marcante da mídia escrita e falada na vida das pessoas – independentemente da classe social que estão inseridas –, a escola tornou-se o espaço de educação, de ensino e aprendizagem, um local onde os pais depositam fortes expectativas no papel de educar. Detentora dessa responsabilidade, fica para a escola o desafio de formar cidadãos aptos a viver e a conviver na sociedade. Diante disso e com a responsabilidade de também educar sexualmente, foi estabelecida a lei nº 9394/96 para a regulamentação do ensino da educação sexual² esclarecendo os objetivos e métodos dessa educação.

A escola, pressionada pelas mudanças sociais e culturais, teve de deixar para trás conceitos, posicionamentos e atitudes que lhe eram característicos, como uma educação repleta de mitos, autoritária, discriminatória e, quase sempre, desvinculada da realidade, para desenvolver atitudes mais liberais. Essas mudanças estão contribuindo para abrir espaços para novas culturas, idéias, conceitos etc. A escola parece estar se dando conta do seu papel social, de fazedora de opiniões, atitudes e conceitos de convivência social. (MIELNIK, 1993).

Nesse contexto, a telemídia tem especial papel dentro da sociedade brasileira. É através da televisão que chegam diariamente para milhões de pessoas, independentemente de situação financeira, mensagens e informações sobre o que se deve comer, vestir, usar, comprar e pensar, ou seja, o que se deve consumir.

² Segundo o guia da Orientação Sexual 2, educação sexual constitui-se no processo informal pelo qual aprendemos sobre a sexualidade ao longo da vida, seja através da família, da religião, da comunidade, dos livros ou da mídia. (1994).

Já é senso comum considerar que a televisão, veículo de comunicação em massa, é o meio de expressão que possui maior influência na população. Para tanto deve-se conhecer um pouco de sua história, que no Brasil, inicia na década de 1950 do século passado. Durante grande parte de sua existência, a televisão foi um meio de comunicação autoritário, na medida em que pressupunha e exigia um público passivo, sentado na sala de estar diante de sua tela. Até o final da década de 1970, o discurso mostrado pela televisão era o único possível e apresentado ao telespectador como verdade absoluta dos fatos. (HOINEFF, 1996).

Segundo o autor, na década de 1980, essa situação foi transformada pela multiplicação do número de emissoras e programas, juntamente com o aparecimento do videocassete doméstico e do controle remoto. O telespectador adquiriu maior controle sobre sua programação, escolhendo o que gostaria de ver e no momento que lhe fosse mais condizente fazê-lo

.Hoineff (1996) observa, que com a evolução muito rápida dos equipamentos eletrônicos, e após a difusão da rede mundial de computadores a partir da década de 1990, o ponto central não está na escolha da programação, apesar de esta ter crescido proporcionalmente ao número quase imensurável de televisores vendidos no mundo, e, sim, na possibilidade de produção de uma programação pessoal cada vez mais popularizada, com elaboração e difusão de uma mensagem própria de alguém em particular, usufruindo os beneficiamentos trazidos dos recursos da comunicação de massa.

Atualmente, esclarece o autor, é muito fácil gravar imagens, editá-las na forma de uma mensagem, utilizando recursos de som e informações gráficas. Assim, as emissoras de TV passam a gerar programação interativa para ter programas que se aproximem mais do interesse do público, promovendo um meio de comunicação mais democrático.

2.1 Mídia: novos espaços de educação sexual

Zuin (1999) evidencia que o poder das mensagens publicitárias vinculadas à telemídia conduz a que as pessoas tenham atitudes e comportamentos semelhantes frente a determinados produtos oferecidos. Muitas pessoas, quando ganham um presente e esse não

tem a marca de um produto vinculado à mídia, portanto, sem a possibilidade de certificação social, sentem-se desvalorizadas, sem valor social, com imediata sensação de infelicidade.

Em seu livro *Indústria cultural e educação*, o autor destaca que

o elemento humano, exaltado no produto, serve para obscurecer as próprias relações sociais desumanizadas responsáveis pela sua produção. Talvez seja esse o sentido atual do narcisismo: o indivíduo projeta sua libido narcísica nos valores vinculados às imagens objetais que recebe e que são legitimadas por determinado grupo de consumo. (ZUIN, 1999, p. 109).

A propensão à sugestão é que leva as pessoas a serem atraídas pelas imagens e opiniões formadas e oferecidas pela televisão. Esse fácil acesso tecnológico conduz a que as pessoas tenham facilidade a produtos e a bens de consumo, sendo possível, com um simples toque de um botão, escolher e comprar o que bem lhes convier, dando a sensação de que o planeta está ficando menor e que todos se conhecem. O poder da telemídia e dos meios de comunicação em geral seduz e conquista as pessoas e, dentre essas, os jovens são considerados um público com elevado potencial de absorção de informações e poder de compra, com implicações de naturezas complexas³. (ZUIN, 1999).

Inseridos numa sociedade de consumo, tanto jovens como adultos acabam absorvidos pela ideologia capitalista do individualismo, do consumo como posição de poder, visto que a sociedade está fundada na idéia do indivíduo enquanto um valor moral e normativo dentro do sistema. Para Matta,

o consumo desmedido e até desmesurado [...] está sempre associado a uma lógica de superioridade social: quem dá mais assume uma "natural" superioridade frente a quem recebe. Nisto tudo, pode-se até mesmo dizer que quem recebe produz, ao passo que quem dá abundante e generosamente, consome. (apud GUIMARÃES, 1995, p.15).

³ Embora o poder da mídia seja forte, pelo processo de educação é possível se contrapor à visão alienada e parcial dos meios de comunicação.

Postman, em seu livro *O desaparecimento da infância* (1999), discute e deixa em evidência os efeitos da TV sobre as crianças, a qual revela segredos, torna público o que antes era privado, sendo uma tecnologia com entrada franca, sem restrições de ordem cognitiva, econômica e imaginativa. Para o autor, “todo meio de comunicação que se liga numa tomada, contribui com sua parte para libertar as crianças do limitado círculo da sensibilidade infantil”. (1999, p.104).

Sendo a televisão vista como uma reveladora de segredos, revela também assuntos que se incluem na categoria da sexualidade e, ao revelar os segredos do sexo, ao mesmo tempo em que pode informar, pode também banalizar e distorcer informações. Vemos nos comerciais da programação garotas muito jovens mostradas como objetos eróticos. Para Postman, “a televisão não só expõe o segredo como o mostra como sendo uma restrição injusta e uma questão sem maior importância”. (1999, p. 105). Cabe salientar que o autor não faz somente críticas à televisão em sua obra, mas descreve as limitações e os efeitos de tais limitações.

Como educadores, cabe perguntar: com que critérios são filtradas e decifradas essas informações adquiridas pelos jovens através da televisão, dos jornais, das revistas, da Internet, entre outros?

Postman (1999) evidencia que, como resultado da ampliação da supremacia da mídia, muitos pais e mães parecem ter perdido a confiança na própria capacidade de educar seus filhos, por acreditarem que as informações e aptidões que possuem para essa tarefa não são confiáveis. Como consequência disso, não só não resistem à influência da mídia como também procuram profissionais especializados, presumindo que esses saibam o que dizer ou o que é melhor fazer para educar os filhos.

Entretanto, o uso da televisão como um meio de educação deve sempre ser analisado dentro do contexto em que está sendo vivenciada. “Ao contrário de outros instrumentos da mídia, como discos e rádios, a televisão tende a ser uma experiência de isolamento, não exigindo submissão às regras de comportamento público”. (POSTMAN, 1999, p. 128).

Na visão de Postman (1999), é através de outros meios de comunicação, também, que os indivíduos obtêm informações sobre o que acontece no mundo. Quando numa família existe filho adolescente, a preocupação e angústia em relação à violência urbana, ao uso de drogas, gravidez, aids, desemprego e sexualidade são enormes. Os adolescentes

de hoje, comparados aos da geração anterior, possuem mais informações e liberdade para se desenvolver precocemente, particularmente no exercício da sexualidade. O fácil acesso à internet, juntamente com a televisão, vistos como meios de comunicação educadores e como instrumentos manipuladores e influenciadores de idéias e opiniões, faz dos jovens receptores de idéias e opiniões manifestadas pelo mundo todo. Muitas vezes essa enxurrada de informações pode não ser assimilada de forma construtiva para o desenvolvimento do adolescente.

Diante disso, Postman (1999) observa que os pais e a família como um todo estão cada vez mais empenhados na busca de seus próprios objetivos, sejam esses de sucesso profissional, aumento de renda, aquisição de bens materiais, *status* social, entre outros. Muitas vezes acaba ficando para a escola a tarefa de suprir aspectos da formação e desenvolvimento da personalidade dos jovens, cuja responsabilidade também é dos pais. Atualmente, parece que pais e mães estão preocupados e carentes de referências quanto aos aspectos relativos à educação sexual e à sexualidade dos seus filhos, demonstrando estarem confusos e ansiosos em relação a si mesmos.

Para Postman (1999), está ocorrendo nos dias atuais uma modificação de atitudes por parte dos adultos. Esses demonstram estar cada vez mais e de uma maneira atuante na vida social e profissional, infantilizando-se, isto é, tornando-se pessoas inseguras, centradas em si mesmas, apresentando baixa tolerância às frustrações e buscando satisfações imediatas nos relacionamentos e aquisições, apresentando muitas vezes uma visão de mundo limitada.

O autor observa que quase não se consegue mais fazer distinção clara de quem é a mãe e de quem é a filha: ambas podem ser facilmente confundidas. As mães estão cada vez mais ‘jovens’, vestindo roupas de adolescente, e os filhos, por sua vez, estão cada vez mais ‘adultos’, usando roupas com as mesmas etiquetas e fornecedores dos mais velhos – apesar do estilo próprio – adquirindo comportamentos, gostos, idéias, opiniões e compromissos semelhantes aos dos adultos. Com essas mudanças de atitudes os jovens estão assumindo precocemente o estilo de vida de seus pais sem estar muitas vezes com o preparo adequado para tais responsabilidades e atitudes.

Para o autor, cada vez mais cedo a criança deixa de ser criança. Muitas têm agenda cheia de compromissos, com horários completos de atividades, restando-lhes pouco tempo livre para brincar, passear e se divertir. Quase tudo que as crianças fazem está relacionado

ao seu desenvolvimento intelectual, demonstrando, assim, que conceitos de competição e de individualismo são transmitidos desde cedo pela própria família. Esse deixar de ser criança é um comportamento exibido e explorado constantemente pela telemídia. A preocupação com a questão se deve, em grande parte, ao reconhecimento do poder de persuasão de mudanças na maneira de pensar e agir que os programas de televisão, revistas e músicas exercem. Essa mídia está cada vez mais erotizada e pode levar a que os jovens que não são orientados fiquem expostos e à mercê de uma cultura de consumo e erotização do corpo e das relações. Postman afirma que

a idéia de infância já está desaparecendo, e numa velocidade espantosa [...], a televisão por sua característica, precisa oferecer uma variedade de assuntos. Não guarda segredos de espécie alguma o que resulta na impossibilidade de proteger a criança. Nunca ela soube tanto da vida adulta como agora, e isso significa que está sendo expulsa do jardim-de-infância, enquanto o adulto se infantiliza, porque a TV não exige habilidades nem incentiva o intelecto, bases que sustentam a distinção entre os grandes e os pequenos. (1999, p. 87).

Como os adolescentes possuem livre acesso às informações e são constantemente expostos a modelos de atitudes (ídeos) e de consumo a serem copiados e adquiridos, precisam ser orientados de forma crítica e questionadora sobre as questões abordadas pelos meios de comunicação. Sem isso, é provável que se transformem em pessoas com valores, princípios e comportamentos orientados exclusivamente pelo mercado e, muitas vezes, não desenvolvendo respeito por si e pelos demais, tolerância às diferenças, autonomia, participação, justiça, entre outros. Outro fato importante é a tendência que os jovens têm de erotizar as relações. Esse comportamento fica vulgarizado e inconveniente socialmente quando a criança ou o adolescente aprende e assume comportamentos com características de manipulação e de uso da sedução nas relações com os outros em questões de seus interesses.

2.2 Papel da escola na educação sexual

Nesse contexto, em que o adolescente recebe influência da mídia e assimila para si informações e posturas sobre as quais irá definir as atitudes a tomar no momento presente e no futuro, a presença da família e, sobretudo, da escola se torna fundamental. É na escola que os jovens passam uma boa parte do dia, trocando informações, construindo e elaborando conceitos, padrões de comportamento e de ética social. (GUIMARÃES, 1995).

O autor esclarece que no ambiente escolar os adolescentes manifestam sentimentos, hábitos e idéias em relação ao mundo e às próprias identidades e conceitos de si. Os modelos mostrados pela mídia, na maioria das vezes, tornam-se um padrão de referência a ser seguido. Paralelamente a isso, os jovens constroem estilos de vida, atitudes, modelos de relacionamento e de educação social conforme o que foi visto e assimilado pela exposição à mídia.

Em vista disso, o autor afirma que a escola deveria ser o local para os jovens se sentirem à vontade e encorajados a demonstrar novas atitudes e idéias sobre a sua própria sexualidade, pois é nela que são formados os grupos de amigos que apresentam padrões de comportamento e atitudes semelhantes, oportunizando uma forte união e integração.

Essa intimidade entre os membros do grupo pode desenvolver uma maior abertura e bem-estar entre eles, levando a que experimentem e tomem consciência de suas corporeidades, não só como seres sexuados, mas também como sujeitos inseridos dentro de uma cultura, cujos dogmas, tabus e preconceitos são assimilados e verbalizados na linguagem corporal e nas atitudes. Porém, parece que na prática isso não esteja ocorrendo, já que a escola muitas vezes ainda tem uma postura mais conservadora e doutrinária. (GUIMARÃES, 1995).

Para Figueiró (1997), algumas vezes essas atitudes não vêm ao encontro das crenças e convicções dos professores, podendo ocorrer conflitos entre o que os alunos querem, necessitam aprender, e o que é da competência e obrigação da escola ensinar. A educação feita no ensino escolar possui responsabilidade de decisão sobre o que os professores, como agentes de aprendizagem, podem influenciar nas condutas e referenciais de valores que os jovens desenvolvem, fazendo-os responsáveis na construção da

sociedade. Botomé, em relação ao posicionamento da escola como agente educador, diz que

não é possível, clinicamente, fingir que não é a escola que, em grande parte, determinou e determina o que aí está. Lastimar e culpar os outros pode aliviar a responsabilidade e a culpa, ou salvar as aparências [...], sabemos todos que nós, os educadores, precisamos aumentar a própria competência para garantir melhor a nossa parcela de contribuição na construção da sociedade que todos almejamos. (1994, p.21).

Para o autor a educação deve capacitar as pessoas a desenvolverem uma cultura conforme sua riqueza, fruto de seu esforço. O que acontece de fato é que a escola, ao invés de deixar que o aluno demonstre o que pensa sobre determinado assunto, acaba por enfatizar não a produção de um conhecimento significativo e, com ela, a construção de um mundo novo, mas, por apresentar aos alunos somente informações, exigindo deles a devolução dos conhecimentos recebidos através da repetição.

O ensino da educação sexual não pode se valer desses métodos de aprendizagem, nos quais a informação vem de forma vertical, de cima para baixo, e o professor torna-se um técnico repetitivo e automático de um conteúdo estanque e fechado. Dessa maneira, o aluno, provavelmente, não conseguirá internalizar os conhecimentos nem terá condições de tomar atitudes de preservação e respeito em relação ao próprio corpo e à sexualidade, sendo um mero receptor de informações. O jovem, assim, acaba não colocando em prática o que lhe foi informado, pelo simples fato de não saber o que fazer com o que foi transmitido pelo professor. (BOTOMÉ, 1994).

Os adeptos dessa pedagogia pensam de forma linear, padronizando o sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados, que devem se ajustar às diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. Há décadas os educadores têm sido formados a partir do modelo mental cartesiano, que foi fundado no exercício do controle e do domínio da natureza e que influencia a educação através da racionalização das práticas corporais. De acordo com essa visão de mundo, o homem é visto como máquina, separado em partes e dicotomizado em corpo e mente. (SAVIANI, 1997).

Nessa visão, o ensino deve ser desenvolvido em condições ideais, com exclusão do imprevisível, sendo o erro visto como falha, não como possibilidade de aprendizagem. As disciplinas são fechadas em si mesmas, a interdisciplinaridade é entendida como discurso ou justaposição, uma soma de conhecimentos, já sabidos e previsíveis. Os educadores não conseguem perceber a pedagogia de outra maneira, vendo-a como uma transmissora de conteúdos historicamente consagrados; parecem sentir dificuldades em redefinir a pedagogia como um conjunto de atividades propiciadoras e ativadoras de processos vitais. (BAGGIO, 2002).

O pensamento cartesiano, modelo do paradigma conservador, possibilitou a fragmentação, as distinções, as separações, a ruptura do todo, dando ênfase às partes, e, conseqüentemente, levou à visão do mundo em partes desconectadas.

As idéias de Descartes⁴ – que considerava a natureza imutável, não viva, concebendo-a como matéria inanimada, criada e controlada por Deus através das leis mecânicas exteriores – foram importantes num momento em que a Igreja Católica era o único colocador de verdades. Descartes procurou romper com o entendimento e a explicação do mundo a partir do que o papa dizia, buscando esses conhecimentos na ciência, na ordenação lógica dos fatos, e derivando daí conclusões gerais. (SANTIN, 1992).

Já o paradigma inovador da ciência, apresentando uma visão quântica, faz reconhecer que todos os seres são interdependentes e que “nossas vidas estão entrelaçadas com o mundo atual, dependem de nossa atuação e nosso contexto, em nossa realidade, que será revelada mediante uma construção ativa em que o indivíduo participe”. (MORAES, 1997, p.22).

Buscando uma visão de totalidade, unicidade, de conexão, de interdependência, Capra (1996) denomina a nova visão de mundo como uma “teia da vida”. Para que possamos entender esse paradigma, há necessidade de repensar o papel da escola, que, nesse paradigma, deveria ter a atribuição de articuladora do saber. Nesse movimento de mudança, o professor passa a ter um papel fundamental de articulador e mediador entre

⁴ René Descartes (1596-1650), nascido em La Haie (Turenne). Deve-se a Descartes a criação da geometria analítica e a descoberta dos princípios da óptica geométrica, em um período de tempo em que a Terra era considerada chata e o centro do universo. Com suas meditações fundou a metafísica moderna e criou um método novo para dirigir o raciocínio, que é o cartesianismo. O seu princípio “penso, logo existe”, tornou-se a súpula de sua filosofia e o ponto de partida para a formação espiritual de muitas gerações. Embora muitas de suas conclusões estejam superadas, Descartes nos deixa como lição a defesa da liberdade de pensar, porque somente exercitando essa liberdade pode o homem justificar a sua existência.

informação e conhecimento elaborado e o conhecimento a ser produzido, condição para que ocorram o ensino e a aprendizagem da educação sexual. Agindo assim, o professor não é somente como um instrutor e repetidor de informações e conhecimentos pré-elaborados, que dificilmente despertam o interesse dos alunos.

Como resultado da educação moderna, o pensamento do educando ocorre de forma fragmentada e reduzida. Assmann (1996) nos diz ser necessário que o ensino como um todo substitua a pedagogia das certezas por uma pedagogia da complexidade, uma pedagogia construtora de saberes, sem preconceitos, aberta ao inesperado. A pedagogia que se limita a trabalhar com conteúdos atemporais parece demonstrar uma conotação estática de mundo e de conhecimento, não sendo compatível com a complexidade da realidade do ensino da educação sexual. Ferreira ressalta “que um bom ensino por parte dos docentes não significa necessariamente uma boa aprendizagem por parte dos alunos”. (2000, p. 117).

A escola, para Postmann, é a única instituição pública que se baseia no pressuposto de que há diferenças importantes entre a infância e a idade adulta e que os adultos têm coisas de valor a ensinar às crianças. Em razão disso, os educadores se vêem confusos sobre o que se espera que façam, pois a escola reflete as tendências sociais muito mais intensamente do que pode dirigi-las, ficando quase impotente para se opor a elas. O autor indica que, “de uma forma ou de outra, por mais diluído que seja o esforço, a escola permanecerá como a última defesa contra o desaparecimento da infância”. (1999, p. 166).

2.3 Mitos e tabus culturais

O fato de os jovens participarem de uma sociedade onde há uma miscigenação de culturas e etnias os faz participantes de um determinado grupo. Cada etnia tem seus próprios conceitos, valores, comportamentos, crenças, costumes, modo de vida e representação de papéis sociais, que não são comportamentos fixos, mas que são permeáveis e mutáveis de época para época. A escola, nesse sentido, vive o dilema entre os valores que dão identidade ao grupo social, que devem ser preservados, passando de geração para geração, e os novos valores, que vão sendo incorporados ao modo de vida das pessoas e se manifestando nas suas atitudes e hábitos do cotidiano. (SALLES, 1998).

Para Vitiello (2005) a vertente cultural judaico-cristã de nossa civilização possui conceitos estanques e pré-conceituosos em relação à sexualidade, sendo bastante sexista, machista e repressora. Suas raízes culturais se vêem impregnadas de uma visão distorcida da sexualidade, e a prática da repressão é o comportamento usual.

Foi com Freud ⁵, no início do século XX, que se descobriu que a sexualidade existe e se manifesta, ainda que de formas diferentes, durante toda a vida humana, em todas as fases da existência.

Pode-se considerar que a influência da sexualidade permeia todas as manifestações humanas, do nascimento até a morte. A maneira como o indivíduo se relaciona com o mundo à sua volta, as ações, escolhas, decisões e opções por ele manifestadas, juntamente com a maneira como expressa suas relações sociais, são frutos da sexualidade, principalmente do modo como foi desenvolvida e vivenciada desde o nascimento, dentro da família e no meio ambiente, e como foi trabalhada na escola, através da educação sexual. (VITIELLO, 2000).

O autor relata que, até o século XVII, a infância não era sequer reconhecida como um período individualizado da vida humana: “A criança era vista apenas como um pequeno adulto, não recebendo uma educação específica, e tendo muito precocemente que conviver com o trabalho e com as preocupações dos adultos”. (VITIELLO, p.32). Segundo Vitiello, com a ascensão da burguesia, a pureza infantil foi exaltada dentro de um contexto social de valorização de movimentos religiosos, em que a prática do sexo era compreendida como uma atividade pecaminosa e não merecedora de aceitação divina e social se não tivesse como finalidade a procriação.

Com base nesses conceitos, foi valorizado um tipo de educação que, ao mesmo tempo em que mantinha as crianças e os jovens desinformados sobre o assunto, impunha-

⁵ Sigmund Freud (1856-1939) nasceu em Freiberg, Áustria, e é considerado o pai da psicanálise. Formou-se em medicina na Universidade de Viena, em 1882 e, em 1896, usou o termo “psicanálise” pela primeira vez. Em 1900, publicou a *Interpretação dos sonhos*, considerado seu trabalho mais importante. Em 1905, surgiu *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, que revolucionou os conceitos da época ao afirmar que a sexualidade faz parte da essência humana, estudando a manifestação da sexualidade na infância. Suas obras completas estão em 24 volumes que incluem ensaios, conferências e monografias. Apesar de não ter elaborado nenhuma teoria pedagógica, sua influência se manifesta especialmente nas correntes que defendem a idéia de que a escola não seja apenas um local de transmissão de conhecimentos, mas também um espaço onde as crianças possam expressar suas vivências emocionais. (www.educacional.com.br/pais Acesso em: 17/maio/2005).

lhes certo padrão de comportamento com a intenção de mantê-los afastados da curiosidade e dos conhecimentos sobre sexualidade. (VITIELLO, 2000).

Continuando com as impressões da sociedade em relação à temática da sexualidade, Vitiello (2005) destaca o aumento acentuado da urbanização como sendo outro fator que contribuiu para a proliferação de mitos e tabus sociais. A própria constituição familiar mudou, porque o modelo formado por pai, mãe e filhos já não é mais o único existente; passam a existir famílias constituídas de mãe e filhos, ou pai e filhos, avós e neto, filhos com duas mães ou com dois pais, entre outras.

Essa mudança da estrutura familiar trouxe novas configurações entre seus membros e, como consequência, a superficialidade da transmissão de conhecimentos, tradições e costumes que geralmente são passados entre as gerações, ocorrendo, dessa maneira, uma mudança na forma de educar nos ambientes familiares. Portanto, parece pouco prudente subestimar a importância da família, pois esta constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação, assegurando a ligação entre o afetivo e o cognitivo, bem como a transmissão dos valores e das normas. (VITIELLO, 2005).

O autor afirma que a educação transmitida pela família corrobora com a educação obtida na escola, quando esta deveria ter como missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomarem consciência das semelhanças e interdependências entre os seres humanos. A escola deveria ser capaz de identificar as ocasiões para essa dupla aprendizagem desde a tenra idade, inclusive se valendo de relações de antagonismo existentes quando os saberes da escola se encontram em oposição aos valores tradicionais da família, ou vice-versa. Para Vitiello,

a verdadeira educação deve ter um aspecto socializador, na medida em que prepara o indivíduo para viver em uma determinada sociedade [...], entretanto deve dotar a pessoa de instrumentos que permitam as mudanças culturais que se tornem necessárias, aumentando sua capacidade crítica, para que ele seja capaz de, quando preciso, abandonar padrões e recriar a sociedade em moldes mais adequados. (2000, p. 100).

Para o autor, a sexualidade, atualmente, parece estar sendo vista com menor preconceito e repressão, até mesmo sendo estimulada pela família e pelos meios de comunicação. Os adolescentes são representantes de uma geração com possibilidades de fácil acesso às informações sobre sexo, sexualidade e sexismo; eles têm aulas de educação sexual na escola, lêem a respeito nas revistas, assistem aos *reality shows* e novelas na televisão. Se tiverem dúvidas a respeito de algo sobre o assunto, há *sites* na internet que respondem a qualquer questão sobre o tema, especialmente para jovens oriundos de famílias com poder aquisitivo que possibilitam esse acesso. Paralelamente a isso, há grande contingente de jovens cujo baixo poder aquisitivo bloqueia essas informações, o qual fica à mercê do que vê e ouve nas ruas. Nessas situações, a escola tem um papel importante e determinante na educação sexual desses jovens.

As manifestações da sexualidade afloram em toda as faixas etárias. ‘Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola. Essas práticas se fundamentam na idéia de que o tema deve ser tratado exclusivamente pela família’. (PCNs, 1997, p.112). De fato, toda a família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que não falam abertamente sobre o assunto, pois o fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progressistas, ter ou não uma crença religiosa, e a forma como lida e encara o assunto da sexualidade e os problemas cotidianos determinam em grande parte a educação das crianças, pois o convívio é fator determinante de incorporação de valores. (ALTMANN, 2001).

Já Paviani aborda a questão da aprendizagem feita pela família, sociedade e escola como um aprender da vida, salientando que nem todos aprendem da vida e que ‘uma informação, um conhecimento só se torna aprendizagem, um saber-fazer ou uma competência, quando tem base na compreensão livre e voluntária daquilo que é ensinado [...] ensinar, portanto, é ir além daquilo que se encontra nos livros e nos programas’. (2003, p. 16-17).

Voltando a discorrer sobre a importância da aprendizagem escolar perante conhecimentos adquiridos na mídia e nas ruas pelos adolescentes, muitas vezes carregados de preconceitos, mitos e tabus relacionados ao corpo e à sexualidade, constatamos que a visão mecanicista ainda é valorizada na pedagogia. É ela que conduz a que muitos educadores façam a educação na visão cartesiana de distinção entre mente e corpo. ‘As implicações pedagógicas ensinam que didaticamente não faz sentido a educação da mente, divorciada da educação do corpo’. (FREIJÓ apud DANTAS, 1999, p.12).

O corpo do homem moderno é marcado por modismos, ideologias e tradições que são traduzidos na linguagem do corpo. O corpo geralmente é visto pela ótica de um anatomista, sendo esfacelado, desintegrado, com diferentes regiões que se articulam, mas ficando cada uma dessas partes sujeitas ao domínio de uma especialidade. A integração entre as dimensões física, emocional e cognitiva se faz quando uma interfere na outra, não ocorrendo o estudo do corpo humano como um todo, mas, sim, fragmentado em partes específicas. (FREITAS, 1999).

Em seus estudos sobre a fenomenologia da percepção, Merleau-Ponty vê o corpo não como o objeto ou o instrumento que se possui para fazer apropriações no mundo do qual se faz parte. Para o autor, quando se fala na percepção do corpo próprio, de uma interpretação, poder-se-ia dizer que o corpo se interpreta a si mesmo: ‘Não estou diante do meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou o meu corpo’. (1999, p. 208). Complementando a idéia do autor citado, Freitas afirma:

O homem é seu corpo e, quando age no mundo, age como uma unidade [...] ele é um indivíduo, um ser único e o único capaz de testemunhar a sua própria experiência, mergulhado na complexa rede de inter-relações a partir do qual (*sic*) constrói sua vivência singular. (1999, p.28).

Para Santin (1992) a sexualidade geralmente é vista pelas pessoas e pelos educadores como uma atividade puramente biológica, separada do homem como um ser único, integral. De fato, há uma tendência a considerar as manifestações relacionadas ao sexo separadas da totalidade da existência. O sexo tende a ser visto apenas como expressão do corpo biológico, sendo a sexualidade a expressão do ser que deseja, que escolhe, que ama, que se comunica com o mundo e com o outro. Segundo o autor:

Muito antes dos conceitos e dos conhecimentos científicos de corpo, cada indivíduo constrói para si mesmo uma linguagem de corpo a partir de sua experiência pessoal [...] a imagem de corpo não surge das experiências existenciais da vida pessoal, ao contrário, a primeira imagem consciente de corpo que cada um constrói obedece aos modelos impostos pelos valores culturais vigentes. As questões da sexualidade estão intimamente ligadas à idéia de corpo, mais intimamente à corporeidade. (1992, p.53).

Merleau-Ponty coloca a questão da sexualidade como uma percepção corporal estritamente individual, onde as zonas erógenas ficam em evidência. No estudo sobre a fenomenologia da percepção, o autor faz críticas à psicanálise de Freud, não concordando com a visão de que a sexualidade é a coisa mais importante para o homem, a ponto de integrar a existência inteira. O autor afirma que

o homem é uma idéia histórica e não uma espécie natural [...] tudo aquilo que somos, nós o somos sobre a base de uma situação de fato que fazemos nossa [...] não há explicação da sexualidade que a reduza a outra coisa que ela mesma, pois ela já era outra coisa que ela mesma e, se quiser, nosso ser inteiro [...] a sexualidade, diz-se, é dramática porque engajamos nela toda nossa vida pessoal [...] porque nosso corpo é para nós o espelho de nosso ser [...] não existe ultrapassamento da sexualidade, assim como não há sexualidade fechada sobre si mesma. (1999, p.236).

Vimos, até agora, como a educação, a família e a sociedade, com seus mitos e preconceitos, assim como o homem, são produtos da ação histórica. Os avanços tecnológicos e científicos provocaram mudanças nos paradigmas existentes, que, com o tempo, tendem a se tornar limitados na sua capacidade de explicar a realidade.

As informações sobre sexualidade geralmente são obtidas pelos adolescentes pelos meios de comunicação, nas conversas com amigos e com a família. Para Botomé, “a matéria-prima do ensino não é mais a informação ou o conhecimento como um produto, mas os comportamentos – os tipos de relações com a realidade – que importam desenvolver para gerar a sociedade que interessa”. (1994, p.105).

No ensaio “Glamour e miséria no país onde tudo pode”, Toledo (1999) exemplifica como a questão sexual é vista e aceita pela população em geral. No artigo, o autor nos mostra como o fato de a apresentadora de programas infantis Xuxa ter tido uma filha de uma “produção independente”, sem marido, optando por criá-la sozinha, gerou polêmica quando foi mencionado pelo ministro da Saúde da época, José Serra, como um exemplo que pode exercer influência nociva sobre as meninas. Toledo escreveu que

ressalve-se a favor de Xuxa que ela só existe em função de um contexto. O contexto é uma televisão sem freios, só comércio e busca de audiência, mais voltada para a formação de consumidores que de seres humanos. Ressalva-se igualmente que a TV – e a mídia em geral – não é a causa profunda de tragédias brasileiras como a prostituição infantil e a gravidez precoce. A causa profunda é a pobreza e a ignorância. O que a mídia faz – e não é pouco – é ampliá-las, ao propagar comportamentos e valores para os quais crianças e jovens não estão amadurecidos e tratá-los não só como naturais mas mitificá-los como próprios de uma vida solta, prazerosa e “moderna” [...] e aí que entram a gravidez e a maternidade de Xuxa [...] quando Xuxa diz que ninguém tem nada a ver com suas opções pessoais tem razão. Ninguém tem nada a ver com uma produção independente quando a produtora é pessoa adulta e capaz de sustentar o produto. O problema é expor essa opção na vitrina e revesti-la de glamour [...] na vida real as mães adolescentes tem a saúde debilitada, abandonam a escola, geram bebês mal formados, trazem um encargo a mais à família – quando há família – e agravam a própria pobreza (1999, p.59).

Nesse ensaio fica evidente que não se pode considerar a temática da educação sexual sem analisá-la e compreendê-la num contexto social, numa visão na qual se contempla o contexto individual inserido num contexto social mais amplo.

Morin (1979), em seus estudos da complexidade, considera o homem como um ser biocultural, sendo este totalmente biológico e cultural, pois tudo o que é humano possui ligação com a vida. O autor afirma que todo ato humano é biocultural. Os gestos expressam a própria vida individual e coletiva porque têm um sentido histórico. A cultura, vista nessa ótica, emerge da natureza e retroage sobre ela. Para Almeida,

a cultura é o produto de emergências de complexidades oriundas da natureza, não se distingue dessa última senão pela singularidade, sempre eventual, de uma comunicação hipercomplexa e aberta, consciente e inconsciente [...] é sobretudo marcada pela manutenção/metamorfose dos registros da memória primordial e histórica de todos os homens e de cada um deles. (1997, p.39).

Para o autor, cultura não é somente construção da linguagem verbal, mas também de mitos, gestos, rituais, jogos, ritmos, entre outros. Podemos perceber como ocorre a interação entre o organismo, o ambiente e a cultura fazendo com que aquele, mesmo sendo autônomo, mantenha a dependência com o entorno. Merleau-Ponty relata que

nosso corpo, enquanto se move a si mesmo, quer dizer, enquanto é inseparável de uma visão de mundo e é esta mesma visão realizada, é a condição de possibilidade, não apenas de síntese geométrica, mas ainda de todas as operações expressivas e de todas as aquisições que constituem o mundo cultural. (1999, p.519).

Nessa perspectiva, Maturana e Varela (1997) divergem quanto ao fenômeno da percepção ser conotado como um processo de recepção de informações de uma realidade externa, considerando o sistema nervoso como um sistema fechado, que funciona como uma rede fechada de relações variáveis de atividades e que, à medida que o organismo interage com o meio, gera relações senso-efetoras que darão origem ao comportamento.

A temática do ser cultural e biológico e de como o indivíduo percebe e apreende coisas do mundo ao seu redor é de grande importância, mas não será estendida a discussão. Vimos o quanto nossa sociedade está carregada de mitos e tabus acerca do corpo, da sexualidade, de comportamentos, de noções de mundo e de relações sociais e o quanto essas apreensões são significativas quando o assunto é sexualidade.

3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: LIMITES E PERSPECTIVAS

É quase impossível falar hoje da formação do professor sem levar em consideração as mudanças que estão ocorrendo na sociedade e na cultura, provocadas pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Os avanços tecnológicos e científicos provocaram mudanças na sociedade em função da grande velocidade e do volume de informações, da grande produção e fácil acesso a elas, tornando os paradigmas conservadores obsoletos. A escola enfrenta novos desafios e o professor precisa se preparar para o domínio de novas linguagens. Os saberes colocados pela ciência e pela globalização parecem estar provocando mudanças que estão repercutindo na escola e na formação dos profissionais da educação.

As políticas atuais sugerem que os professores tenham um comprometimento com a construção de propostas pedagógicas autônomas, criativas e identificadas com a cultura local, como o respeito às diferenças. Essa inversão de professor tecnicista, repassador de conteúdos, para um profissional mais atuante dentro do contexto social da escola e do aluno acaba por abalar os fundamentos que sempre normatizaram as práticas educativas, tradicionalmente centradas na transmissão e na aquisição de conhecimentos objetificados, que geralmente tinham o educando e as comunidades escolares na posição de receptores de informações veiculadas pelo conteúdo escolar. (SANTIAGO, 2001). Oliveira (1987) esclarece que, desde a superação do conceito de aprendizagem como aquisição de conhecimento, os processos de ensinar e aprender são vistos como ações imbricadas no mundo de representações simbólicas, nas tradições e nos valores culturais daqueles que ensinam e aprendem. Ainda segundo o autor:

Cada sujeito é, sempre, sujeito numa objetividade específica, isto é, numa configuração específica de convivências dos homens entre si, e de suas interpretações, um reservatório de conhecimentos, que se foi gestando na história em sua comunidade concreta. (1987, p.10).

As propostas de orientação curricular definidas pelas políticas atuais – PCNs, diretrizes etc. – poderão subsidiar as escolas como um recurso a mais na organização de suas próprias propostas curriculares, mas parece que dificilmente poderão funcionar como um instrumento de equalização para a educação de qualidade que se pretende alcançar, já que serão sempre ressignificadas no âmbito da cultura e dos saberes dos sujeitos que implementam tais políticas. (SANTIAGO, 2001). Esses e outros pontos sobre as questões epistemológicas na formação do professor, a visão dos novos paradigmas, bem como a formação do professor numa visão cartesiana serão os assuntos abordados a seguir.

3.1 Educação sexual como tema transversal: leitura dos PCNs

Com a relativa (re)democratização do Brasil após a ditadura militar e com base na LDB de 1996, o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, um conjunto de documentos sem caráter de obrigatoriedade, que serve de referência ao aprimoramento didático-metodológico e adequação social do modelo pedagógico brasileiro, trabalhando de forma transversal seis temas – Ética, Orientação Sexual, Ambiente, Saúde, Estudos Econômicos e Pluralidade Cultural – os quais podem ser estudados e adaptados à realidade de cada escola. (BRASIL 1997).

Historicamente, a educação sexual é um tema envolto por preconceitos e tabus. A tarefa de educar muitas vezes é vista como um desafio, pois como orientar sobre sexo, corpo humano, sexualidade, gravidez, doenças, a indivíduos fortemente influenciados pela mídia? Que linguagem deve ser usada para ensinar jovens que estão expostos e à mercê de uma cultura de consumo e erotização do corpo e das relações? Como lidar com situações cada vez mais erotizadas, divulgadas em programas de televisão, nas revistas, filmes e músicas?

Na seqüência do texto, analisa-se como as políticas educacionais vêm a educação sexual nas escolas, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em específico do PCN Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

3.1.1 Orientação sexual nas escolas

Nunes e Silva (2000) esclarecem que há linhas de pesquisa e debates que emprestam ao termo “orientação sexual” uma natureza de identidade ou identificação sexual de gênero. Denominam de ‘orientação sexual’ o complexo processo de apropriação social, existencial e cultural dos papéis sexuais na estratificação ontológica de cada pessoa. Nessa direção, a orientação sexual seria a reflexão sobre a definição subjetiva de cada pessoa no processo cultural-histórico e subjetivo, de sua identidade hetero ou homossexual.

Os autores relatam que outros estudos remetem à concepção de *orientação sexual* como conjuntos de informações, habilidades e competências institucionalmente dispostos para a ação educativa perante a sexualidade e suas manifestações. A orientação é aqui entendida como uma intervenção subsidiária e orgânica ao processo de subjetivação das escolhas e formação da identidade sexual e personalidade. Muitos educadores dizem que para essa abordagem um conjunto de competências, habilidades e determinações científicas específicas deveria ser dominado pelo profissional para que se esteja devidamente qualificado para a intervenção institucional sobre a sexualidade na escola.

Um terceiro grupo defende o termo “educação sexual ” em vez de “orientação sexual”, buscando, com isso, superar os dois reducionismos anteriores. Neste grupo está a ampla maioria dos educadores que trabalham com a questão da sexualidade humana numa concepção histórico-cultural, não meramente descritiva e normativa. (NUNES e SILVA, 2000).

Embora com divergências de denominação, como foi exposto, a partir da década de 1970, acentuaram-se as discussões sobre a inclusão ou não da temática da sexualidade no currículo das escolas de primeiro e segundo graus, em razão de sua importância na formação global do indivíduo. No entanto, há registros de que desde a década de 1920 já ocorriam discussões, com diferentes enfoques, sobre a temática. (BRASIL, 1997, v.10).

A retomada dessas questões ocorreu junto com a abertura política incentivada pelos movimentos sociais que se propunham repensar o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Portanto, não foram muitas as iniciativas, tanto na rede pública como na privada. Com o aumento do número de gravidezes indesejadas e com o risco de contaminação pelo HIV (vírus da aids) entre os adolescentes na década de 1980, cresceu entre os educadores a preocupação em relação ao modo de abordar nas escolas tão polêmico assunto. No início, eles acreditavam que as famílias apresentariam resistência à abordagem de tais questões, porém hoje se sabe que os próprios pais reivindicam a orientação sexual na escola, pois reconhecem a sua importância para a formação das crianças e jovens, minimizando as dificuldades encontradas para abordar o assunto em casa com seus filhos. (ALTMANN, 2001).

As manifestações de sexualidade, estão presentes em todas as faixas etárias. ‘Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais observadas pelos profissionais da Escola. Estas práticas se fundamentam na idéia de que o tema deve ser tratado exclusivamente pela família’. (BRASIL, 1997, p.112). Para Altmann (2001), a educação das crianças é determinada, em grande parte, pelos valores conservadores, liberais ou progressistas da família, bem como pela influência da crença religiosa que a família possui. Portanto, é a família a primeira educadora e é nela que as crianças e os jovens recebem com avidez e intensidade as noções com as quais construirão sua sexualidade. Para o autor, o comportamento dos pais, as expressões, gestos, proibições – idéias muitas vezes carregadas de preconceitos e tabus – tornam-se referências que são determinantes dos valores associados à sexualidade. Dessa forma, a família realiza educação sexual mesmo que não fale abertamente sobre sexo e sexualidade.

O aumento acentuado da urbanização trouxe conseqüências para o estilo de vida das pessoas. A própria constituição da família mudou, havendo hoje diversas formas em razão da separação dos pais, que muitas vezes constituem outra família, da produção materna independente, do casamento entre pessoas do mesmo sexo e de crianças criadas por avós ou parentes. Essa mudança da estrutura familiar geralmente diminui os laços de união entre seus membros e traz como conseqüência um maior distanciamento de conhecimentos, tradições e costumes entre as gerações. Os meios de comunicação, em especial a televisão, também se constituem num importante fator modificador da sociedade. (ALTMANN, 2001).

Segundo os PCNs (1997), a educação tem como missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomarem consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos. Desde a tenra idade, a escola deve aproveitar todas as ocasiões para essa dupla aprendizagem. Como consta no PCN – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual,

o objetivo do trabalho de orientação sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer suas sexualidades com prazer e responsabilidade. O educador pode utilizar diferentes materiais para essa finalidade (didáticos, científicos, artísticos etc) analisando e comparando a abordagem dada ao corpo pela ciência e pela propaganda veiculada pela mídia. (1997, p.133).

Esse tema se vincula ao exercício da cidadania na medida em que se propõe o trabalhar sobre o respeito por si e pelo outro, buscando garantir direitos básicos a todos, como saúde, informação e conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes.

Para Vitiello (2000), a supervalorização da atividade sexual leva as pessoas a terem um alto grau de cobrança em relação ao seu desempenho e à capacidade de dar prazer ao outro. Esse estímulo à sexualidade vem sendo intensamente difundido pelos meios de comunicação de massa e suas novas e agressivas técnicas de *marketing*. Hoje em dia, cada vez mais, o erotismo e a sensualidade são usados como técnicas de incentivo ao consumo. Os jovens têm acesso às informações e estão cada vez sabendo mais; além disso, as amarras sociais e familiares parecem estar menos rígidas, possibilitando-lhes passarem da teoria à prática no momento escolhido por eles mesmos. Nada disso impede, entretanto, que estejam confusos e divididos sobre temas como virgindade, fidelidade, namoro, casamento, entre outros.

A persistência das angústias em relação à vida amorosa, apesar do conhecimento e das liberdades atuais, parece ter uma explicação óbvia: os jovens são bombardeados por todos os lados com informações sobre sexo, doença, amor, imagens eróticas, comportamentos erotizados, podendo, assim, ficar confusos e indecisos sobre qual atitude é a mais acertada, o que é permitido ou não dentro do contexto social e familiar, como devem se comportar frente a um relacionamento afetivo e com o grupo no qual estão

inseridos. Essa parece ser a primeira geração de adolescentes que não conta com a orientação de um guia socialmente rígido para a sexualidade, deixando em evidência que sexo não é só uma questão de informação, mas também de maturidade. (VITIELLO, 2000).

Quando acontece esse despertar da sexualidade, as coisas ficam ainda mais complicadas. Santin destaca que “os educadores entram em pânico ou preferem desconhecer os fatos. O adolescente fica entregue a sua própria sorte ou fica à mercê daqueles que, provavelmente, tiveram as mais desastrosas e desvirtuadas experiências de sexualidade”. (1992, p.100).

Segundo consta nos PCNs, na justificativa da prática da orientação sexual no currículo da escola, todas essas questões são trazidas pelos alunos e “cabe à escola desenvolver ação crítica, reflexiva e educativa”. (1997, p.112). A escola,⁶ sem querer, depara-se com situações nas quais sempre precisa intervir: “seja no cotidiano da sala de aula, quando proíbe ou permite certas manifestações e não outras, seja quando opta por informar os pais sobre manifestações sexuais de seu filho, a escola está sempre transmitindo certos valores, mais ou menos rígidos a depender dos profissionais envolvidos naquele momento” (p.112). Por isso, muitas escolas, percebendo essa situação, incluem em sua temática e em seus conteúdos o estudo do aparelho reprodutivo no currículo de ciências naturais, com a discussão sobre reprodução humana, noções de anatomia e fisiologia do corpo humano. Para Altmann (2001), essa abordagem, infelizmente, parece não suprir a curiosidade nem diminuir a ansiedade que os alunos têm em relação à sexualidade, já que apresenta enfoque apenas no corpo biológico e não inclui as dimensões culturais, afetivas e sociais correspondentes.

A promoção da saúde das crianças e dos adolescentes leva a que a escola desenvolva um trabalho sistemático de orientação sexual, o qual possibilita a realização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis e também de combate à aids, tornando as campanhas públicas mais eficientes. A escola não poderia se omitir frente à relevância desses conteúdos, em razão do tempo de permanência desses jovens na escola e das oportunidades que eles têm dentro dela de realizarem trocas, desenvolver convívio social e relacionamentos amorosos. A escola torna-se, assim, um local privilegiado para a abordagem da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis. Nos PCNs destaca-se que

⁶ Escola como sendo a direção, os professores, pais, alunos, funcionários e colaboradores.

o trabalho de orientação sexual também contribui para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada: “As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas”. (1997, p.114). A implantação de orientação sexual nas escolas contribui para o bem-estar das crianças e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura.

3.1.2 Sexualidade na infância e na adolescência

De uma maneira geral e consensual, a sexualidade é entendida pelas pessoas e educadores como algo inerente ao ser humano e que se manifesta desde o nascimento até a morte, de formas diferentes, em cada etapa do desenvolvimento humano. (ALTMANN, 2001). Nos PCNs, lemos que o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas, como antropologia, história, economia, sociologia, biologia, medicina, psicologia e outras mais. “Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural”. (1997, p.117). Nesse sentido, a proposta de orientação sexual pelos PCNs considera a sexualidade nas suas dimensões biológicas, psíquicas e socioculturais salientando que

o corpo do homem moderno é visto pela maneira dos anatomistas, isto é, esfacelado, desintegrado onde cada região está sob o domínio de uma especialidade do conhecimento. Para Freitas, “o homem é seu corpo e, quando age no mundo, age como uma unidade [...] ele é um indivíduo, um ser único e o único capaz de testemunhar sua própria experiência, mergulhado na complexa rede de inter-relações a partir da qual constrói sua vivência singular”. (1999, p.51).

Por mais que seja dado um enfoque à unicidade de cada pessoa, temos a tendência de encarar todos como semelhantes, senão idênticos dentro da sociedade. É a escola, como instituição educacional, que mais se ocupa de realizar o nivelamento social, ensinando

currículos que priorizam a continuidade das tradições sociais. Tal massificação mecanicista pode resultar em atitudes de rejeição de determinadas disciplinas, principalmente das ligadas à educação física e à educação sexual.

Vitiello (2000) esclarece que é na idade escolar que a criança desenvolve os jogos sexuais, que são as demonstrações de brincadeiras com exploração do corpo e das sensações proporcionadas ao indivíduo e ao outro. O autor afirma que

os jogos sexuais envolvem o corpo como um todo, mas a preocupação das instituições responsáveis pela educação da criança (família e escola) está centrada nas manifestações genitais da sexualidade, por isso apenas as atividades diretamente relacionadas aos órgãos genitais serão alvo de repressão. A criança tem assim, reforçada a idéia de que esses órgãos não merecem mesmo valorização, nem respeito. (2000, p.35).

Segundo Vitiello, no período da exibição e das perguntas sobre o sexo, a família está geralmente voltada para a educação do autocontrole. A criança aprende, assim, que assuntos relacionados aos prazeres e ao conhecimento do corpo não podem ser discutidos com os adultos.

Corroborando Vitiello, em relação às manifestações sexuais das crianças e adolescentes, Altmann (2001) afirma que a repressão aos jogos sexuais nas escolas é muito praticada, e a criança, ainda que não consiga compreender o seu real significado, pode apresentar sentimentos de culpa se for repreendida pelo educador. Os jogos sexuais são de vital importância no processo de desenvolvimento, pois atuam como facilitadores da exploração do meio ambiente e das trocas de sentimentos entre as crianças, como facilitadores no manejo dos conflitos e ansiedades.

Segundo Costa (1986), a adolescência é uma fase de transição entre a infância e a fase adulta. A maturidade biológica e sexual é atingida nesse período, quando se define a identidade sexual do indivíduo. O jovem preocupa-se mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as físicas, anatômicas, mas com todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. As mudanças físicas vêm acompanhadas de mudanças hormonais, que podem provocar estados de excitação incontroláveis, como a prática freqüente da masturbação. A adolescência é a fase das descobertas e experimentações em

relação à atração e às fantasias sexuais e do amor eterno, logo seguido de ódio e desprezo num curto espaço temporal. Os pares, na adolescência, formam-se e separam-se com espantosa rapidez, e é nessa fase que surgem muitas dúvidas em relação a comportamentos e sentimentos, ficando o adolescente sem ter com quem conversar para diminuir sua ansiedade e sanar suas dúvidas.

Como consta nos PCNs,

o trabalho de orientação sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha o seu caminho. A orientação sexual não-diretiva aqui proposta será circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual de tipo psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno. Apenas os alunos que demandem atenção e intervenção individuais devem ser atendidos separadamente do grupo pelo professor ou orientador na escola e, dentro desse âmbito, poderá ser discutido um possível encaminhamento para atendimento especializado. (1997, p.121).

A postura da escola, vista pelo PCN, é informar e discutir os tabus, preconceitos, crenças e atitudes que existem na sociedade, procurando, na medida do possível, uma isenção e imparcialidade necessárias a qualquer assunto que é visto e tratado no coletivo, abordando as repercussões das mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pela convivência em sociedade, que são apresentadas, mas muitas vezes não discutidas com as crianças e adolescentes.

Na busca do corpo socialmente aceitável e funcionante, os jovens vivenciam grande ansiedade, e um dos fatores mais importantes que levam à mudança na imagem corporal é o crescimento físico. Ao contrário de outras fases da vida, o crescimento na pré-adolescência e adolescência é muito rápido e geralmente é notado não só pelo próprio indivíduo, mas pelos outros. Como o adolescente não pode negar facilmente seu crescimento, de certa maneira é obrigado a mudar a sua imagem. A imagem de corpo não surge das experiências existenciais da vida pessoal, ao contrário, a primeira imagem consciente de corpo que cada um constrói obedece aos modelos impostos pelos valores culturais vigentes. (COSTA, 1986).

Quanto à postura do educador, os PCNs alertam que deve ter acesso a informações específicas para tratar do tema de sexualidade com crianças e jovens na escola e “deve reconhecer como legítimo e lícito, por parte das crianças e jovens, a busca do prazer e as curiosidades manifestadas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte de seu processo de desenvolvimento”. (1997, p.123). Tanto o professor como os alunos têm suas próprias maneiras de expressar suas sexualidades, que são traduzidas em valores, crenças, opiniões e sentimentos particulares. Não há como exigir que o educador permaneça isento em relação às questões ligadas à sexualidade trazidas e levantadas em sala de aula.

A educação sexual como tema transversal, segundo consta nos PCNs, deverá se dar de duas formas: uma dentro da programação, por meio de conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo e, de outra forma, como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. A partir da quinta série, “os alunos já apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especialmente reservado para tal, com um professor disponível”. (1997, p.129). É nessas séries que eles vão discutir e questionar mais claramente seus próprios valores e crenças sobre essas complexas questões, seguindo as regras estabelecidas e necessárias para a realização do trabalho pelo educador em sala de aula.

Altmann (2001) afirma que, nas séries iniciais do ensino fundamental, da primeira à quarta série, a curiosidade dos alunos ocorre na tentativa de compreensão do que é um relacionamento sexual e de como ocorre, demonstrando interesse pelas transformações do corpo durante a puberdade e pelos mecanismos da concepção, gravidez e parto. Os PCNs destacam que

a vivência da sexualidade em cada indivíduo inclui fatores oriundos de ordens distintas: aprendizado, descoberta e invenção. Um bom trabalho de orientação educacional deve se nortear pelas questões que pertencem à ordem do que pode ser aprendido socialmente, preservando assim a vivência singular das infinitas possibilidades da sexualidade humana, e pelas pertinentes à ordem do que pode ser prazerosamente aprendido, descoberto e/ou inventado no espaço da privacidade de cada um. (1997, p.137).

Para os PCNs, os conteúdos de orientação sexual podem e devem ter flexibilidade para poderem abranger as necessidades específicas apresentadas por cada

turma. Em decorrência disso, podemos encontrar programas de orientação bastante diversos e diferentes, que incluem temas como pornografia, abuso infantil, prostituição, métodos contraceptivos, transformações do corpo, desejo, masturbação, entre outros. Para uma melhor compreensão da proposta de trabalho de orientação sexual deveríamos distinguir os conceitos de organismo e de corpo. Destaca-se nos PCNs que

a integração entre as dimensões físicas, emocionais, cognitivas e sensíveis, cada uma se expressando e interferindo na outra, necessita ser explicada no estudo do corpo humano, para que não reproduza a sua concepção de conjunto fragmentado em partes. Com o mesmo cuidado devem necessariamente ser abordadas as transformações do corpo que ocorrem na puberdade, os mecanismos da concepção, gravidez e parto, assim como a existência de diferentes métodos contraceptivos e sua ação no corpo do homem e da mulher. (1997, p.140).

Para Altmann (2001), parece haver nesses conceitos indicativos de uma sexualidade normalizadora, vista do ponto de vista biológico e hormonal do corpo humano, ficando, a partir da puberdade, as potencialidades eróticas concentradas na região genital. Ensinar conceitos de prevenção à gravidez, às doenças sexualmente transmitidas e à aids é função da escola, o que é bem destacado e valorizado pelos PCNs. No entanto, em relação à aids, de maneira geral, o trabalho de orientação sexual visa desvincular a sexualidade dos tabus e preconceitos, destacando-a como algo ligado ao prazer e à vida. O autor refere que geralmente os educadores falam mais na aids como uma doença que mata, não realizando um ensino que oriente os adolescentes, de fato, a fazerem uma prevenção efetiva à doença.

Finalizando, após a leitura e análise dos PCNs – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, fica claro que o tema orientação sexual não possui apenas um caráter informativo, mas evidencia uma proposta de intervenção no espaço escolar. Como é concebido como tema transversal, dissemina-se por todo o campo pedagógico e expande seus efeitos nos domínios mais heterogêneos. Os PCNs levam a escola a construir e a mediar, pelas práticas pedagógicas, a relação do sujeito consigo mesmo, de modo a fazer com que crianças e adolescentes tomem a si mesmas como objeto de cuidados, alterando, de fato, comportamentos, ensinando mecanismos, metodologias e práticas que visam a produzir sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viverem suas sexualidades.

3.2 Questões epistemológicas sobre a formação do professor

Altmann (2001) esclarece que o tema da educação não pode ser analisado e estudado sem uma observação de como está ocorrendo a formação do professor educador, já que, atualmente, o educador é, junto com o aluno, um atuante com conhecimento dentro de um contexto no processo educativo. Parece que o modelo do professor autoritário e centralizador está, aos poucos, diminuindo o espaço de atuação, sendo substituído por um professor mais voltado para a realidade do aluno e do contexto em que atua.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe uma mudança na organização do sistema de ensino, do binômio ensino-aprendizagem, deslocando a valorização e a ênfase do ensino para a aprendizagem, o que significa que as atividades de ensino deverão ser avaliadas pelos resultados da aprendizagem. Diante dessa nova postura, se o aluno não aprendeu a atividade de ensino, conclui-se que não produziu seus efeitos, deixando claro que a missão essencial do professor não é somente ensinar; o que importa não é o que ensinou ou como ensinou, mas, sim, o que o aluno aprendeu. A escola tem como objetivo, assim, introduzir o movimento da capacidade de aprendizagem. (ALTMANN, 2001).

No caso de o aluno não aprender o que foi ensinado em aula, o professor deve buscar uma nova forma de ensinar, e essa tarefa não deve ser somente de um professor em particular, com sua disciplina isolada, mas da escola como um todo, que deve se tornar uma comunidade educativa, e é nessa comunidade que atua o professor. (BRASIL, 1996).

A questão epistemológica está no centro dos debates sobre formação dos professores. Tardiff (2000) constata a existência de um paradoxo na conjuntura contemporânea relativa à formação de professores: por um lado, haveria um movimento no sentido da profissionalização do trabalho docente; por outro, as profissões e a formação profissional estariam passando por um período de crise, tais como da perícia profissional, de confiança na capacidade da universidade de formar bons profissionais, do poder profissional ou da confiança do público em relação aos profissionais e crise da ética profissional.

Tardiff caracteriza os saberes profissionais dos professores como temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e vinculadores das marcas do ser humano,

já que o objeto do trabalho docente é constituído por seres humanos. Para o autor, esses saberes deveriam ocupar um lugar central nos cursos de formação de professores, o que exigiria, além de uma mudança curricular, também uma reforma universitária, para que se concedesse mais importância ao trabalho de investigação dos saberes profissionais e de sua utilização nos cursos de formação de professores. Os cursos deveriam passar a trabalhar “segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores”. (TARDIFF, 2000, p.19).

Perrenoud (2000) afirma que a universidade, por desenvolver pesquisa, parece ser a instituição adequada para a formação do professor reflexivo, mas deveria abandonar quatro ilusões sobre o estado dos saberes teóricos e sua pertinência para fundar uma prática profissional, que seriam a ilusão cientificista, a ilusão disciplinar, a ilusão da objetividade e a ilusão metodológica. A caracterização que Perrenoud faz dessas quatro ilusões nos mostra que estão na mesma direção com as idéias de Tardiff, isto é, apontam para a desvalorização do papel do conhecimento científico, teórico e acadêmico na formação do professor, fazendo com que se questione se a universidade é o melhor local para a sua formação.

Podemos observar que há uma estreita relação entre a pedagogia adotada por Schon (2000) e os pressupostos epistemológicos de suas teses sobre a formação de professores. O autor sugere que há uma crise de confiança no conhecimento profissional que desencadeia a busca de uma nova epistemologia da prática. Na educação, essa crise se centra num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos. A reflexão-na-ação exige do professor “uma capacidade de individualizar, isto é, prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades”. (p.82). O autor estaria, assim, valorizando o saber escolar.

O saber escolar definido por Schon (2000) muitas vezes é discutido, já que é tido como certo, podendo significar uma crença em respostas exatas; é um saber escolar categorial, que ressalta o relativismo e o subjetivismo do espírito anticientífico pós-moderno. Esses estudos negam o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar, e, também, que essa seja a tarefa do professor e dos formadores de professores. (DUARTE, 2003).

Basicamente, há dois fatores que devem ser destacados e que são importantes quando falamos na preparação e desempenho dos professores. De um lado, há um novo

perfil que deve ser assumido pela escola e pelos professores para que eles possam atender às demandas da sociedade moderna. (BRZEZINSKI, 2000; DEMO, 2000; MORIN, 2000). Nesse novo contexto, marcado pela disseminação das tecnologias da informação, pela modernização econômica e pelo fortalecimento dos direitos dos cidadãos, a educação passa a ter um papel bem mais amplo e complexo do que teve até agora, já que esse novo contexto desafia seus modelos tradicionais, assim como o desempenho do professor.

Por outro lado, a urgência em equacionar problemas sérios do sistema educacional, agravados nas últimas décadas em razão da maciça expansão das matrículas no ensino fundamental.(CHARLOT, 2000), conduz a que ocorra uma premência de que os professores sejam vistos como colaboradores essenciais na tarefa de reconstrução e atualização das escolas para a prestação de atendimento mais eficiente.

Parece haver, atualmente, um reconhecimento de que os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo um patamar profissional muito superior ao hoje existente, o que sugere uma reinvenção da profissão docente. (ALARCÃO, 2001; MELLO, 2000; PERRENOUD, 2000). Nesse contexto, as expectativas depositadas no educador são diferentes das que existiam até agora, visto que é observado em suas características pessoais, em sua formação intelectual e profissional e em sua atuação na prática, num contexto em que o educador não detém todo o controle sobre os fatores que interferem em seu trabalho, como as mudanças sociais e as dificuldades emergenciais, entre outras, de modo que é necessário improvisar com criatividade e inteligência perante às demandas do ensino.

Segundo os mesmos autores, pode-se dizer que há duas perspectivas que definem um professor competente: a primeira ressalta o caráter reflexivo que a atividade docente deve assumir, pois o profissional deve ter preparo para examinar com criticidade sua prática e o contexto em que trabalha, podendo, assim, lidar de modo autônomo e criativo com as incertezas e problemas do cotidiano escolar; a segunda ressalta a importância da pesquisa na profissão docente, em que o professor passa a ser visto como profissional pesquisador, isto é, capaz de investigar o que está acontecendo em sua sala de aula, dessa forma, capaz de produzir conhecimentos, não apenas de utilizar conhecimentos já elaborados.

Para Nóvoa (1992), de um modo geral, parece que os professores não recebem uma formação inicial adequada para o exercício da profissão. Os programas de formação

vigentes geralmente se caracterizam por dar demasiada importância aos aspectos teóricos, cognitivos, dando pouca atenção à questão do professor como pessoa, como indivíduo. A formação passa a ser, então, fragmentada, pois os conceitos e idéias são vistos em partes dissociadas do contexto que os cercam, levando a que o professor passe a ter um discurso cuja idéia de homem é de um ser fragmentado, visto em partes, não como um ser global, total, inserido num contexto social, político e econômico.

Essa prática de formação pautada no intelecto, para Tardiff (2000), muitas vezes conduz a que o professor seja apenas um receptor de informações assimiladas passivamente, não desenvolvendo seu senso crítico e criativo para poder agir de maneira autônoma. Para o autor, o professor é formado para ser um aplicador e um técnico, não um profissional reflexivo e investigativo, com domínio teórico e preparo suficiente para poder analisar e tomar decisões na sua prática diária com autonomia e competência. Nóvoa relata que

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também, uma identidade profissional. (1992, p.25).

A prática da docência, quando valoriza a importância de se compreender a globalidade do sujeito não somente numa dimensão pedagógica, deveria ser vista como um processo que se realiza de forma interativa e dinâmica, facilitador da (auto)formação docente participativa. (NÓVOA, 1992).

O autor destaca que aquilo que o educador já aprendeu e como aprendeu em sua formação são elementos constitutivos da representação que o futuro professor faz de si mesmo, da profissão que escolheu, seus limites, responsabilidades e conotações pessoais. Essas relações pedagógicas vivenciadas ao longo da formação exercem influência no desempenho do docente.

Nos diferentes contextos de formação, os indivíduos constroem conceitos e valores sobre o papel da escola, do professor e da relação ensino e aprendizagem. (ALARCÃO, 2001; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 1999). Essas imagens e experiências prévias se

convertem em referência para a atuação do professor, que, durante o exercício da profissão, vai adquirindo e desenvolvendo novas competências sobre seu ofício, provenientes da própria prática e cultura escolar em que está imerso. Nessa ótica, a escola passa a ser não somente o lugar onde o professor ensina, mas também um lugar onde ele aprende.

Nóvoa (1992) afirma que hoje já se pode compreender a formação docente como um espaço de diálogo entre múltiplas disciplinas e saberes. Na prática, essa visão fica comprometida, já que a profissão ainda é vista e exercida numa estrutura fragmentada, dividida, que geralmente impede e dificulta a interação entre campos disciplinares.

Como foi visto brevemente, a formação do educador é uma síntese complexa de múltiplos elementos, resultantes de um longo ciclo formativo, que tem como ponto de partida os conhecimentos, valores e representações que o professor construiu ao longo de sua experiência individual e coletiva. Esse conjunto de saberes deve ser objeto de permanente reflexão, pois influencia significativamente no modo do professor atuar e entender os processos de ensino e aprendizagem. Nóvoa destaca que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (1992, p.25).

Foi visto, portanto, que as novas exigências da sociedade e da realidade escolar contemporânea trazem importantes desafios à formação docente, pois o educador se vê diante de novos desafios tecnológicos, de novas tendências educacionais, que solicitam um novo saber diante de alunos cada vez mais informados, inquietos e questionadores. As idéias sobre práticas pedagógicas e ação docente serão ampliadas posteriormente. A seguir, ver-se-á como os paradigmas conservadores ainda exercem influência na aprendizagem e quais são suas implicações no cotidiano do professor.

3.2.1 Paradigmas conservadores e as abordagens educacionais

Nas últimas décadas, a educação, entre tantas áreas do conhecimento, busca a superação dos paradigmas conservadores na prática pedagógica. Um dos focos principais nesse contexto é a necessidade de ultrapassar os processos educativos que envolvem a cópia, a fragmentação do conhecimento e a visão acrítica dos alunos. Esse processo requer do docente conscientização a respeito das necessidades de mudança, sendo importantes requisitos na preparação do professor para essa nova realidade muita leitura, troca de experiências, diálogo crítico e pesquisa. (SILVA; RAYMUNDO; BEHRENS, 2002).

Para uma melhor compreensão da mudança de um paradigma para outro, faz-se necessário o entendimento do que vem a ser um paradigma. Para Kuhn, paradigma significa “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica”. (1998, p.225). Já para Morin, um paradigma é “um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres”. (2000, p.287). Citando mais um autor, Cardoso propõe que o conceito de paradigma seja entendido como um “modelo de pensar e ser capaz de engendrar determinadas teorias e linha de pensamento dando certa homogeneidade e um modo de o homem ser no mundo, nos diversos momentos históricos”. (1995, p.17).

Observando esses conceitos de paradigma, evidencia-se que o homem é o elemento articulador da construção do universo e que a mudança pela qual estamos passando não invalida o paradigma cartesiano que vem caracterizando a ciência nos dois últimos séculos. Todos os conhecimentos produzidos não deveriam ser anulados, mas transformados em benefício do ser humano, já que está ficando cada vez mais difícil responder aos questionamentos gerados pelas mudanças na história da humanidade tendo por base o paradigma anterior, pois, para isso, necessita-se de novos pressupostos, ou de novas visões e encaminhamentos. Essa transitoriedade paradigmática é constituída por rupturas em praticamente todos os âmbitos, sejam esses sociais, políticos, ecológicos, religiosos, econômicos e, particularmente, os educacionais. (SILVA et al., 2002).

O século XX teve como uma de suas principais características uma sociedade de produção em massa, assentada nas idéias do paradigma cartesiano, de acordo com o qual o homem, a sociedade e o mundo são vistos de forma fragmentada e a educação se resume à

reprodução do conhecimento. Nesse contexto, pode-se observar que os processos pedagógicos eram restritos a ações que envolviam o “escute, leia, decore e repita”. (BEHRENS, 1999a, p.45). Aqui cabe uma breve alusão ao fordismo, modelo de produção em série que foi adotado pela educação. Segundo Gamsci (1974), o modelo fordista objetivava não somente a expansão do capital e a constituição da sociedade de consumo, mas também o controle, a domesticação e a padronização da vida pública e privada do trabalhador. Tragtenberg (2005) relata como a educação se tornou, a partir da década de 1980, objeto de negócios e, com isso, não foram pequenos os prejuízos para o ensino de sentido público e humanista, científico e crítico. A fragmentação das disciplinas, colocadas à semelhança de uma fabricação em série de automóveis, leva a que só contem se para ajudar na agregação de valor e se forem participantes do processo de valorização dos capitais. O resultado é uma educação convertida em serviço para atender às demandas dos negócios.

Voltando no tempo e contrariando o paradigma conservador, ocorreu, no final do século XVIII, na Inglaterra, a Revolução Industrial e, nas últimas décadas, a Revolução Tecnológica, acarretando um acelerado desenvolvimento, com o que o paradigma cartesiano não mais conseguiu atender às exigências da educação e da sociedade, com suas múltiplas transformações sociais. (SILVA et al., 2002). Os paradigmas conservadores têm como foco essencial a reprodução do conhecimento e, como podemos ver ao longo da história da educação, as práticas pedagógicas apresentam abordagens afins, como a tradicional, a escolanovista e a tecnicista. (SILVA et al., 2002). Tais paradigmas são caracterizados pela prática pedagógica tradicional, que enfoca a repetição, a memorização e a reprodução do conhecimento.

Para contrapor essa abordagem tradicional, surgiu, por volta de 1930, a Escola Nova, que pareceu como uma abordagem revolucionária para a época, enfatizando relações interpessoais e o crescimento que delas resulta e centrando-se no desenvolvimento da personalidade do indivíduo. A escola tem como um de seus principais educadores Anísio Teixeira, mas, apesar das mudanças de visão em relação ao educar, continuou sob a influência do paradigma cartesiano. (SILVA et al., 2002).

Dentro dos paradigmas conservadores, os autores relatam que surgiu na década de 1970 a abordagem tecnicista, que propõe uma pedagogia embasada na racionalidade, eficiência e eficácia da produtividade e cujo foco principal não é o sujeito, mas o objeto,

provocando, assim, uma fragmentação do conhecimento entre corpo e mente. Esse assunto será retomado no capítulo 4, “Corporeidade e Complexidade”.

Cada abordagem pedagógica parece sofrer influência direta dos paradigmas de sua época, caracterizando uma opção metodológica a ser seguida. A superação da visão cartesiana de mundo demanda repensar os sistemas de valores ligados a esse paradigma, já que o mundo mudou e, com ele, as expectativas e necessidades dos seres humanos.

Para que possa ocorrer uma alteração num paradigma pedagógico, uma possibilidade seria a criação de espaços coletivos para discussão dos pressupostos teóricos e práticos da opção metodológica, pois, para Behrens (2002), um professor não altera sua prática pedagógica se não estiver convencido de que será um ato significativo na relação ensino-aprendizagem. O autor afirma que o desafio da mudança de paradigma depende diretamente da reflexão, da busca de uma nova ação docente e do preparo teórico-prático do professor para a superação do modelo conservador. De fato, as mudanças parecem estar gradativamente sendo construídas, contemplando o posicionamento do educador como pessoa, professor e profissional.

Baggio (2002) afirma que o paradigma conservador da aprendizagem concebe a inteligência como uma qualidade inata do ser humano: “Quanto mais inteligente for o indivíduo, maior será sua capacidade de aprendizagem”. (p.34). Para tanto, o ensino é padronizado, todos devem aprender a mesma coisa e da mesma maneira, em igual período de tempo, através da memorização. De acordo com essa concepção, o conhecimento do todo se dá pelo armazenamento das informações referentes às partes, aos fragmentos, sendo essa uma armazenagem linear, feita pedaço por pedaço, buscando-se a eficiência em cada disciplina isoladamente.

O papel do professor nesse paradigma, segundo o autor, é daquele que tem o poder e que transmite seu saber, trabalhando com conhecimentos previamente estabelecidos, bastando que sejam revelados aos alunos. O professor, assim, trabalha com o conhecido, o esperado, o aceito. Como só ensina quem tem o poder, os educadores, pedagogos, os técnicos da educação é que são os especialistas em educação, entendendo-se que a aprendizagem nada mais é do que o desenvolvimento, o exercício da razão.

Como foi visto, os paradigmas conservadores, com sua abordagem tecnicista, têm como uma de suas principais características a ênfase na fragmentação do conhecimento, uma visão dualista entre o ter e o ser, a razão e a emoção. É necessário que

o ensino, como um todo, substitua a pedagogia das certezas por uma pedagogia da complexidade, ou seja, por uma pedagogia construtora de saberes, sem preconceitos, aberta ao inesperado e à solidariedade. (ASSMANN, 1996).

Esse paradigma, portanto, influenciou por muitos anos e ainda influencia a sociedade, a escola, em todos os níveis de ensino. O pensamento cartesiano propôs a fragmentação do todo, fazendo com que as escolas repartissem o conhecimento em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas, as disciplinas em especificidades. Essa repartição de conhecimento acabou levando os professores a realizarem um trabalho docente completamente isolados em suas salas de aula. (BEHRENS, 1999b).

3.2.2 Tendências atuais na formação do professor

Novos paradigmas, novas leituras no ensinar

Na tentativa de se refletir, explicar e agir diante desse contexto, surge um paradigma inovador, que se apresenta, neste momento histórico, com múltiplas denominações. Os autores elegem denominações como “ecológico” ou “sistêmico” (Capra, 1996), “holístico” (Brandão e Crema, 1991) e “paradigma emergente” (Moraes, 1997, e Pimentel, 1993), mas todos têm em comum a visão de totalidade do mundo e a transposição da reprodução para a produção do conhecimento. (BEHRENS, 2000). O paradigma educacional emergente nasce da preocupação em fundamentar a prática pedagógica de acordo com as mudanças científicas. Esse modelo propõe que o universo seja visto como um todo, um sistema integrado, uma concepção de teia e de relações que têm como unidade central a reaproximação das partes, a religação dos saberes (MORIN, 2001) e a união entre sujeito e objeto (SILVA et al., 2002). O ensino passa, assim, a ser concebido segundo uma visão de totalidade, de acordo com a qual o indivíduo faz parte da construção do conhecimento, não mais a partir de fragmentação, divisão e dualidade. Silva, Raymundo e Behrens explicitam que esse indivíduo

não é mais considerado como uma “tábula rasa”, onde o papel da escola era o de imprimir como conhecimento verdades absolutas e, portanto, inquestionáveis. A produção do conhecimento significativo exige a superação da visão dualista entre razão e emoção, corpo e mente, ciência e ética, entre outras fragmentações que foram propostas ao longo da história da humanidade. (2002, p.93).

O paradigma emergente reúne várias abordagens, visões e entendimentos, o que nos leva à necessidade de inter-relacionamentos de múltiplas teorias que venham dar conta da religação dos saberes (MORIN, 2000) e da visão de todo (CAPRA, 1996), aliados a uma visão de totalidade, de relatividade, de processo, de visão de teia, de redes (ALVES, 1999), de sistemas integrados e de transformação da sociedade.

Os educadores, que, em geral, têm sido educados a partir de um modelo mental cartesiano, possuem como desafio perceber a pedagogia de outra maneira, redefinindo-a como um conjunto de atividades propiciadoras e ativadoras de processos vitais, tentando, dessa forma, não ver mais a pedagogia como uma transmissora de conteúdos, mesmo que esses sejam historicamente consagrados. (FERREIRA, 2000).

A prática pedagógica inovadora, nessa visão, busca recuperar o verdadeiro compromisso da escola com e para a sociedade. As reflexões sobre a atuação do professor não deveriam se restringir somente à alteração da metodologia de ensino ou do fazer didático, mas envolver também o seu posicionamento filosófico, epistemológico, político e ideológico. O professor deve ter um entendimento de si mesmo como ser histórico, questionando-se sobre suas intencionalidades. (PIMENTEL, 1993).

Atualmente, o professor se vê convidado a assumir novos desafios além daqueles de fornecer apenas as informações aos alunos, devendo, dessa forma, ser capaz de organizar situações de aprendizagem. Schon (2000) afirma que o conhecimento do professor como profissional se forma a partir da experiência vivenciada e da reflexão dentro da sua ação docente, ocorrendo, assim, uma revisão do profissional como pessoa e cidadão atuante no universo. Nesse contexto, cabe a contribuição de Vasconcellos (1996), que propõe para o professor a junção de três capacidades igualmente desenvolvidas, que são a capacidade de transmitir conhecimento, de criticar as relações socioculturais em que está inserido e de investigar, produzindo novos conhecimentos por meio da pesquisa, de estudos sistemáticos e de investigações empíricas.

Para Perrenoud (2001), essas capacidades deveriam ser exercidas com reflexibilidade, pois lidam com diferentes tipos de saberes. No momento em que a visão do ser humano como um mero produto de mercado for superada, aparecerá o benefício dessa nova concepção, pois o indivíduo se tornará responsável por si mesmo e pelo outro, aumentando a qualidade de vida de todos.

Cordão (2000), em seu artigo “A competência vale mais do que o diploma”, afirma que o professor tem de aprender a buscar informações, a pesquisar e a fazer análises e sínteses pessoais dessas informações, sendo capaz, assim, de aprender a construir o quadro de referências com o qual irá julgar e agir, gerando seu próprio conhecimento. Para o autor, o essencial é a aprendizagem, é o desenvolvimento das competências. O currículo e a organização escolar são meios de se conseguir a aprendizagem, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva dos educadores, vinculados ao mundo do trabalho, sem subordinação, mas com conhecimento da realidade dessa área.

O autor aborda a questão do professor como subordinado a uma organização escolar, propondo que deveria independer de chefias, de ordens, de instruções, podendo, dessa forma, ter condições de procurar as próprias instruções e, com isso, analisar a verdade do mundo do trabalho e decidir a sua ação. O importante é que as pessoas não só saibam fazer, mas saibam por que estão fazendo dessa maneira, não de outra, uma tarefa: “O pulo do gato na educação atual não está no aprender a fazer, mas nessa competência para saber fazer e saber por que está fazendo”. (CORDÃO, 2000, p.12).

Parece, dessa forma, que o tipo de trabalho convencional do professor está mudando em decorrência das transformações no mundo do trabalho, na tecnologia, nos meios de comunicação e informação, nos paradigmas do conhecimento, nas formas do exercício da cidadania, no reconhecimento da diversidade cultural e das diferenças e da preservação do meio ambiente. Isso afeta os saberes pedagógicos e didáticos, os modos de formação, os métodos de ensino, as técnicas. (LIBÂNEO, 2000).

A par dessas constatações, os professores deveriam aprimorar as técnicas de comunicação docente, introduzindo formas mais eficientes de colocar e explicar conceitos e de organizar as informações, considerando o ambiente, o contexto da organização do espaço da escola, da sala de aula. Libâneo (2000) relata que o processo de ensino deveria atuar fazendo uso da interdisciplinaridade, que é a busca da integração entre os saberes,

tendo em vista lidar com questões e problemas concretos, para que se possam estabelecer conexões, pontes e relações de complementaridade entre as disciplinas.

Para se chegar à interdisciplinaridade, é preciso recorrer à disciplinaridade, ou seja, transitar do geral para o particular e deste àquele, valorizando o conhecimento integrado ao especializado, mesmo com o conhecimento das limitações da lógica disciplinar, que trata dos conhecimentos de forma estanque, fragmentando o conhecimento e desvalorizando a cultura. Entretanto, não se pode negar o valor intrínseco da visão específica de cada disciplina, pois cada uma delas é o ponto de apoio para o trabalho interdisciplinar. (LIBÂNEO, 2000).

Dentro da abordagem do paradigma emergente, a inteligência é vista como um processo em que, quanto mais o indivíduo aprende, mais inteligente ele fica; a memorização é processo pessoal, não um método de ensino. Para Baggio (2002), no novo paradigma, a educação é tarefa multidisciplinar, que depende dos avanços das biociências e das ciências da educação, como a sociologia, a psicologia, a antropologia, a filosofia, a pedagogia, em que se busca a transdisciplinaridade. Nenhuma ciência isolada pode responder às questões referentes ao homem e ao universo e, mesmo juntas, devem reconhecer suas limitações.

Nessa visão, o autor esclarece que o conhecimento ocorre trabalhando-se com hipóteses, com o lógico e o ilógico, com problemas, probabilidades e com o desconhecido, sempre considerando a possibilidade do inesperado; o erro é visto como uma possibilidade de conhecimento que ocorre a partir de algo imprevisível. A interação professor-aluno é facilitada pela capacidade de observação do professor e pelo desejo que ele manifesta de se comunicar, pois parece que ensina melhor quem sabe mais como aprendeu e vê no outro um semelhante, não um igual, sendo capaz de surpreender, desestabilizando as certezas e possibilitando a construção de novos conhecimentos.

Portanto, parece que a chance de mudança de um paradigma pedagógico está diretamente conectada à criação de espaços coletivos para discussão dos pressupostos teóricos e práticos que caracterizam uma opção metodológica. O professor parece não alterar sua prática pedagógica quando não está razoavelmente convencido de que será um ato significativo na sua relação ensino-aprendizagem.

Competências na formação do professor

A preocupação dos educadores com os saberes docentes parece estar se intensificando nas últimas duas décadas. Na área da educação, tenta-se localizar suas origens, as formas como são utilizados no cotidiano escolar e como são mobilizados nos diferentes contextos. Vivemos numa sociedade que convive diariamente com mudanças nas mais diferentes esferas, seja sociais, políticas e morais. A educação, dessa forma, vem sendo repensada e desafiada pelos educadores na formação docente, inserida na complexidade que envolve os fenômenos sociais.

As modificações necessárias para uma melhor adequação do profissional docente dentro dessa realidade fazem com que passe a manter novas relações com o aluno, com a universidade e com o saber, tendo em vista seu novo papel de mediador na apropriação dos saberes pelo aluno. Segundo Libâneo (2000), vivemos num momento histórico

marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Estas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais, afetando também as escolas e o exercício da docência. (2000, p.15).

Por outro lado, a abordagem tradicional da educação, segundo Kulczycki e Pinto (2002), parece ainda estar servindo de referência a professores na sua prática docente, caracterizada pela memorização e repetição dos conteúdos transmitidos aos alunos em aulas expositivas, com muita verbalização e ênfase no processo de passar informações, em sua maioria sem sentido ou significado. Nessa abordagem, o professor coloca-se como detentor do saber, apresentando o conteúdo pronto. Tanto professores quanto alunos dão por encerrado o assunto com o final da exposição.

Para deixar de ser o dono de um saber acabado, o educador deveria criar situações de aprendizagem que propiciassem a produção de conhecimento, sendo mais criativo, trabalhando em parceria com o aluno, desenvolvendo diálogo, de tal forma que provocasse uma postura de não-conformismo, fazendo com que o aluno deixe de ser passivo,

concordante e repetidor, para assumir uma postura autônoma, de discordar, questionar e criar. (KULCZYCKI ; PINTO, 2002).

A moderna educação necessita de que o professor seja mais do que um transmissor de conhecimentos, deixando de ser aquele que sabe tudo e que tem respostas prontas para todas as perguntas. Uma das tarefas mais importantes do professor parece ser a de ensinar a pensar, a de propor mais de uma alternativa para a solução de problemas, valorizando pensamentos divergentes. Tecnologias são importantes para a prática pedagógica inovadora, mas o uso do computador ou outro recurso sem o propósito de mudar a metodologia não significa uma inovação. Em algumas escolas, parece haver professores que utilizam a tecnologia na sala de aula, julgando que estão se valendo de metodologias inovadoras, mas continuam a preparar as aulas da mesma maneira, apenas embutindo seus textos em data-show e sugerindo fontes na internet para consulta. Com isso, alardeiam ser mais modernos e competentes.

Os objetivos a serem alcançados no contrato pedagógico entre professores e alunos passam pela formação profissional do professor e pelo sentido da docência, associando metas de dar competência com a formação ética do saber ser. Os princípios de qualidade para o professor ideal, segundo Costa (apud CASTANHO, 1998), deveriam atender a três características: técnicas, físicas e morais. Torna-se necessário ultrapassar a visão instrumental da educação para dar lugar a uma visão que contemple a realização da pessoa, para que essa, na sua totalidade, aprenda a ser, desenvolvendo melhor a personalidade e estando apta para agir cada vez mais com autonomia e responsabilidade pessoal.

A formação de professores pode vir a ser um instrumento para a aquisição de competências profissionais relevantes para o aumento da autoconfiança e a probabilidade de sucesso. Para tanto, deveriam ser treinados em competências que permitissem uma melhor gestão do imprevisível e da incerteza que hoje é a sala de aula. (JESUS, 2001).

O autor sugere que, durante a formação inicial, deveriam ser adquiridas competências teóricas que traduzissem hipóteses de trabalho e alternativas de atuação, não receitas absolutistas ou universais. O desenvolvimento das competências acabaria por propiciar melhores condições de trabalho, permitindo ao professor concretizar sua motivação e competência profissional para realizar um trabalho de qualidade.

Nóvoa (1995) afirma que o desenvolvimento do professor ocorre em três aspectos quando ele se encontra num processo de redefinição de suas funções na escola, que são o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento

organizacional. Para tanto, o professor deveria ter uma visão crítico-reflexiva de sua própria vida, podendo desenvolver melhores condições para a construção da identidade pessoal e profissional. Concomitante a isso, deveria perceber a profissão docente como uma dimensão coletiva, investigativa, crítica, emancipatória e criativa, para a escola poder se apresentar como ambiente educativo de trabalho e formação. O professor deveria ver a escola não somente como sendo seu local de trabalho, mas como o local onde também é um aprendiz.

Para Cordão (2000), competência profissional é a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para um desempenho eficaz e eficiente nas atividades requeridas pela natureza do trabalho. Significa a capacidade de articular e de mobilizar valores na direção de cultura, habilidades e conhecimentos, já que esses não podem ser desenvolvidos se trabalhados de forma fragmentada, desintegrada.

Essa visão fragmentada conduz a que o professor não se veja como uma unidade, não dando importância a si mesmo como instrumento de educação, esquecendo-se de que, antes de ser professor, é uma pessoa, um indivíduo. Essa atitude, absorvida e desenvolvida na sua formação, leva a que não tenha um cuidado de si, deixando de se preocupar com suas idéias e atitudes, ou com sua linguagem, sua maneira de vestir e agir perante a classe. Esse posicionamento impede que o professor se veja como influenciador na vida dos alunos e dê importância ao fato de que pode contribuir para o amadurecimento e desenvolvimento pessoal deles, para, assim, poder levá-los a descobrir suas aptidões, interesses e capacidades e, conseqüentemente, incentivá-los à própria realização como indivíduos colaboradores do crescimento social. Segundo Behrens

o mundo moderno não autoriza um profissional a ter sucesso e competência, se não for um investigador/pesquisador permanente em sua área [...] a proposta de aprender a aprender, abre a visão de que a educação não tem fim, renova-se dia a dia e avança rapidamente numa sociedade moderna, provocando um processo ininterrupto de atualização. A instrumentalização do "aprender a aprender" acompanha o profissional e abre caminho para acessar a universalização da conquista da ciência e das técnicas. (1996, p.79-80).

Portanto, ainda há muito que discutir e analisar sobre as competências do profissional docente.

4 CORPOREIDADE E COMPLEXIDADE

A compreensão da corporeidade por meio de conceitos e definições encontrados nos dicionários ou manuais, em que é conceituada como natureza de corpo ou estado corporal, deveria ser completada pela observação das imagens de corpo construídas no social-cultural, que são as responsáveis pela maneira como ocorre a vivência corporal. Merleau-Ponty (1999) situa a corporeidade como a dimensão ontológica da situação do homem como ser no mundo.

A imagem de corporeidade de nossa cultura cientificizada, racionalizada e industrializada geralmente reduz o corpo a um objeto de uso, um utensílio, uma ferramenta a ser utilizada conforme a vontade de cada um, ou conforme os interesses econômicos, políticos e ideológicos. (SANTIN, 1992).

O tema corporeidade apresenta-se como uma alternativa, uma proposta para a superação da visão mecanicista e fragmentadora da unicidade do ser humano. A tendência atual é uma visão que considera o inteligível, isto é, a mente, e o sensível, isto é, o corpo, como dimensões indissociáveis na construção da unidade do ser humano. (JOÃO; BRITO, 2004, p.263).

Com o decorrer da evolução humana, formaram-se qualidades que constituem as várias dimensões da corporeidade, a qual nos permite uma melhor compreensão de que somos animais da classe dos mamíferos, da ordem dos primatas, da família dos hominídeos, do gênero *homo*, da espécie *sapiens*, o que, portanto, nos faz seres humanos. (MORIN, 1979).

Tendo consciência da nossa ancestralidade cósmica e planetária e nos vendo como espécie humana, podemos continuar buscando a compreensão da complexidade humana. A

corporeidade associada ao pensamento complexo, a visão de corpo e a corporeidade como referencial para a sexualidade serão vistos a seguir.

4.1 Ser corporificado: dualismo corpo-mente

Morin (1990a) relata a existência de um grande paradigma ocidental, formulado por Descartes (1596-1650) e difundido ao longo do desenvolvimento europeu desde o século XVII, conservador, que vem determinando conceitos até os dias de hoje. Descartes foi o criador dessa mentalidade fragmentária e radical que marcou a história do Ocidente moderno ao conceber alternadamente “o universo objetivo aberto à ciência e o cogito subjetivo, irresistível, irreduzível, primeiro princípio da realidade”. (MORIN, 1990a, p.60).

Nessa perspectiva paradigmática, o conhecimento, elaborado dentro e fora da ciência, determinou a separação entre corpo e espírito/mente. A idéia de corpo reduziu-se à idéia de matéria, que se tornou substância do mundo físico, e o espírito tornou-se um idealismo metafísico, desenraizado do universo físico. Descartes defendia que corpo e mente são mutuamente exclusivos e que o corpo é a prisão da qual a mente deve escapar para atingir o conhecimento.

Retrocedendo alguns séculos, bem antes de Descartes, da Antiguidade até o século XVIII, existia somente uma classificação para sexo: o masculino. A mulher, o feminino, era classificada como sendo um homem imperfeito. Para Aristóteles, o corpo da mulher seria inacabado como o de uma criança, doente por natureza, envelheceria mais rapidamente por ser pequeno e chegaria mais rápido ao fim, ou seja, a natureza feminina seria uma deformidade natural, cheia de defeitos. (STREY; CABEDA, 2004).

Os autores relatam que as concepções de Platão e Aristóteles em relação à mulher levaram a que o homem se caracterizasse como o criador da ordem social, com a óbvia exclusão dela. O homem é o criador da ordem, da lei; já a mulher está associada ao desejo, à desordem, e é sobre esses conceitos que se fundou a sociedade ocidental.

O corpo, para Merleau-Ponty (1997), não é coisa, nem idéia, mas movimento, sensibilidade e expressão criadora. O autor, assim, opõe-se à perspectiva mecanicista da filosofia e da ciência tradicionais, compreendendo o corpo e as relações corpo-mente como

unidade, não como integração de partes distintas. A tradição cartesiana, como já vimos, teve uma influência considerável nas abordagens científicas sobre o corpo, limitando-se a considerar somente dois modos de existência, esta como coisa ou objeto e como consciência. Essa visão reduz a dimensão do universo corporal ao conhecimento de suas partes ou ao direcionamento psíquico.

O conceito clássico de esquema corporal limita-se ao conhecimento das partes do corpo, da sua postura, da posição que ocupa no espaço e de uma imagem de corpo. Em oposição Merleau-Ponty (1999) apresenta outra concepção do esquema corporal, visto como um envolvimento, uma espacialidade, uma “parte do mundo”, não como um objeto dotado apenas de carne, sangue, ossos, e desprovido de outras qualidades, como emoções, valores, dor. “O esquema corporal é, finalmente, uma maneira de exprimir que meu corpo está no mundo”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.147).

Até a década de 1950, a biologia restringia-se à fisiologia, para a qual o objeto de conhecimento era o corpo humano. Somente ao longo do século XX é que ocorreram mudanças significativas, quando a biologia passou a considerar que organismo e ambiente coexistem, derrubando as idéias cartesianas do corpo como máquina. (MORIN, 1979).

Mendes e Nóbrega (2004) afirmam que, na segunda metade do século XX, surgiu a abordagem sistêmica, com uma nova concepção de biologia. Esta considerava a natureza novamente viva e passou a compreender que organismo e ambiente coexistem, mudando os conceitos de que os genes seriam os únicos responsáveis pela formação do ser vivo. Nessa perspectiva, autores como Maturana e Varela (2001) propõem um conceito de vida como processo, denominado ‘autopoiesis’, em que um organismo vivo é capaz de se autogerar ininterruptamente. Essa teoria estuda os seres vivos com base em suas relações com o entorno, propondo, dessa maneira, o entrelaçamento entre as ações biológicas e os fenômenos sociais e procurando descrever os sistemas vivos, considerando que o observador, o ambiente e o organismo observado “formam um só e idêntico processo operacional-experimental-perceptivo no ser do observador”. (MATURANA; VARELA, 1995, p.35).

Merleau-Ponty (2000), corroborando as idéias de Maturana e Varela, reconhece que a relação da natureza com o ser humano é recíproca e de co-pertença; é uma relação dinâmica em que a própria natureza é capaz de esclarecer a relação que temos com nós mesmos e com os outros. Nesse sentido, considera a natureza viva, orgânica, auto-

organizadora e criativa, opondo-se e problematizando a teoria mecanicista da natureza, que a via como não-viva, como matéria inanimada, criada e controlada por Deus.

Nesse sentido, Morin (1977) afirma que o homem, ao fazer parte dessa totalidade complexa, retoma a idéia de que o ser humano é natureza, que surge a partir da natureza, devendo ser considerado inerente a ela, inerente ao mundo e à animalidade. De acordo com Maturana (2001), o corpo humano possui a mesma organização dos seres vivos, mas com uma estrutura diferente, que vai adquirindo originalidade à medida que interage com o meio. A isso o autor denomina “ontogenia”. E acrescenta:

As mudanças estruturais que ocorrem, são contingentes com as interações com o meio. Não são determinadas pelas circunstâncias do meio, mas são contingentes com elas, porque o meio apenas desencadeia no ser vivo mudanças estruturais. E vice-versa: o meio muda de maneira contingente com as interações com o organismo. (2001, p.82).

Como o corpo não é um objeto puro entre outros, pode-se dizer que existe uma percepção objetiva dele. Merleau-Ponty destaca seu caráter enigmático, pois participa do mundo, é parte “estranhamente oferecida, como seu habitat, a um desejo absoluto de aproximar-se do outro e de unir-se a ele também em seu corpo, animado e animante, figura natural do espírito”. (1991, p.259).

A concepção de corpo está intimamente ligada à concepção de sexualidade. Merleau-Ponty (1997) traz o conceito de corpo-próprio, de acordo com o qual o corpo seria um objeto inseparável, dotado de características próprias, que jamais abandonaria o indivíduo, enquanto fenômeno das manifestações afetivas percebidas pelo ser humano. Para o autor, é imprescindível formar uma aliança entre a existência sexual e o mundo por meio da corporeidade.

Ao explorar o entrelaçamento entre o corpo e a sexualidade, Merleau-Ponty (1996) sustenta que a sexualidade não é definida como uma simples atividade biológica, nem é regida por relações causais, pois não se pode separar ou se desprender da corporeidade. Para ele, existe uma relação íntima entre o homem e o mundo propriamente dito, propagada pela experiência do corpo.

Freud (1974) vincula a imagem de corpo como um abrigo do caos, da degradação e da infelicidade. Afirma que existe uma divisão entre o princípio do prazer (busca de prazer e felicidade) e o princípio da realidade (relações sociais, a principal causa do mal-estar do homem moderno). Freud sustenta que

o sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução [...] do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens. (1974, p.95).

Freud apresenta o corpo como um veículo passível de sofrimento, em virtude de sua degradação ou de mortes orgânicas parciais, o que, em busca do prazer e da felicidade, pode ser aliviado com o uso de drogas intoxicantes, porém com o inconveniente de essas poderem causar danos.

Foucault (1993), discordando da visão de Freud em relação à manipulação social do corpo, argumenta que isso não passa pelo crivo da violência física ou psíquica. O sofrimento e mesmo as perdas que o indivíduo vive acabam promovendo o fortalecimento do corpo, desenvolvendo-o meticulosamente em sutis relações de poder no meio ambiente e no convívio social. Na visão de Foucault, o corpo humano passa por um processo de submissão e controle que intenta torná-lo apto à atividade econômica, em detrimento de seu potencial de contestação e de revolta, em termos de uma sujeição absoluta. O corpo, assim, torna-se refém do potencial que lhe é destinado a favor da reprodutibilidade do sistema capitalista. “Uma ‘anatomia política’, que é também uma ‘mecânica de poder’, está nascendo [...] a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, ‘corpos dóceis’”. (FOUCAULT, 2004, p.119).

A disciplina em questão, opera segundo uma lógica sutil e discreta, por meio de técnicas minuciosas e íntimas, definindo o modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica do poder”. (FOUCAULT, 1993, p.120). De acordo com o raciocínio do autor, o corpo passa a ser uma materialidade produzida socialmente, caracterizada como sendo uma peça de uma engrenagem anatomopolítica que permite o controle e a utilização permanente e inesgotável dos homens; resulta, entretanto, que este corpo disciplinado não responde sempre da mesma forma subserviente às normas às quais é submetido.

Partindo dessas colocações, temos um corpo disciplinado que não se rende à lógica do capitalismo e que empreende confronto às normas. Esse conflito poderia ser analisado, segundo Freud, como uma tentativa de diminuir o desprazer, o sofrimento.

Podemos concluir que, para Freud, o corpo é caos, ao passo que, para Foucault, é passível de sofrimento, já que depende do modo como o indivíduo gerencia a ação do poder sobre si mesmo. Assim, a forma como estabelece resistência já seria uma tentativa de diminuir a opressão ao corpo disciplinado.

A alma e o corpo na tradição cristã e na visão do judaísmo

O dualismo cristão, no que concerne à constituição do homem, veio do pensamento grego, não bíblico, como pensamos. No Novo Testamento, o homem é visualizado em sua relação com Deus e, só de forma indireta ou implícita, é dotado de uma essência própria e única. A tríade carne/alma/espírito é a mais adotada, sendo que carne, *sarx*, é associada a fraqueza e viciada pelo pecado; a alma, *psyché*, exprime o princípio vital, diferenciador; e o espírito, *pneuma*, palavra mais usada para Deus, no que concerne ao que a teologia denominaria a “terceira pessoa da Trindade”. Quando se aplica ao homem, denomina o que é suscetível da ação divina, sendo que Deus incrementa a vida; não somente a restaura, mas confere-lhe a plenitude, mediante a ressurreição. (NETO apud JUNQUEIRA FILHO, 1995).

Na visão do judaísmo, corpo e mente, no período bíblico, não são claramente distinguíveis e definidos como um todo. Os judeus valiam-se das partes do corpo para expressar sentimentos, pois o hebraico não possui um vocabulário apto a descrever estados de alma. A palavra *lev*, que modernamente é traduzida por coração, significa também “interior” do corpo, do peito, a que emana sentimentos de alegria. A Escritura Sagrada não diferencia, em sua terminologia, “mente” ou “alma” de “corpo”. A palavra “corpo” tem várias denominações, conforme o sentido que queremos lhe dar, como *sher*, *basar*, entre outras, que significam carne. Aparece com frequência nas Escrituras que “toda a cabeça é enferma, todo o coração é abatido”; em outros termos, todo o corpo é dor e todo espírito é angústia. (FALBEL apud JUNQUEIRA FILHO, 1995).

A exposição sobre como as religiões vêem e concebem o corpo não terá prosseguimento porque seria necessário estender as idéias de corpo e mente ao budismo, ao candomblé, à religião muçulmana, entre outras tantas correntes filosóficas e religiosas. A escolha da visão judaica e cristã deu-se em razão de essas duas correntes filosóficas e religiosas serem as que tiveram maior impacto e influência na vida das pessoas no ocidente durante séculos, corroborando a visão cartesiana de fragmentação mente-corpo.

Essa visão romântica sobre ser-indivíduo, mente-corpo, ainda tem muita influência nos dias de hoje. Mesmo com o passar dos séculos, os indivíduos ocidentais parecem continuar a conceber uma visão de si mesmos pela distinção mente-corpo na sua forma original, isto é, a de uma mente executiva impondo-se a um corpo disciplinado. (FALBEL apud JUNQUEIRA FILHO, 1995).

Para Figueiredo (1995), os movimentos de contracultura do século XX reviveram essas perspectivas românticas em que a liberação do corpo, em sua necessidade de expressão, foi convertida em bandeira e palavra de ordem. O autor afirma que

mesmo aí estaremos longe de uma total liberalização dos corpos; em acréscimo, os espaços privados da vida doméstica serão, simultaneamente, refúgios para uma moderada liberdade corporal e campos de treinamento disciplinar em que os corpos serão submetidos ao regime do decoro e do pudor. (1995, p.139).

O surgimento da psicanálise, no final do século XIX, propiciou estudos sobre o comportamento dos corpos doentes e da aflição e sofrimento da alma, derivando daí uma conceituação de inconsciente apontado como responsável pelo determinismo psíquico (FREUD, 1976). Para a psicanálise, nem o corpo nem a mente podem conservar as acepções que tinham da tradição racionalista e da tradição romântica: ‘Essa nos mostra uma mente que ganha a espessura, a opacidade e a dinâmica de um corpo, e um corpo que, em contrapartida, mentaliza-se’. (FIGUEIREDO, 1995, p.144).

Na visão da sociedade contemporânea, de produção e consumo, a pessoa parece ser vista muitas vezes como tendo um corpo, no mesmo sentido de termos coisas. Nesse contexto, o corpo pode ser usado, manipulado e destruído como se bem entende ou conforme a necessidade, sem a percepção de que tem sua individualidade, suas marcas e vivências. Talvez o verbo ‘ter’ não seja específico do capitalismo e somente corresponda a

uma tendência humana de acumular coisas e de tratar pessoas como coisas. (FEIJÓ apud DANTAS, 1994).

Vimos, anteriormente, que o cristianismo pregava que *tínhamos* um corpo e que *éramos* uma alma, esta marcada pelo pecado da carne. Freitas (1999, p.51) expõe que “talvez *ter* um corpo, ao invés de *ser* um, nos afastasse da angústia diante da morte e da decomposição da matéria, seríamos na verdade, algo invisível aos nossos sentidos (e, por extensão, a nós mesmos), algo que permaneceria depois que estes se calassem e depois que o visível (e o vivível) desaparecesse”. Arnaldo Antunes, compositor e cantor, escreveu um pequeno texto em que traduz como a pessoa, isto é, um corpo, é visto na atualidade. Corpo

é coisa que acaba. Troço que tem fim. Sujeito que não dura, que se extingue. Míngua. Negócio finito, que finda. Festa que termina. Coisa que passa, se apaga, fina. [...] troço que define. Que será cinzas. Que o chão devora. Fogo que o vento assopra. [...] lixo que se joga fora. Coisa que não sobra, soçobra, vai embora. Que nada fixa. [...] Pessoa. Pedaco de perda. Coisa que cessa, fenece, apodrece. Fome que se sacia. Negócio que some, que se consome [...] Sujeito. Algo que morre, falece, desaparece. Cara, bicho, objeto. Nome que se esquece. (apud FIGUEIREDO, 1995, p.154).

4.2 Corporeidade: pontuações e percepção do corpo

Para Freitas (1999), o corpo do homem ocidental é visto e tratado de forma esfacelada e desintegrada, com diferentes regiões que se articulam, sendo cada uma domínio de uma especialidade. Porém, “o homem é seu corpo e, quando age no mundo, age como uma unidade”. (p.51). Não é somente a presença divina de uma alma ou da presença palpável de um corpo que caracteriza o homem. Para a autora, o que marca o humano são as relações dialéticas entre esse corpo e essa alma e o mundo no qual se manifestam, “relações que transformam o corpo humano numa corporeidade, ou seja, uma unicidade expressiva da existência”. (p.52).

Como a tendência do homem é achar que tem um corpo e que pode fazer com ele o que bem lhe aprouver, pensamos que ter um corpo é controlá-lo para que se cale e se submeta ao domínio daquele que o possui. Todavia, quanto mais estudamos o fascinante “mundo” da corporeidade, mais fica claro que é o homem que se encontra nos domínios do

corpo, pois sua condição no mundo e a maneira como se comunica com os outros pertencem à condição corporal, visto que é com o corpo que o homem se expressa. Segundo Freitas,

o corpo humano como corporeidade – como permanência que se constrói no emaranhado das relações sócio-históricas e que traz em si a marca da individualidade – não termina nos limites que a anatomia e a fisiologia lhe impõem. Ao contrário, estende-se por meio da cultura, das roupas e dos instrumentos criados pelo homem. O corpo confere-lhes um significado e sua utilização passa por um processo de aprendizagem construtor de hábitos. (1999, p.53).

A corporeidade implica, assim, a inserção de um corpo humano num mundo significativo, onde esse vai se relacionar com os outros e consigo mesmo. Freitas (1999) acrescenta que o corpo vivenciado como corporeidade não é o fim nem o início; é sempre o meio, no qual e por meio do qual o processo da vida se perpetua.

O paradigma da corporeidade tem uma importante função, que é a ruptura com o modelo cartesiano, pois não há mais distinção entre a essência e a existência, ou entre a razão e sentimento, como sempre nos foi colocado e ensinado. O homem, nessa nova visão, deixou apenas de *ter* um corpo e passou a *ser* um corpo, podendo, com isso, interagir, transformar, construir e recriar seu mundo. ‘É como corpo que o homem surge, é também como corpo que ele morre; o que virá a seguir – o céu, o inferno, o nada – não passa de especulação metafísica: o que é certo é que o homem deixará de existir’.

(FREITAS, 1999, p. 62).

O homem, para explicar sua existência, procura alternativas para amenizar suas angústias e medos existenciais. O poema a seguir explicita a angústia e a busca por respostas em relação à finitude humana

Enfermos e decrépitos foram os que menosprezaram o corpo e a terra, os que inventaram as coisas celestes e as gotas de sangue redentor; mas até esses doces e lúgubres venenos foram buscar no corpo e na terra!
 Queriam fugir da sua miséria, e as estrelas estavam demasiado longe para eles. Então suspiraram: ‘Oh! Se houvesse caminhos celestes para alcançar outra vida e outra felicidade!’ E inventaram os seus artifícios e as beberagens sangrentas.
 E julgaram ser arrebatados para longe do seu corpo e desta terra, os ingratos! A quem deviam, porém, o seu espasmo e o deleite do seu arroubamento? Ao seu corpo e a esta terra. (NIETZSCHE apud FREITAS, 1999).

Seguindo o pensamento da autora, a idéia de *possuir* um corpo, em que o homem não se compreende como um corpo, mas, sim, como possuidor de um corpo, fazendo uso deste, parece que, aos poucos, está sendo substituída pela idéia de *ser corpo*, isto é, de viver o corpo, de sentir-se corpo. A corporeidade, segundo Merleau-Ponty (1999), deveria estar incluída na compreensão da consciência e do eu, já que a consciência, ou o eu, é corporeidade, não realidade transcendental residindo num corpo. Com isso, podemos explicar e reformular o princípio antropológico da corporeidade, de acordo com o qual o eu se sente e se vive como corpo, substituindo a máxima de que o eu tem um corpo.

É pela corporeidade que o homem se faz presente no mundo, pois é nela que as atividades humanas são realizadas, e a forma como ela se expressa caracteriza o homem e a distância que este tem dos animais. Nas próprias tradições teológicas (como foi visto brevemente no texto anterior), a divindade precisou tornar-se corporeidade para fazer-se visível, existencial. Para Santin, o termo “tornar-se” tem o significado de “incorporar” e, nesse caso, corporeidade é o homem incorporar em seu modo de ser a realidade assumida. “Assim, o homem em toda as suas funções e vivências, precisa ser corpo, o que é bem diferente dizer que precisa do corpo. Isto porque a humanidade do homem se confunde com a corporeidade. [...] o ser humano é corporeidade”. (1987, p. 67).

Mesmo que, no aspecto antropológico, o homem possa ser considerado como um ser dual, formado por duas partes separáveis e possíveis de serem usadas de forma autônoma, podemos pensá-lo também como uma totalidade indivisível e que está sempre agindo como um todo. Podemos também pensar o homem como uma consciência ou alma, que possui corpo ou que usa o corpo e, ainda, contrariamente a tudo isso, pensar o homem como corporeidade, como raiz das manifestações humanas.

Na leitura de *Fenomenologia da percepção* de Merleau-Ponty conseguimos perceber o esforço de recuperação do homem como corporeidade, uma corporeidade que se

move, fala e sente. O autor, ao se referir ao assunto, diz que “meu corpo é o lugar, ou melhor, a atualidade mesma do fenômeno da expressão [...] meu corpo é a tessitura comum de todos os objetos e ele é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral de minha compreensão”. (1999, p. 271).

Na leitura de *Paradigmas educacionais e corporeidade*, de Hugo Assmann (1993), ficamos com a impressão de que, na época, corporeidade era um assunto novo e um tanto desconhecido quando relacionado a novos paradigmas educacionais. Com o estudo da corporeidade, começaram a ser criados conceitos e chavões, como ‘pedagogia da qualidade’, “novo paradigma”, “qualidade total”, entre outros. O autor, na época, afirmava que

o assunto corporeidade é tão agudamente relevante para a Educação em geral, para a vida humana e para um futuro humano neste planeta ameaçado, que urge alargar nossa visão para incluir necessidades ainda não suficientemente despertadas, mas que seguramente se manifestarão mais e mais ao ritmo da deterioração da Qualidade de Vida. Porque Qualidade de Vida, mesmo no seu sentido mais espiritual, sempre significa Qualidade da Corporeidade vivenciada. (1993, p.75-76).

Assmann afirma que, sem o conhecimento da corporeidade, na área da educação parece difícil ter uma visão de filosofia do corpo, entender e aceitar as teorias da mente, da inteligência e do ser humano como totalidade. Qualquer uma dessas será incompleta ou inapta quando colocada em prática se a visão do indivíduo como um corpo e, com isso, como uma corporeidade, não for levada em conta. Para o autor, “à corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal”. (1993, p.77). O autor afirma que para haver uma compreensão de corpo humano não como um ser individual, é preciso entender esse como uma corporeidade biossocial, ou seja, socioecologicamente inserida num contexto determinado, e que a história do homem é um conceito que deve incluir tudo aquilo que faz dos seres humanos seres com necessidades, desejos, aspirações solidárias e limites.

A corporeidade, assim, deveria ser mais do que algo a ser apreendido; deveria significar um desafio para a imaginação e para a criatividade, dando-nos idéia de culto (não como algo pronto, acabado, completo, que precisa ser venerado e contemplado) e cultivo (não como uma ação manual, mecânica, que acontece de forma externa). Podemos,

assim, dizer que a corporeidade é culto e cultivo do corpo. O importante não é saber seu sentido, mas saber como construí-la, ou melhor, como vivê-la. (SANTIN, 1992).

4.3 Pensando a corporeidade à luz do pensamento complexo

A corporeidade, à luz do pensamento complexo, permite-nos compreender o ser humano como ser complexo, com as qualidades e dimensões pertencentes ao humano enraizadas em seu corpo, pois é por meio deste que podemos identificar a individualidade, a existência e o Ser, os quais levam à organização do indivíduo no mundo.

Quando falamos em corporeidade, devemos antes perguntar: qual corporeidade? Para Brito (2004), a corporeidade constitui-se de várias dimensões. A dimensão física (estrutura orgânico-biofísico-motora organizadora de todas as dimensões humanas); a emocional-afetiva (instinto-pulsão-afeto); a mental e espiritual (cognição, razão, pensamento, idéia, consciência) e a sócio-histórico-cultural (valores, hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos). Todas essas dimensões estão indissociadas na totalidade do ser humano, constituindo sua corporeidade; portanto, há várias corporeidades num único indivíduo, e essa é algo que se realiza pela relação entre o mundo interior e exterior (auto-ecoorganização).⁷

Morin (1990a) procura demonstrar a necessidade e a urgência de um novo modo de pensar a ciência e o ser humano, um modo de pensamento que seja complexo, que possa ser abrangente, a fim de permitir a construção de pontes de comunicação entre os vários saberes humanos. Podemos, dessa forma, superar a visão reducionista e simplista de homem e de mundo dos últimos trezentos anos, que toma o homem como máquina, algo mecânico e composto por elementos independentes.

Embora o reducionismo científico tenha estabelecido a análise das partes de um conjunto como sendo a regra para o entendimento científico, perdendo de vista as propriedades de um todo, o todo tem em si qualidades bem maiores que a soma das características de suas partes.

⁷ Um ser vivo precisa nutrir-se para regenerar sua energia. Para ser autônomo tem necessidade do meio ambiente, de onde retira não energia bruta, mas já organizada. (MORIN, 1990).

Na busca de soluções para dificuldades e problemas, o ser humano geralmente apela para a racionalidade, colocando certa ordem no real e possibilitando descobrir relações de causalidade. Geralmente, é nesse momento que nos deparamos com a complexidade da situação. “A palavra complexidade só pode exprimir o nosso embaraço, a nossa confusão, a nossa incapacidade de definir de maneira simples, de nomear de maneira clara, de pôr ordem nas nossas idéias”. (MORIN, 1990a, p.7).

A palavra “complexidade”, etimologicamente, enraíza-se no termo latino *complexus*, que significa “aquilo que é tecido em conjunto”. Poderíamos interpretá-la como elementos heterogêneos que se mostram tecidos juntos, como um entrelaçamento de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural. (FERREIRA, 2000). Surge daí o que poderia ser um paradoxo, pois o entrelaçamento de tantos e diversos elementos parece, para a nossa limitação humana, confusão, desordem, ambigüidade, incerteza etc. Como diz Morin, “a complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução”. (1990a, p. 8).

Para podermos entender a complexidade, necessitamos de um sistema de pensamento aberto e flexível, capaz de compreender a multidimensionalidade dos fenômenos, de entender a realidade que está em constante mudança, bem como a incerteza e o aleatório, que são componentes da vida. A esse pensar denominamos “pensamento complexo”. Pensar complexamente não consiste em evitar ou em suprimir o desafio, mas em procurar sua revelação. (MORIN, 1990a).

O pensamento complexo, para o autor, não parte do reducionismo de se buscar compreender o todo apenas partindo das qualidades das partes, tampouco adota a simplificação caracterizada pela negligência das partes na intenção de compreender o todo, identificando-se com o movimento circular, que vai da parte ao todo e do todo às partes outra vez. No pensamento complexo, é abolida a lógica do “ou isso ou aquilo”, segundo a qual o terceiro elemento é excluído, deixando de fora, também, as possibilidades de complementaridade e de diversidade entre fenômenos. Segundo Morin,

todo conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou desune) e une (associa ou identifica), hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de funções mestras). Estas operações que utilizam a lógica, são de fato comandadas por princípios supralógicos de organização do pensamento ou paradigmas, princípios ocultos que governam a nossa visão das coisas e do mundo sem que disso tenhamos consciência. (1990a, p.15).

O pensamento complexo questiona a simplicidade do pensamento cartesiano, no qual o pensar se dá de forma linear: “Há somente uma realidade e essa deve ser percebida de forma idêntica por todos os seres humanos”. (MORIN, 1990a, p.27). Dentre os diversos autores que vêm buscando a explicação dos pressupostos do pensamento complexo encontra-se Maturana (1995, 1997), que usa a biologia da cognição para a construção conceitual do pensamento complexo.

Segundo o autor, percebemos a realidade conforme a configuração biopsicossocial de nosso cérebro, isto é, conforme sua estrutura, que sofre alterações de acordo com a interação do organismo com o meio. As percepções, inicialmente, surgem com emoções e sentimentos; depois, transformam-se em pensamentos, que geram discursos e que, por sua vez, se formalizam em conceitos. Em decorrência desse processo, parece surgir a necessidade de harmonização entre razão e emoção, entre o pensamento mecânico e os pensamentos sistêmicos, sendo essa harmonização a proposta básica do modelo complexo.

Fica em evidência aqui a necessidade de um pensamento que ligue o que está separado e compartimentado, que respeite os diversos e reconheça a unidade, a individualidade de cada um, tentando discernir as interdependências do pensar. Para isso, precisaria não apenas religar, mas adotar uma postura em relação à incerteza e à imprevisibilidade que fazem parte da vida, contextualizando, religando e globalizando essas interdependências.

Para Morin (1990a), a sociedade é um conjunto de partes que produzem qualidades e propriedades específicas, como linguagem, cultura, regras e leis, fazendo com que um todo organizado tenha características que não existem nas partes isoladamente. Portanto, é necessário um pensamento que possa conceber uma organização, mesmo que esta seja constituída por elementos diferenciados.

A idéia linear de que toda a causa tem um efeito sugere uma causalidade circular, em que o próprio efeito retorna à causa, visão que não compactua com o pensamento complexo, pois nessa temos uma idéia de circularidade autoprodutiva, em que o efeito é, ao mesmo tempo, uma causa, sendo ele próprio produto e produtor. Essa idéia não só quer dizer que a parte está dentro do todo, mas que o todo está no interior das partes. Para Morin (1990a), somos indivíduos dentro de uma sociedade, mas a sociedade como um todo está presente em nós desde o nascimento.

É na sociedade que recebemos a proibição, as normas, a linguagem, os valores. O pensamento complexo faz o ser humano conseguir olhar seus problemas e sua existência de um novo modo, permitindo-lhe integrar as contradições. Dessa maneira, ocorre um jogo de circularidade entre a lógica tradicional, o senso comum e as transgressões necessárias ao progresso de uma racionalidade aberta.

Seguindo o raciocínio de Morin (1990a), o ser humano é um corpo inserido num ciclo vital, o qual é também de morte, visto que a vida e a morte são faces da mesma realidade. Morrer de vida é o nosso processo de rejuvenescimento contínuo, já que o organismo morre a cada dia, a cada segundo, na regeneração celular, passando a viver de morte, e, com o passar do tempo e da idade, morremos de tanto rejuvenescer. Viver, assim, é um processo de rejuvenescimento permanente, pois rejuvenescemos a cada batida do coração.

Essas idéias, suas possibilidades e conseqüências parecem estar ainda no início de um processo de conscientização na sociedade ocidental. Uma parte da população já consegue se ver como parte integrante de um macrossistema, que envolve o ser humano não como sujeito passivo, mas como componente atuante. Divulgar esse pensamento e essa forma complexa de ver o mundo, tomando por base o pensamento complexo, torna-se uma tarefa prazerosa no momento em que o homem, como ser racional e social, se dá conta de que faz parte de um sistema complexo, sem soluções simplistas e fragmentadas, com funcionamento circular, sem causa e efeito, no qual a imprevisibilidade e o acaso fazem parte do ciclo da vida.

4.4 Corporeidade: referencial para a educação sexual

Como a maioria dos temas que envolvem e geram polêmicas, o tema educação sexual deveria ser analisado, compreendido e desenvolvido pelos educadores segundo o olhar do pensamento complexo. Como foi abordado anteriormente, o homem ocidental vive numa cultura que faz e realiza discursos com base numa visão mecanicista de mundo, apresentando um modelo mental cartesiano, que é linear e simplista para dar conta e entender uma realidade que se apresenta cada vez mais complexa.

Como falar e ensinar assuntos referentes à sexualidade quando há fragmentação de corpo-mente, certo-errado, bonito-feio, bom-ruim, entre outros pré-conceitos? Como lidar com sexualidade vendo-a como um aparte do ser, não como algo intrínseco a ele? Como entender sexualidade sem compreender o ser humano como uma corporeidade, que ama, sente, sofre, se expressa, não somente como um corpo que tem funções fisiológicas a serem satisfeitas?

Esse modelo mental, institucionalizado nas escolas, vê o corpo como uma máquina (de carne e osso), o progresso mental como limitado, a inteligência como memória, o ensino como transmissão, a aprendizagem como recepção. Para esse modelo, a vida em sociedade é competitiva, a organização planetária e social é hierárquica e é atribuída a alguns elementos maior importância, em detrimento de outros. (CAPRA, 1986, 1996; FERREIRA, 2000).

Nesse contexto, a educação, ao buscar “formatar”, informal ou formalmente, o cérebro da criança, seguindo o pensamento linear, parece se tornar causa e consequência desse modelo, sendo essa uma das razões pela qual se encontra em crise. (FERREIRA, 2000). Para que o novo modelo mental se torne possível, parece ser necessário que a educação permita a construção de um pensar que se funde numa concepção transdisciplinar do conhecimento.

A educação sexual apresentada nas escolas públicas brasileiras parece não tomar como base que a sexualidade é um dos aspectos mais importantes na vida de um ser humano. É por meio dela que o corpo se comunica e faz conexões com o mundo, propiciando crescimento, desenvolvimento e maturidade. As escolas acabam por fazer educação sexual orientando-se para a informação restrita de contracepção e prevenção de doenças, como se educação sexual se resumisse a isso.

No contexto da corporeidade, no qual a sexualidade é vista como parte de algo mais complexo na vida do ser humano, esse tipo de ensino parece não levar em conta a complexidade do ensino da educação sexual. Quando a educação sobre sexo e sexualidade fica restrita à informação sobre anatomia e fisiologia, ensino de meios contraceptivos e prevenção da aids e outras doenças sexualmente transmissíveis, acaba por fazer um ensino informativo, ignorando as curiosidades e as necessidades dos alunos. Os adolescentes, cada vez mais informados, mas não menos confusos que os da geração anterior, deveriam poder conhecer tudo o que está relacionado à sexualidade humana, inclusive a questão de gênero,

o direito ao prazer, as formas de discriminação impostas pelo sexo, o planejamento familiar, questões que repercutem diretamente no direito à cidadania.

Entendendo o ser como uma corporeidade, considera-se a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Provavelmente, o professor que possui uma visão de ser humano como corporeidade irá buscar ferramentas para trabalhar com a sexualidade de maneira mais livre e aberta com seus alunos. Dessa forma, buscar soluções para as dúvidas e anseios dos jovens, dialogar e trocar idéias sobre os temas da sexualidade, não somente informá-los de uma forma hierárquica e linear, tornará a tarefa de ensinar sexualidade mais interessante, motivadora e gratificante.

Muitos jovens passam por conflitos e crises existenciais características da adolescência e apresentam comportamentos rebeldes e hostis em casa e na escola. Como essa é uma fase de transição, muitos pais ficam em dúvida quanto à maneira de agir, já que o filho passa a ser um estranho convivendo em casa, geralmente trancado no quarto ou ficando na rua com os amigos durante a maior parte do tempo. Essas mudanças de comportamento fazem parte de um processo ligado às questões da sexualidade, ao desejo de mostrar-se independente. Muitos adolescentes, não sabendo lidar com essas mudanças, acabam apresentando um baixo rendimento escolar. (VITIELLO, 1990).

O professor exerce um importante papel na sexualidade da criança e do jovem, uma vez que é ele quem, de uma forma ou de outra, orienta-os no dia-a-dia. Se o professor tem uma visão de complexidade da fase da adolescência, provavelmente vai saber como lidar com as dificuldades apresentadas por seus alunos. Geralmente, se o professor não entende os fatos e fenômenos da adolescência e seus processos de mudança, terá mais dificuldades para entender o jovem e seu comportamento dentro da sala de aula.

A sexualidade deveria ser orientada de forma a preparar o indivíduo para a vida (BRASIL, 19997), porém é preciso que o profissional da educação esteja preparado para tal tarefa, não somente o professor, mas a escola como um todo, seus funcionários, direção e colaboradores. Não há como fracionar a escola em partes, entendendo o professor como uma de suas partes integrantes. O universo escolar deveria estar aberto para receber e informar o aluno adolescente sobre sexualidade, sexo, relações humanas, desejos, homossexualidade, prazer, entre outros assuntos vitais para o desenvolvimento da personalidade do ser humano.

Educação sexual não significa apenas passar informações sobre sexo; significa, também, o contato pessoa-pessoa, transmissão de valores, atitudes, comportamentos. O professor, figura central nesse processo de aprendizagem, muitas vezes não possui preparo para suprir as curiosidades e dúvidas dos alunos, sendo provável que alguns deles não possuam a própria sexualidade bem resolvida, apresentando dificuldades em atividades e assuntos relativos ao sexo, o que pode fazê-los veicular em seus discursos sua inquietação e frustração em relação ao assunto.

Muitas vezes os alunos manifestam seus descontentamentos e frustrações sexuais de maneira indireta, como escrevendo palavras obscenas e pornográficas nos banheiros, nas carteiras, e com manifestações de agressividade, utilizando-se de palavrões relativos ao sexo. Se o professor não possui um entendimento da complexidade dessas manifestações, poderá tomar atitudes de repreensão e disciplina, mostrando para o jovem que sexualidade é coisa feia, que tem de ser controlada e subjugada. (VITIELLO, 1990).

A educação para a sexualidade, dentro da visão de corporeidade, deveria considerar que, para o indivíduo viver em plenitude no mundo que o cerca, precisa estar sensibilizado, podendo, assim, respeitar a si mesmo e aos outros, saber relacionar-se, ter responsabilidade, gostar da vida e vivê-la com prazer, conhecendo seus avanços e limitações. A pessoa que possui uma compreensão de sua corporeidade, provavelmente, terá maiores chances de crescer como um ser com maturidade suficiente para conduzir sua vida, seus problemas e conquistas de forma segura e consciente.

5 MÉTODO

Ao longo dos tempos, o homem busca respostas para suas incertezas, dúvidas e tentativas de compreender sua própria natureza. Nessa busca de conhecimento, ele tem se utilizado da religião, da filosofia e da ciência como instrumentos fundamentais na explicação dos significados de sua existência individual e coletiva. Na sociedade ocidental moderna, o conhecimento científico é considerado, conforme Minayo (1994), como forma hegemônica de construção da realidade. Portanto, no campo da ciência, a realidade é um todo complexo, definido como um dos modos possíveis de se ver a realidade. VÍCTORA, Knauth e Hassen (2000) salientam que o que a ciência faz é recortar esse todo que é a realidade e analisá-la por partes, por métodos e por objetos diferenciados, sendo o saber sempre perspectivista.

Cada tipo de metodologia traz consigo um conjunto de pressupostos sobre a realidade, bem como um instrumental composto por uma série de conceitos, pelo treinamento do olhar e por técnicas de observação. Assim, a metodologia é muito mais que um conjunto de técnicas de pesquisa. Na tentativa de aproximação do seu objeto de estudo, o investigador utiliza um conjunto de crenças, de visões de mundo e de formas de trabalhar que são reconhecidas pela comunidade científica. (KUHN, 1987).

Para Minayo (1994), a metodologia da pesquisa envolve os caminhos e os instrumentos de abordagem da realidade adequados aos interesses do pesquisador e aos propósitos da pesquisa. Já a interpretação que se faz dos dados coletados da pesquisa torna-se um ato mais delicado de ação, no sentido de como ocorre essa interpretação. Nietzsche (apud HERMANN, 2003) traz para o estudo a idéia de ir além dos fenômenos e daquilo que é manifesto para apontar as infinitas possibilidades de interpretação. Portanto, a hermenêutica nos mostra que não há um único caminho para a verdade, pois existem várias

maneiras de compreender um fato, o qual pode ser dito, traduzido e/ou explicado, evidenciando, assim, a complexidade do processo interpretativo.

A ciência lida com critérios, tais como coerência, consistência, originalidade e objetivação, intersubjetividade e divulgação. Assim, na produção científica, há a presença do senso comum e também da ideologia, não estando ela imune a opiniões e ao interesse dos homens. O objeto é construído; logo, a ciência trabalha com a realidade construída, tornando necessário uma concepção de totalidade para que se possa recortá-la e propor uma forma de entendê-la e, então, investigá-la. (MINAYO, 1994; VÍCTORA, KNAUTH e HASSEN, 2000).

Na metodologia qualitativa, a realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo. Cabe ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, não apenas descrever os comportamentos. Portanto, a abordagem qualitativa parte do princípio de que existe um vínculo dinâmico e indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade. (CHIZZOTTI, 1991).

Como salientam Víctora, Knauth e Hassen (2000), a abordagem qualitativa permite maior penetração do pesquisador no mundo dos pesquisados, sendo particularmente útil na busca de entender um determinado contexto, por permitir a observação de vários elementos simultaneamente apresentados num grupo específico. Nesse sentido, Minayo e Sanches (1983) destacam que, ao entender a linguagem de um grupo social, podem-se prever as respostas deste grupo. Porém, nesse modo de pesquisa, não há o objetivo de generalização; existe, sim, a proposição de que as sínteses possam alcançar generalizações teóricas e analíticas.

As pesquisas qualitativas, segundo Crabtree e Miller (1991), são, em sua maior parte, voltadas para descoberta, identificação, descrição aprofundada e geração de explicações, buscando o significado e a intencionalidade dos atos, das relações e das estruturas sociais. Assim, tanto a palavra que expressa a fala cotidiana contida nas relações quanto a contida nos discursos são o material básico da investigação qualitativa. No entanto, sociologicamente, a análise das palavras e das situações expressas não se restringe aos significados individuais, mas envolve os significados compartilhados.

Segundo Reichardt e Cook (1979), é a natureza do tema de interesse que, em grande parte, vai determinar a abordagem mais indicada para a investigação. Nesta pesquisa optamos por uma metodologia qualitativa, tendo em vista a natureza do problema construído. Isso não reflete desprezo a outros procedimentos metodológicos, mas uma

escolha fundamentada em pressupostos. Assim, com base nos fundamentos que sustentam essa abordagem metodológica, constituímos o objeto de pesquisa, cujos objetivos e questões norteadoras propõem os procedimentos de coleta de dados e análise dos resultados.

5.1 Objetivos da pesquisa

Objetivo Geral: Analisar o ensino da educação sexual nas escolas de ensino médio.

Objetivos Específicos:

- a) Conhecer o modo como a escola lida com as informações sobre sexo e sexualidade trazidas pela mídia e pelos alunos adolescentes.
- b) Analisar conceitos relacionados à educação sexual na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela análise dos currículos das disciplinas que tratam do tema.
- c) Clarificar de qual perspectiva os professores envolvidos com o ensino da educação sexual construíram e constroem seus referenciais em relação à sexualidade.
- d) Conhecer o modo como os adolescentes percebem suas próprias sexualidades, como vivenciam sua corporeidade e onde buscam informações sobre sexo e sexualidade.
- e) Observar se o ensino da educação sexual atende às expectativas e necessidades dos alunos.
- f) Observar as implicações da educação sexual na construção da corporeidade dos adolescentes.

5.2 Questões norteadoras do estudo

- a) Como a educação sexual é explicitada nos documentos escolares no plano de ensino e projeto político-pedagógico?
- b) A partir de que referencial a educação sexual é desenvolvida na escola?
- c) A escola cria condições para que os alunos sintam-se encorajados a debater suas idéias, concepções e valores sobre sexo e sexualidade?
- d) Os professores se sentem preparados para responder às questões e às dúvidas sobre a temática da sexualidade levantadas pelos alunos?
- e) Qual a posição da escola frente às informações, aos conceitos e às imagens apresentadas pela mídia referentes a sexo e sexualidade?
- f) Como os alunos percebem a educação sexual realizada na escola? Essa vem ao encontro das suas expectativas, dúvidas e curiosidades sobre sexo e sexualidade?
- g) Que contribuições o ensino da educação sexual está trazendo para o desenvolvimento da corporeidade dos adolescentes?

5.3 Caracterização da pesquisa e escolha dos participantes

A coleta de dados foi efetuada numa escola pública estadual de ensino médio do município de Passo Fundo, no estado do Rio Grande do Sul, que desenvolve o ensino da educação sexual. A escola foi escolhida por oferecer o ensino médio como ensino exclusivo, ser de grande porte, com localização central, apresentando número expressivo de alunos adolescentes e por demonstrar disponibilidade e garantia de acesso às dependências para a coleta de dados. Os dados e informações relativos à escola estão mais bem detalhados na caracterização da escola no capítulo “Análise dos dados”.

Para a amostragem da escola e dos participantes foram observados:

- a) *Escolha da escola*: a coleta de dados na escola foi precedida por uma fase de inserção do pesquisador no ambiente escolar, por meio de visitas, palestras e conversas prévias, para um maior conhecimento do contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida.

b) *Escolha dos participantes*: a escolha dos professores e alunos para a pesquisa seguiu o critério de disposição voluntária para participação. Todos os professores e alunos participantes selecionados receberam convites verbais, com esclarecimento dos objetivos da pesquisa da qual participariam.

c) *Grupos focais*: a escolha dos alunos para participar dos dois grupos focais deu-se em função de serem indivíduos com as mesmas características e identidades sociais, isto é, todos estão na fase da adolescência do desenvolvimento humano, pertencendo a uma faixa etária que varia dos 14 aos 17 anos. Os grupos focais foram constituídos de, no máximo, 15 alunos e foram divididos por gênero, masculino e feminino.

d) *Entrevista*: a escolha dos professores participantes da pesquisa e da entrevista semi-estruturada, feita individualmente e diretamente com o pesquisador, deu-se por inclusão dos professores que trabalham com o ensino da educação sexual no seu cotidiano escolar com as turmas de ensino médio e que tiveram suas disciplinas citadas no questionário aplicado aos alunos.

e) *Sigilo e privacidade*: os sujeitos da pesquisa receberam um termo de consentimento para autorizar suas participações como voluntários, assegurando-se o direito de retirarem o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalização (Apêndice A). Foram asseguradas as suas privacidades quanto aos dados confidenciais da pesquisa, que ficarão sob sigilo e anonimato, preservando a imagem e a auto-estima dos participantes, de acordo com a resolução nº 1196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde.

5.4 Coleta de dados

Após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B) as informações foram colhidas dentro do universo da escola, constituída por direção, professores, alunos, pais, funcionários e colaboradores. Foram trabalhados quatro tipos de amostragem, por cotas. A primeira amostragem foi por meio da leitura dos documentos oficiais, com análise:

- 1) de conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual;
- 2) dos currículos das disciplinas que lidam com o ensino da educação sexual, observando como são desenvolvidos esses conteúdos;
- 3) dos planos de ensino de cada disciplina envolvida no ensino da educação sexual.

A segunda amostragem foi a realização de entrevistas individuais semi-estruturadas, gravadas, feitas face a face com os professores previamente selecionados e esclarecidos por meio de um termo de consentimento pós-informação (Apêndice A). Essas entrevistas foram baseadas num roteiro com questões norteadoras sobre o ensino da educação sexual e a formação do professor que administra a disciplina (Apêndice C). O objetivo foi observar como o professor vivencia sua sexualidade, como foi a sua formação e quais são as impressões que tem sobre sua tarefa de educador no âmbito da educação sexual.

A terceira amostragem foi a realização de um questionário aplicado aos adolescentes de ambos os sexos, contendo sete perguntas relativas a sexo e sexualidade e cinco perguntas relativas à educação sexual realizada pela escola. O objetivo foi coletar dados sobre como a sexualidade dos adolescentes está sendo construída e desenvolvida e como os jovens estão desenvolvendo e vivenciando suas corporeidades. Outro objetivo do questionário foi observar como os adolescentes vêm a educação sexual da escola, observando o grau de satisfação em relação à instituição (Apêndice D).

Por fim, a quarta fonte de coleta de dados teve como amostra grupos focais, constituídos por adolescentes que frequentam as disciplinas que abordam educação sexual na escola. Ao grupo previamente selecionado foram exibidos trechos de filmes referentes ao tema da sexualidade, visando a uma discussão posterior (Apêndice E). Foram realizados dois grupos focais: um com adolescentes do sexo feminino e outro com adolescentes do sexo masculino. Optamos por separar os grupos por gênero para que os jovens ficassem mais à vontade para falar sobre sexo e sexualidade, sem terem de passar por constrangimentos e serem objeto de brincadeiras por parte dos colegas do sexo oposto. O objetivo da atividade dos grupos focais foi observar como os adolescentes se comportam perante a situações que envolvem a sexualidade, com discussão de idéias, atitudes, preconceitos, e também perceber quais são suas idéias sobre a educação sexual oferecida pela escola (Apêndice F).

Minayo (1994) afirma que a entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma situação de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador.

A entrevista, conforme assinala a autora, é um instrumento privilegiado de coleta de informações, pois possibilita, através da fala, a revelação de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos. A comunicação verbal é uma forma de interação que tem a particularidade de transmitir, por intermédio de um porta-voz, as representações de grupos determinadas na vida cotidiana, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas.

As entrevistas foram baseadas num roteiro semi-estruturado com uso de gravador e realizadas com os professores selecionados através de convite informal. Os grupos focais realizados com os adolescentes selecionados por convite de participação voluntária, em sala de aula, também tiveram roteiro semi-estruturado, com uso de gravador e/ou fita de vídeo (sendo essas destruídas logo após a coleta e análise dos dados). Os aspectos abordados na entrevista foram formulados a partir do referencial teórico e das questões norteadoras propostas. Os alunos participantes dos grupos focais só tiveram acesso às atividades após entrega do consentimento assinado pelos pais ou responsáveis (Apêndice G) e após leitura e esclarecimento dos termos de compromisso e objetivos da pesquisa, feito na presença da pesquisadora e assinado pelos adolescentes antes das atividades (Apêndice A).

5.5 Análise dos dados

Para a análise dos dados, foram transcritas as entrevistas e submetidas à análise de conteúdo. Segundo Bardin (2000), o método de análise de conteúdo apresenta a peculiaridade de ser um meio para estudar “as comunicações” entre os homens, enfatizando o conteúdo das “mensagens”. É um conjunto de técnicas de análise das comunicações que apresenta vasto campo de aplicação. O método de análise de conteúdo, segundo a autora,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (2000, p.42).

A autora acrescenta que qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor deveria poder ser escrito e decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo. Minayo (1999) aponta que a análise de conteúdo permite ir além das aparências do que está sendo comunicado, descobrindo o significado por trás dos conteúdos manifestos. A autora ainda refere que, com o método de análise de conteúdo, podem-se encontrar respostas para as questões formuladas e, também, confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação.

A análise de conteúdo, assinala Bardin (2000), não se constitui num instrumento, mas num conjunto de técnicas de análise das comunicações que depende do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Na interpretação da autora, a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras, buscando outras realidades através das mensagens, além de visar ao conhecimento de variáveis de diversas ordens, por meio de um mecanismo de dedução baseado em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.

Bardin (2000) aponta que as etapas básicas no trabalho com análise de conteúdo se constituem em três pólos cronológicos: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. A pré-análise nada mais é do que a organização do material a ser analisado, tendo como objetivo sistematizar e tornar operacionais as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise. Para isso, é necessário que se faça uma leitura do material, com o intuito de tomar contato com sua estrutura, de descobrir orientações para a análise e registrar impressões sobre a mensagem. (MINAYO, 1999).

Esta primeira fase, de acordo com Bardin (2000), apresenta três missões: a primeira seria a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; a segunda, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a terceira, a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A primeira atividade do pesquisador consiste em estabelecer contato com os documentos a analisá-los, fazendo uma leitura geral, que a autora denomina de

“fase flutuante”, em que a leitura vai se tornando mais precisa, em razão de hipóteses, de teorias adaptadas e de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Como salienta Minayo (1999), a segunda fase, de exploração do material ou de descrição analítica, é o momento de aplicar o que foi definido na fase anterior; é a fase mais longa e pode requerer várias leituras do mesmo material. Essa fase consiste em operações de codificação em função de regras previamente formuladas. Procedimentos de classificação e categorização são básicos nessa fase de análise, que não é mais que a administração das decisões tomadas. A análise descritiva avança na busca de sínteses de idéias coincidentes e divergentes, ou na expressão de concepções que não estejam ligadas a alguma teoria. (TRIVIÑOS, 1987).

A terceira fase, de tratamento dos resultados e interpretação ou de interpretação inferencial, permite desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto. Portanto, não deve se ater somente ao conteúdo manifesto nos documentos, mas aprofundar-se e desvendar o conteúdo latente, sem, entretanto, excluir, necessariamente, as informações estatísticas. Esta etapa também deve abrir perspectivas para ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos sociais que estão sendo analisados. (BARDIN, 2000; MINAYO, 1999; TRIVIÑOS, 1987). A fase de interpretação inferencial alcança agora sua maior intensidade. A reflexão e a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações com as realidades sociais, aprofundando as conexões de idéias e podendo, assim, chegar a propostas de transformação nos limites estruturais, tanto as específicas quanto as gerais. (TRIVIÑOS, 1987).

6 ANÁLISE DOS DADOS

6.1 Caracterização da escola participante

A coleta de dados teve como campo de atuação uma escola pública estadual de ensino médio de grande porte, com localização central no município de Passo Fundo. A escola oferece ensino médio nos turnos manhã, tarde e noite, contando com 582 alunos adolescentes pela manhã, 597 à tarde e 671 à noite, perfazendo um total de 1.850 alunos. São 19 turmas no turno da manhã, 19 à tarde e 23 à noite.

A escola conta com 97 professores atuantes em sala de aula, distribuídos em 24 setores, contando com seis auxiliares administrativos, dois adidos, sete serventes, dois porteiros e quatro secretários. Conta, ainda, com dois supervisores escolares e dois orientadores educacionais, além de diretor, vice- diretor, serviço de administração escolar, supervisão geral, supervisão, apoio pedagógico, serviço de orientação educacional, apoio ao SOE, coordenação do curso de Eletrônica – área da indústria, coordenação da incubadora da empresa de base tecnológica, presidente do Círculo de Pais e Mestres e presidente do Conselho Escolar.

A escola iniciou suas atividades em 10 de junho de 1965 e, em 1974, foram criados os cursos de Auxiliar Técnico em Eletricidade, Técnico em Economia Doméstica, Redator Auxiliar e Auxiliar em Laboratório de Prótese Odontológica. A partir de 1981, em razão das necessidades educacionais da comunidade, a escola passou a atender somente a alunos do 2º grau. No ano de 1986, iniciou-se o curso de Preparação para o Trabalho, e em 1988,

criou-se o curso de Técnico em Eletrônica. Em de 13 de outubro de 2000, a escola passou à categoria de instituto.

De 1986 a 2000, o instituto atendeu necessidades de extensão de 2º grau na Escola Visconde de Araguaia, em Coxilha (1996 a 1999), na Escola Estadual Maurício Sirotsky, em Passo Fundo (1997 a 1998), e na Escola Estadual Jerônimo Coelho em Passo Fundo (2000).

Após a exposição da intenção de pesquisa para a direção e supervisão, obtendo o consentimento para tal, passamos alguns dias na escola para um melhor conhecimento do contexto escolar. A escola como um todo, isto é, a direção, supervisão, coordenação, professores, alunos e funcionários, mostrou interesse e prontidão diante das exigências que demandam a realização de uma pesquisa. Assim, proporcionou-nos um tratamento gentil e acolhedor; desde o responsável pela portaria até a direção.

Os alunos mostraram-se prestativos e colaboradores nas atividades que os envolviam, ou seja, um questionário com doze perguntas escritas e dois grupos focais. Os professores, em geral, mostraram-se interessados na presença do pesquisador na escola, mas poucos comentaram sobre o tema da pesquisa. Já os professores envolvidos na temática da sexualidade entrevistados foram gentis, colaboradores, demonstrando interesse e curiosidade quanto aos dados que seriam obtidos ao término do estudo.

6.2 Análise e discussão dos resultados

A análise dos resultados foi feita tendo como amostra principal o questionário aplicado aos adolescentes, complementada pelos grupos focais, entrevistas individuais e observações gerais. Para uma melhor compreensão dos dados, muitas vezes não foi seguida a ordem das perguntas e respostas do questionário feito aos 219 alunos participantes da pesquisa. As perguntas do questionário realizado com os adolescentes na escola foram:

- 1) A quem e/ou a quem você recorre quando tem dúvidas em relação a sexo e sexualidade?
- 2) Entre os itens escolhidos, quais você acha que as informações prestadas lhe deixaram muito insatisfeito, insatisfeito, satisfeito, muito satisfeito?
- 3) Qual o nível de satisfação em relação às disciplinas que tratam sobre educação sexual na escola?

- 4) Entre os meios de comunicação disponíveis, qual o de mais fácil acesso para você na busca de informações sobre sexo e sexualidade?
- 5) Em relação a sua vida sexual, qual a frequência do ato sexual com penetração? Com qual idade você começou a ter relações sexuais?
- 6) Com que frequência as seguintes situações ocorrem com você (carícias, “ficar”, amassos, beijos, toques íntimos, etc) não culminando em penetração?
- 7) Você “toma cuidados” no ato sexual? Quais cuidados e para quê?
- 8) Complete com poucas palavras o que é: sexo, corpo, sexualidade.
- 9) Em quais disciplinas são vistos conteúdos sobre sexo e sexualidade?
- 10) Em sala de aula, em quais disciplinas os professores te deixam mais à vontade para fazer perguntas sobre sexo, sexualidade, relações sexuais, namoro, ficar, etc.?
- 11) Você se sente à vontade para falar com algum professor sobre suas dúvidas e curiosidades sobre sexo e sexualidade fora da sala de aula? Qual disciplina este professor ou professora leciona? Quando isso acontece você fica: muito insatisfeito, insatisfeito, satisfeito, muito satisfeito.
- 12) Você gostaria que tivesse uma disciplina específica sobre educação sexual? Por quê?

Constituição da amostra:

Tabela 1 - População e gênero por 1ª Série e 2ª série

Série	1ª s séries		2ª s séries		Total	
	fr	%	fr	%	fr	%
Masculino	64	29,22	44	20,09	108	49,31
Feminino	45	20,54	66	30,13	111	50,68
Sub-total	109	49,77	110	50,22	219	100

A amostra da população de alunos adolescentes foi feita com seleção de cinco turmas de 1ª série e cinco de 2ª série do ensino médio. Totalizou 108 alunos do sexo masculino, perfazendo uma percentagem de 49,31, e 111 do sexo feminino, numa percentagem de 50,68. Portanto, é uma amostra equilibrada na questão gênero dos participantes.

Como está explicitado na Tabela 2, a idade de maior predominância dos adolescentes de ambos os sexos é a de 16 anos, perfazendo um percentual de 41,09,

seguido pela idade de 15 anos, num percentual de 36,52. Ambas as idades de maior incidência perfazem um subtotal de noventa alunos entre os 215 participantes. As idades variam dos quatorze aos vinte anos, havendo um espectro grande na diferença das idades, mas sendo essa irrelevante, pois as idades predominantes são as variantes entre 15 e 16 anos.

Tabela 2 - Idade e gênero da população

Idade	Gênero		Total	
	Masc	Fem	fr	%
14 anos	5	7	12	5,4
15 anos	47	33	80	36,52
16 anos	38	52	90	41,09
17 anos	13	13	26	11,87
18 anos	3	3	6	2,73
19 anos	0	1	1	0,45
20 anos	0	1	1	0,45
Não especificou	2	1	3	1,36
Sub-total	108	111	219	100

A primeira questão do questionário aplicado aos alunos foi *sobre a quem elou* a que o adolescente recorre quando tem dúvidas sobre sexo e sexualidade. As questões foram respondidas segundo o grau de importância, sendo a primeira opção a mais importante, seguindo-se a opção de escolha até a 13^a. Os adolescentes eram livres para marcar quantas escolhas quisessem. A Tabela 3 mostra as opções de maior destaque.

Tabela 3 - A quem e/ou a que recorre o adolescente do sexo masculino quando tem dúvidas sobre sexo e sexualidade (escolhas feitas pelo grau de importância)

Gênero A quem/a que	1ª opç		2ª opç		3ª opç		Total	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Ambos os pais	17	15,74	4	3,7	3	2,77	24	22,22
Mãe	9	8,33	11	10,18	7	6,48	27	25
Pai	14	12,96	11	10,18	5	4,62	30	27,77
Amigos	28	25,92	19	15,59	12	11,11	59	54,62
Irmãos	9	8,33	10	9,25	5	4,62	24	22,22
Outros familiares	3	2,77	4	3,7	6	5,55	13	12,03
Namorado/a	2	1,85	4	3,7	8	7,4	14	12,96
Professores	0	0	0	0	3	2,77	3	2,77
Internet	13	12,03	14	12,96	7	6,48	34	31,48
Livros	3	2,77	4	3,7	9	8,33	16	14,81
Revistas	1	0,92	10	9,25	10	9,25	21	19,44
Tv	3	2,77	6	5,55	8	7,4	17	15,74
Outros	1	0,92	0	0	1	0,92	2	1,85
Não optou	0	0	6	5,55	19	17,59	25	23,14
Anulada	5	4,62	5	4,62	5	4,62	5	4,62

A tabela mostra que a pessoa a quem recorrem os alunos do sexo masculino quando têm dúvidas são *os amigos*, como primeira escolha, num percentual de 54,62; seguem-se a *internet*, com 31,48%, e *o pai*, com um percentual de 27,77. A opção pelos *professores*, com um percentual de apenas 2,77, foi de baixa expressão, mostrando que os alunos não se sentem à vontade para tirar suas dúvidas no ambiente escolar, como será visto no decorrer dos levantamentos dos dados da pesquisa. Portanto, a escolha dos amigos como sendo a principal opção deixa em evidência o quanto os adolescentes buscam em seus iguais as respostas às suas dúvidas e curiosidades.

Na adolescência, a influência dos amigos é forte, sendo muitas vezes a única fonte de troca de idéias e informações. Provavelmente, o conteúdo das idéias e informações possa ser influenciado pela mídia, principalmente pela internet, que é um meio de comunicação de fácil acesso e utilização.

Os adolescentes da amostra refletem o que diz a literatura existente sobre o assunto. A Unesco no Brasil fez um estudo em treze capitais sobre a sexualidade dos jovens brasileiros, com o título de “Juventudes e Sexualidade”, cujos dados foram divulgados pelo Ministério da Saúde. A pesquisa mostra que a idade média da primeira

relação sexual é mais baixa entre os alunos do sexo masculino, variando de 13,9 a 14,5 anos entre os meninos, ao passo que, entre as estudantes do sexo feminino, a idade média é de 15,2 a 16 anos, corroborando os dados levantados pelo questionário desta pesquisa, a ser comentado na Tabela 9.

Quanto às conversas sobre sexo, a pesquisa da Unesco revelou que dois terços dos pais afirmam que já falaram sobre sexo com seus filhos, porém um terço não dialoga sobre o tema. Segundo os alunos, a primeira conversa com os pais sobre sexualidade tende a se dar por volta dos 11 anos. Apesar disso, a percepção dos alunos é de que muitos pais têm dificuldades de conversar sobre essas questões.

Voltando à presente pesquisa na escola, a indicação do *pai* como terceira opção pelos alunos do sexo masculino faz-nos refletir sobre as razões da escolha, pois se trata de uma figura importante na construção do caráter e da corporeidade do jovem. O pai, ou a figura paterna, geralmente é visto pela maioria dos adolescentes como um referencial a ser seguido, contudo é consultado somente para esclarecimentos de dúvidas e curiosidades depois de procurarem respostas fora de casa. Esse comportamento foi trazido e discutido no grupo focal. Parece, pois, que os adolescentes, mais especificamente os do sexo masculino, muitas vezes possuem dificuldades em comunicar suas preocupações aos pais, ficando embaraçados e incomodados de mostrar o despertar da sexualidade, conseqüentemente de sua genitalidade. (FERREIRA SALLES, 1998).

O relacionamento com os amigos parece ser o ponto central das relações que o adolescente estabelece com o outro, especificamente na busca de companheiros da mesma idade. A maior parte das atividades de lazer dos adolescentes resume-se a encontros com os amigos, com os quais têm maior intimidade e a quem procuram para ir a bares, clubes e festas. A passagem do mundo da criança para o do adulto exige um grupo de socialização entre pares para poderem construir novas identificações e estabelecerem novos vínculos para dar continuidade à separação dos pais. O grupo de amigos facilita essa separação da família, ajudando na transição para o mundo adulto e para o questionamento dos valores dos pais e contribuindo para dar segurança quanto aos valores e ao próprio corpo.

No grupo de amigos as mudanças corporais são semelhantes, há uniformidade de conduta, de roupas, de linguagem, de gostos por músicas, ídolos etc. O grupo, assim, adquire um caráter normativo, o que dá ao adolescente segurança sobre o que é certo e errado. (NASCIMENTO, 1978).

Parece ser mostrado aqui, com a escolha do *pai* como terceira opção do adolescente do sexo masculino, que os amigos são consultados nas decisões superficiais, isto é, nas decisões cotidianas, e os pais (figura masculina), nas centrais. O pai parece ser procurado pelos jovens quando já possuem um diálogo aberto com a figura paterna desde criança, de modo que não sentem vergonha nem embaraço de colocar-lhe seus sentimentos, dúvidas e curiosidades sobre sexualidade, pois já estão acostumados a falar sobre assuntos íntimos com ele.

Tabela 4 - A quem e/ou a que recorre o adolescente do sexo feminino quando tem dúvidas sobre sexo e sexualidade (escolhas feitas pelo grau de importância)

Gênero	1ª opç		2ª opç		3ª opç		Total	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
A quem/a que								
Ambos os pais	5	4,5	4	3,6	1	0,9	10	9
Mãe	51	45,94	11	9,9	5	4,5	67	60,36
Pai	2	1,8	5	4,5	2	1,8	9	8,1
Amigos	25	25,52	34	30,63	12	10,81	71	63,96
Irmãos	5	4,5	9	8,1	7	6,3	21	18,91
Outros familiares	6	5,4	6	5,4	9	8,1	21	18,91
Namorado/a	2	1,8	6	5,4	10	9	18	16,21
Professores	1	0,9	0	0	4	3,6	5	4,5
Internet	0	0	8	7,2	12	10,81	20	18
Livros	0	0	4	3,6	2	1,8	6	5,4
Revistas	3	2,7	5	4,5	13	11,71	21	18,91
Tv	0	0	1	0,9	5	4,5	6	5,4
Outros	1	0,9	6	5,4	3	2,7	10	9
Não optou	0	0	2	1,8	16	14,41	18	16,21
Anulada	10	9	10	9	10	9	10	9

A Tabela 4 mostra a escolha dos *amigos* pelas adolescentes do sexo feminino como a primeira em importância, com um percentual de 63,96, seguida pela escolha da *mãe*, representando quem procuram para falar sobre sexo e sexualidade. A tabela mostra que os *amigos* novamente aparecem como a primeira escolha das adolescentes do sexo feminino para falar e lidar com assuntos referentes à temática sexualidade. A *mãe*, no caso das adolescentes, obteve forte expressão, provavelmente porque representa uma figura compreensiva, amável, meiga, segura, responsável, dedicada, dócil e acolhedora. Essa

preferência pela mãe, embora não esteja presente no questionário, foi mencionada e discutida no grupo focal.

Maturana (2004) afirma que nos tornamos seres sociais desde a primeira infância, na intimidade da coexistência social com nossas mães.⁸ As meninas parecem ter essa identificação positiva em relação à figura materna, pois 45,94% da amostra indicou a *mãe* como primeira opção, perfazendo um total de 60,36% das escolhas nas três primeiras opções.

Na atividade do grupo focal, as adolescentes relataram que algumas vezes não contam logo para a mãe que tiveram a primeira experiência sexual, deixando passar um tempo para expor seus sentimentos e dúvidas; também, às vezes não contam todos os segredos para essa. ‘Eu e minha mãe somos muito próximas, mas certas coisas eu não conto, dizem respeito só a mim’. (L.16 anos).

Sendo os *amigos* a primeira escolha, seguida da *mãe*, a resposta *outros familiares* aparece como terceira escolha, sendo citados irmãos, tios, primos e avós, com uma percentagem de 18,91 da amostra. Para Knobel (1973), os adolescentes têm uma grande dependência familiar, o que aumenta a possibilidade de buscarem e valorizarem os pais, aceitando orientações e conselhos. O aparecimento de outros familiares, como avós, tios e primos, sugere a ligação que o adolescente tem com as pessoas mais próximas no seu dia-a-dia, as quais muitas vezes, por motivos profissionais ou familiares, não são os pais, mas outros parentes. A relação de dependência dos adolescentes com os pais, segundo Vitiello (2000), parece se caracterizar pela ambivalência de ambas as partes: dos filhos, por exporem sua intimidade, e dos pais, que, ao mesmo tempo em que devem proteger os filhos, também precisam encorajar sua autonomia.

O mesmo percentual de 18,91 aparece na escolha das *revistas* como um meio de obter informações e esclarecimentos de dúvidas, parecendo ser essa uma maneira fácil, simples e íntima de procurar respostas. Tanto a internet citada pelos adolescentes do sexo masculino, quanto as revistas, mencionadas pelas adolescentes do sexo feminino, são maneiras de consulta e esclarecimento de dúvidas. Isso se explica por não precisarem ‘falar’ com ninguém, podendo, dessa forma, ocorrer uma sensação de independência e de

⁸ Na mudança de uma sociedade matrística, onde as mulheres eram a figura dominante em constante harmonia com a natureza, para uma sociedade patriarcal, onde as mulheres eram vistas como propriedade a ser protegida e dominada pelo homem, as mulheres descobriram que “seu único refúgio, diante da impossibilidade de escapar ao controle e à dominação possessiva dos homens patriarcais, era conservar sua cultura matrística em relação à sua prole, particularmente em relação às filhas”. (MATURANA, 2004, p.78).

controle da situação, muitas vezes angustiante nessa fase de vida quando não se tem a quem recorrer.

Tabela 5 - Grau de satisfação dos adolescentes do sexo feminino quanto às informações prestadas nas escolhas feitas anteriormente

A quem/ a que		Fr	%
Nível de satisfação			
Muito insatisfeito	Amigos	7	6,3
Insatisfeito	Mãe	11	9,9
Satisfeito	Amigos	47	42,34
Muito satisfeito	Mãe	33	29,72

Tabela 6 - Grau de satisfação dos adolescentes do sexo masculino quanto às informações prestadas nas escolhas feitas anteriormente

A quem/ a que		Fr	%
Nível de satisfação			
Muito insatisfeito	Internet	10	9,25
Insatisfeito	Revistas,Tv,amigos	9	8,33
Satisfeito	Amigos	34	31,48
Muito satisfeito	Amigos	14	12,96

Em ambas as escolhas, tanto os adolescentes do sexo masculino quanto as adolescentes do sexo feminino, perfazendo um percentual de 73,82 das escolhas, disseram ficar satisfeitos com a consulta aos *amigos* quando possuem dúvidas, ou mesmo quando querem conversar sobre questões de sexualidade. As adolescentes citam a *mãe* como uma fonte de consulta com a qual ficam muito satisfeitas, perfazendo um total de 29,72%, corroborando a visão de a mãe ser uma fonte confiável e de grande satisfação. Já 31,48% dos adolescentes do sexo masculino encontram nos *amigos* satisfação em suas consultas sobre a temática, tanto que para 12,96% deles os *amigos* são uma fonte não só de satisfação, mas de “muita” satisfação.

Salles (1998) refere que os adolescentes têm a tendência de concordar com os amigos sobre o que é certo e errado⁹ ao fazer escolhas, porque é na adolescência que ocorre o processo de grande valorização da opinião dos amigos. Na mesma linha, segundo

Nascimento (1978), a procura de amigos geralmente é feita conforme os valores já internalizados pelo adolescente, visto que os amigos têm um estilo de vida e pensamento parecidos com o seu. Os amigos, assim, servem como oposição à figura paterna, o que facilita a busca de identidade fora do meio familiar.

Tabela 7 - Três principais meios de comunicação de fácil acesso na busca por informações sobre sexo e sexualidade

Gênero M. de comunic.	Masc		Fem		Total	
	fr	%	fr	%	fr	%
Internet	73	67,59	65	58,55	138	63,01
Tv	49	45,37	57	51,35	106	48,4
Revistas	33	30,55	68	61,26	101	46,11

A escolha da internet como o meio de comunicação de mais fácil acesso pelos adolescentes de ambos os sexos, com um total de 63,01%, deixa em evidência o quanto os meios de comunicação, inclusive a televisão, com 48,40%, e as revistas, com 46,11%, podem exercer influência e prestar informações aos jovens pesquisados.

A internet, a televisão e as revistas são meios de fácil acesso, sem exigência de hora marcada nem de o adolescente expor aos outros suas dúvidas, medos, inseguranças e inexperiências em relação a sexo e sexualidade. Esses meios de consulta e informação são impessoais, acrílicos e não reveladores de segredos íntimos, situação que vem ao encontro dos sentimentos de vergonha, inadequação e insegurança vividos na fase da adolescência, quando os jovens geralmente têm a sensação de serem algo supérfluo para a sociedade, inúteis, já que praticamente não produzem renda, não são mais crianças, mas também não são considerados adultos. (NASCIMENTO, 1978).

⁹ Sem a pretensão de crítica ao autor, observa-se aqui o dualismo existente na maneira de pensar e agir das pessoas em geral. Certo ou errado, bom ou ruim, normal ou anormal etc. são conceitos de difícil compreensão dentro da temática da sexualidade e corporeidade. O que é certo ou errado ao se falar de sexualidade? Morin (2000) afirma que esses são alguns problemas com que se defronta o pensamento da complexidade, que considera a relatividade e a imprevisibilidade dos fenômenos.

Parece que muitas vezes um computador conectado à internet, independentemente da satisfação quanto aos conteúdos abordados e pesquisados, proporciona aos jovens a sensação de domínio e liberdade de que necessitam para aumentar sua auto-estima, diminuindo, dessa forma, um pouco a sua insegurança e inexperiência. O quanto essa sensação os faz se sentirem mais seguros não é possível avaliar coletivamente, já que os adolescentes, apesar de geralmente apresentarem padrões de atitudes e posturas, muitas vezes escondem uma grande dificuldade para lidar com os problemas do cotidiano e, sobretudo, com sua sexualidade.

Com a “popularização” e fácil acesso à internet, com o advento da globalização e de grande quantidade de informações, cada vez mais velozes e acessíveis, os jovens imaturos ou sem experiência de vida podem ficar expostos a situações ainda não bem compreendidas. Entre os meios de comunicação de massa, a televisão tem papel de destaque por ser uma tecnologia com entrada franca, para a qual geralmente não há restrições físicas, econômicas, cognitivas ou imaginativas. (POSTMAN, 1999).

Postman refere que a televisão, a exemplo de outros meios de comunicação, como o rádio e os discos, tende a ser uma experiência de isolamento, não exigindo do adolescente submissão às regras de comportamento público. A televisão parece nada fazer para desenvolver uma consciência crítica, pois nem mesmo requer que se preste atenção no que está acontecendo e mostrado na tela.¹⁰ Por sua vez, a escolha das revistas como um dos meios de comunicação de maior acesso e de maior procura pelas adolescentes do sexo feminino pode indicar uma busca individual de respostas e informações sobre dúvidas e curiosidades, sem terem de se expor aos outros e à família. Geralmente, as revistas dirigidas ao público adolescente trazem assuntos diversos e tratam da sexualidade de forma a parecer como uma coisa sadia, normal, boa e que todos devem vivenciar e desenvolver.

Entretanto, a manifestação da sexualidade feminina nem sempre é vista como algo bom e saudável. As revistas parecem exercer influência na maneira de se viver plenamente a corporeidade, ditando comportamentos e opiniões que integram o senso comum. Algumas frases retiradas de revistas femininas das décadas de 50 e 60 exprimem claramente a imagem e o papel que as mulheres tinham na sociedade na qual viviam e o quanto suas sexualidades ficavam em segundo plano, não sendo consideradas na relação.

¹⁰ Postman (1999) comenta que a televisão está colaborando para que o adulto cada vez mais se infantilize, já que não leva a que as pessoas desenvolvam suas potencialidades e inteligência; ao contrário, emburrece-as com uma programação que não exige habilidades analíticas ou um julgamento racional e maduro. É na televisão que aparece o simplismo do pensamento dualista, quando se fazem consultas interativas aos telespectadores com opções de respostas sim ou não, certo ou errado, a questões complexas.

As mensagens insistiam na beleza, no encanto e na malícia para conservar o marido ou o amante. Frases como “se desconfiar da infidelidade do marido, a esposa deve redobrar seu carinho e provas de afeto, sem questioná-lo” (Cláudia, 1962) exprimem o quanto a mulher era um objeto ao bel prazer do homem. Ainda: “mesmo que um homem consiga divertir-se com sua namorada ou noiva, na verdade ele não irá gostar de ver que ela cedeu”. (Querida, 1954), ou ainda: “É fundamental manter sempre a aparência impecável diante do marido”. (Jornal das Moças, 1957). (PORQUE ..., 2005).

Se essas frases agora nos causam espanto, na época eram consideradas bons conselhos e orientativas em relação à vivência da sexualidade feminina, levando a que as mulheres assumissem atitudes de submissão e negação sexual. E daqui a alguns anos, como veremos os conselhos e dicas dados pelas revistas atuais? Ficaremos chocados e indignados ao vermos o quanto o corpo é visto e tratado como um objeto de uso e de consumo? Ficaremos surpresos ou acharemos os discursos atuais ridículos e ingênuos como os acima transcritos?

Marzano-Parisoli (2004) alerta que as revistas, no caso as de caráter pornográfico, podem muitas vezes levar os jovens a perceber o corpo como instrumento, objeto de prazer e desejo. Na medida em que uma pessoa é reduzida a um corpo-instrumento, pode ocorrer a ruptura de uma harmonia na sexualidade e criar-se uma conotação moral negativa, podendo reduzir-se o outro a um corpo obsceno. Desse modo, o corpo passa a não ser mais do que um instrumento para o prazer, podendo levar as pessoas a terem uma visão de negação da mulher, considerada apenas como meio de excitação e prazer sexual.

A mensagem que as imagens pornográficas podem transmitir aos adolescentes é de que as pessoas representadas são corpos-instrumentos para satisfazer a desejos, prazeres ou sonhos. Com isso, pode ocorrer uma degradação da pessoa, no caso, da figura feminina, pois o corpo torna-se uma imagem cujo significado é a instrumentalização, isto é, o olhar de uma terceira pessoa que transforma os atores sexuais em corpos-instrumentos obscenos. Nesse tipo de revista, geralmente o olhar da pessoa focaliza os aspectos relativos ao sexo. O rosto e a expressividade do outro parecem ser pouco levados em conta, podendo conduzir os jovens a julgar que a realidade se torna cada vez mais inacessível; assim, quando vivenciarem uma relação sexual, a outra pessoa passará a ser ocultada e dissimulada pelas imagens guardadas e apreendidas, podendo ocorrer a perda da capacidade de desejar outra pessoa e, em seu lugar, desejar uma espécie de corpo

universal, ou corpo ideal, onde o parceiro ideal se torna o corpo-prostituído, em vez de uma pessoa-corpo-no-mundo. (MARZANO-PARISOLI, 2004).

Na situação descrita o adolescente desenvolve uma relação de pouco respeito e aceitação do outro, não desenvolvendo habilidades para o amadurecimento de suas emoções e, logo, para o amor pelo outro. Para Maturana (1999), o amor não é um sentimento, mas um domínio de ações nas quais o outro é constituído como um legítimo outro na convivência. E é na juventude que se experimenta a validade desse mundo de convivência na aceitação e no respeito pelo outro a partir da aceitação e do respeito por si mesmo, no começo de uma vida adulta social e individualmente responsável.¹¹

O uso da internet sem controle e sem parâmetros eticamente definidos, pois no mundo virtual¹² tudo é possível e tudo se pode ter, pode transmitir mensagens consideradas não recomendáveis socialmente aos adolescentes em formação de caráter e atitudes. Parece ser na rede que os jovens aprendem a ver o ser humano, no caso, o seu próximo, como um mero instrumento de uso e de prazer, pois nela as pessoas são destituídas de uma ‘identidade’; a mentira e o enganar são práticas comuns nos bate -papos e conversações, podendo ocorrer uma falsa percepção ou supervalorização do outro ao qual o adolescente está conectado e trocando idéias. Este outro é percebido apenas pela linguagem e pelo espaço relacional no qual está inserido, muitas vezes não sendo percebido de forma consciente. (MATURANA, 1999 ; VITIELLO, 2000).

¹¹ Maturana afirma que o adolescente moderno aprende valores e virtudes que deve respeitar, mas vive num mundo adulto que os nega. “Prega-se o amor, mas ninguém sabe em que ele consiste porque não se vêem as ações que o constituem, e se olha para ele como a expressão de um sentir” (1998, p. 33).

¹² Botomé, em relação ao mundo digital e da informática, relata que com facilidade responsabilizamos outros e isentamos a nós mesmos, educadores, da culpa da influência dessa junto aos jovens. Esse sentimento de expiação é “um mecanismo alucinógeno – como as drogas de nosso tempo – que leva a viver em uma realidade artificialmente construída, e o pior, falsificada”. (1994, p.22).

Tabela 8 - Frequência do ato sexual com penetração para os adolescentes

Gênero Frequência	Masc		Fem		Total	
	fr	%	fr	%	fr	%
3 vezes por semana	5	4,62	5	4,5	10	4,66
2 vezes por semana	11	10,18	3	2,7	14	6,39
1 vez por semana	10	9,25	5	4,5	15	6,84
A cada 15 dias	21	19,44	5	4,5	26	11,87
Qdo. Tem oportunidade	14	12,96	1	0,9	15	6,84
Outros	10	9,25	2	1,8	12	5,47
Não começou	36	33,33	90	81,08	126	57,53
Abstenção	1	0,92	0	0	1	0,45

Os resultados da pergunta 5 do questionário, a qual indagava sobre a frequência do ato sexual com penetração, mostram que a maioria das adolescentes do sexo feminino, 81,08%, ainda não começou a ter vida sexual ativa com penetração assim como 33,3% dos adolescentes do sexo masculino, perfazendo um total de 57,53% de jovens que ainda não praticam relação sexual com penetração. Os dados sugerem que as meninas não estão tendo relações sexuais, apesar da idade predominante de 16 anos, o que pode sugerir várias hipóteses, tais como não estarem se sentindo prontas para isso, não terem encontrado a pessoa “certa”, tabus, medos, falta de conhecimento sobre o tema, entre outras. O fato de não estarem tendo vida sexual ativa poderia ser traduzido também como uma conquista dos jovens de terem cada vez maior liberdade de escolher o momento da própria iniciação sexual. Nas conversas no grupo focal, as adolescentes disseram estar esperando o “momento certo”, muitas afirmaram, “ainda não estou preparada para isso”; algumas demonstraram sentimentos de vergonha e embaraço ao dizerem que são virgens; outras estão à espera do “homem ideal”.

Quando indagadas sobre qual seria o momento certo e qual é o modelo de homem ideal, as respostas foram quase unânimes: a pessoa certa “é aquela que leva em conta sentimentos, que tem respeito pelos outros, que seja bem-humorado”. Nota-se que não houve uma descrição física do homem ideal, mas, sim, do seu jeito de ser. Trata-se de valores que vão além do plano da aparência.

Já o momento certo para as adolescentes é aquele que “acontece com a pessoa certa”. (G.15 anos) e quando estão realmente prontas para que isso aconteça: “A gente sente quando é o momento certo, e quando está se relacionando, gostando de alguém que valha a pena”. (M. 16 anos). Uma parte delas, por ainda não terem namorado nem vida sexual ativa (81,08%), acabou não demonstrando interesse no assunto nem participando ativamente da discussão.

Para os adolescentes do sexo masculino, terem relações sexuais com penetração parece ser quase uma obrigação e, quanto mais cedo, maior o orgulho. Nas conversas no grupo focal, ficou em evidência que alguns adolescentes não revelariam sua virgindade por vergonha, ou por temerem não serem considerados “machos” suficientes. Aqueles que afirmaram nunca terem tido relação sexual com penetração (33,33%) algumas vezes eram ridicularizados e chamados de “gayzão”, “menininha” e outros adjetivos pejorativos pelos colegas, tanto nas atividades do grupo focal como em sala de aula. Essas atitudes foram observadas porque, durante a realização do questionário em sala de aula, muitos trocavam idéias e opiniões entre si, ocorrendo conversas paralelas e muitas vezes discussões no grupo em geral. Na ocasião, optamos por deixar esses momentos acontecerem pela riqueza de informações que eram trazidas verbalmente.

Na atividade do grupo focal com os adolescentes do sexo masculino, eles referiram que a virgindade não é o mais importante num relacionamento. “Claro, professora, que, se você se apaixona por uma garota virgem, é melhor, né? Eu é que vou ensinar tudo a ela”. (A. 16 anos). Outro adolescente comentou que teríamos de procurar muito para achar alguma menina virgem hoje em dia. Indagados se, depois do casamento, a garota poderia não gostar de fazer sexo e se não seria melhor fazer um “teste” primeiro, responderam, rindo, que eles ensinariam e fariam a esposa gostar. Isso demonstra a prepotência característica da idade e do machismo gaúcho.¹³ Na adolescência parece que a imprevisibilidade da vida e das coisas não existe, tudo é e será como os que a vivem e pensam neste breve momento das suas existências. Mas onde vão adquirir experiência? Alguns responderam que é fácil, “é só namorar uma mulher mais velha”. Indagados sobre se as mulheres mais velhas exercem poder de atração sobre eles, a resposta positiva foi

¹³ Na cultura tradicionalista gaúcha, o homem tem papel de destaque, como sendo “macho”, tem uma mulher submissa, liberdade de fazer o que quer e quando quer, “não leva desaforo para casa”, muitas vezes assumindo atitudes violentas e defensivas, principalmente quando sua masculinidade é ameaçada ou confrontada.

novamente em uníssono: ‘Mas tem que ser uma coroa com tudo em cima, tipo a senhora, né?’’. (T. 16 anos).

A decisão de iniciar ou não vida sexual muitas vezes se torna uma questão de grande ansiedade e angústia para os adolescentes. Esse dilema entre iniciar-se ou não sexualmente sofre várias influências, como o modismo do grupo e a pressão social. Segundo Costa (1986), a capacidade de atrair o outro, de desejar e ser desejado, é testada a todo instante no ‘ficar’ e no namoro dos adolescentes.

A idade para os jovens iniciarem a vida sexual varia de sociedade para sociedade. Costa (1986) refere que, nas sociedades e culturas em que o sexo não se destina apenas para a reprodução, geralmente a iniciação sexual começa na adolescência, de modo que os jovens chegam ao casamento com razoável experiência e autoconhecimento. Já em alguns grupos africanos, como os ngonis, se a garota não tiver um amante após a puberdade, sua avó chamará um rapaz para que tenha relações sexuais a fim de verificar se está tudo bem com ela e para saber de sua ‘eficiência’. Já os cewas acreditam que uma menina pode morrer se não tiver uma relação sexual antes da primeira menstruação. A maioria das sociedades na Índia e na região do Sudeste Asiático permite o sexo pré-conjugal; apenas nove sociedades insistem na virgindade da noiva até o casamento. Também os yakuts demonstram interesse na virgindade das mulheres, pois exigem que usem o cinto de castidade, que é retirado após o casamento.

Ainda seguindo as idéias do autor, na Oceania, o sexo antes do casamento é bastante permitido e até mesmo incentivado, com aquisição de experiências positivas para ambos os sexos. Nas Américas, os kubeos desenvolveram rituais para a iniciação sexual de ambos os sexos que na nossa sociedade seriam vistos com repulsa e condenação. O menino, quando atingia a idade do ritual de iniciação, devia ter relações sexuais com a própria mãe na presença do pai; por sua vez, a menina era deflorada aos oito anos por um velho impotente, que, para isso, utilizava os dedos, gradativamente dilatando a abertura vaginal até que pudesse introduzir três dedos, com o que a menina era considerada mulher.

Para Costa (1986), na Europa e nos países de herança judaico-cristã, a virgindade feminina é ponto decisivo para o casamento e a iniciação sexual se dá após o casamento. A virgindade masculina geralmente é motivo de vergonha, pois os papéis nessas sociedades são bem distintos e definidos, como foi visto nos capítulos iniciais da pesquisa.

Concluimos, assim, que a escolha ou decisão sobre quando iniciar a atividade sexual deve ser feita pelo jovem, apoiado e assessorado pelos adultos, preferencialmente

pelos pais e professores. Isso é um grande desafio para eles e para a escola: O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Para a iniciação sexual ser uma experiência enriquecedora e gratificante é importante que o jovem tenha conhecimento de suas emoções e esteja certo de sua decisão.

A Tabela 9 complementa a tabela anterior por mostrar a idade em que os adolescentes começaram a ter relações sexuais.

Tabela 9 - Idade dos adolescentes de ambos os sexos quando começaram a ter relações sexuais

Gênero Idade	Masc		Fem		Total	
	fr	%	fr	%	fr	%
6 anos	1	0,92	0	0	1	0,45
8 anos	1	0,92	0	0	1	0,45
10 anos	2	1,85	0	0	2	0,91
11 anos	1	0,92	0	0	1	0,45
12 anos	9	8,33	0	0	9	4,1
13 anos	10	9,25	3	270	13	5,93
14 anos	31	28,7	6	5,4	37	16,89
15 anos	15	13,88	11	9,9	26	11,87
16 anos	5	4,62	8	7,2	13	5,93
17 anos	1	0,92	1	0,9	1	0,45
Não começou	29	26,85	82	73,87	111	50,68
Abstenção	3	2,77	0	0	3	1,36

O grande percentual de adolescentes que não começaram a ter relações sexuais foi comentado nas considerações da tabela anterior. Os dados mostram que os meninos iniciam a vida sexual mais cedo, a maioria aos 14 anos de idade, com um percentual de 28,70. As meninas que possuem vida sexual ativa declararam ter iniciado aos 15 anos, com um percentual de 9,90, seguido da idade de 16 anos, de 7,20. Nos resultados de ambos os sexos a idade predominante é a de 14 anos, perfazendo um total de 16,89%. Isso reforça a idéia de que os meninos sofrem mais pressão, principalmente da figura masculina, geralmente do pai e dos amigos, para começar a ter vida sexual ativa mais cedo. As adolescentes do sexo feminino, pela maior aproximação da mãe, parecem ter mais informações e maturidade, de modo que são menos ansiosas em relação ao início da vida

sexual ativa. Isso fica mais claro na Tabela 10, onde são mostrados os dados em relação ao “ficar”, beijar, fazer carícias etc. sem penetração sexual.

Tabela 10 - Frequência em que ocorrem situações de carícias, “ficar”, amassos, beijos, toques íntimos etc., mas não culminando em penetração

Gênero Frequência	Masc		Fem		Total	
	fr	%	fr	%	fr	%
3 vezes por semana	16	14,81	18	16,21	34	15,52
2 vezes por semana	18	16,66	5	5,4	24	10,95
1 vez por semana	23	21,29	13	11,71	36	16,43
A cada 15 dias	17	15,74	17	15,31	34	15,52
Qdo.tem oportunidade	8	7,4	18	16,21	26	11,87
Outros	19	17,59	21	18,91	40	18,26
Não começou	3	2,77	18	16,21	21	9,58
Abstenção	4	3,7	0	0	4	1,82

Os dados expostos na tabela mostram que os adolescentes do sexo masculino referem a atitude de “ficar”, beijar, fazer carícias etc. sem penetração sexual, uma vez por semana, perfazendo o percentual de 21,29%. Na amostra total, a resposta “uma vez por semana” aparece como a segunda de maior expressão, com 16,43%. Entre as adolescentes do sexo feminino a escolha “outros” foi a de maior expressão, com 18,91%, significando alternativas de respostas tais como “todos os dias”, mais citada pelas meninas (15); a resposta “nas festas” também apareceu, bem como “somente quando estou namorando”. Cabe salientar que 16,21% da amostra feminina ainda não começaram a experimentar esse tipo de comportamento, o que é uma expressiva percentagem. Na amostra masculina, a resposta “outros” aparece em segundo lugar, com um total de 17,59%, sendo a mais citada dentro da categoria “todos os dias” (12). As respostas “somente nos finais de semana”, “seis vezes por semana”, “não gosta de ficar” entre outras, não tiveram muita expressão.

Os dados descritos revelam um curioso modo de vivenciar a sexualidade, visto que uma boa parte das adolescentes do sexo feminino (15,78%) e uma parcela dos do sexo masculino (7,40%) somente praticam o “ficar” quando têm oportunidade, sem regularidade

e parceiro fixo. Em contrapartida, aqueles que estão namorando responderam que a prática do ‘amasso’, beijo, carícias etc. acontece todos os dias, demonstrando que muitas vezes os pais e adultos fazem uma idéia errada e preconceituosa do namoro e das atitudes dos adolescentes. Os que ainda não o praticam, na atividade dos grupos focais, revelaram-no de uma maneira tristonha, mostrando que não o fazem por não terem um parceiro, ou por se acharem feios, desengonçados e inexperientes em relação aos assuntos e práticas do sexo e sexualidade.

Salles (1998) refere que o adolescente é extremamente sensível ao corpo e deve conseguir integrar ao seu eu o corpo que está mudando. Corroborando com o autor, Santin (1992) ressalta que cada indivíduo constrói para si uma imagem de corpo, embasado na sua experiência pessoal, substituindo a idéia do uso do corpo pela idéia de ‘ser corpo’, de ‘viver o corpo’, de ‘sentir -se’ corpo, visto que é na corporeidade que o homem se faz presente.

A puberdade, considerada o início da adolescência, implica mudanças físicas que estão associadas à maturação sexual. Cória-Sabini (2004) argumenta que o crescimento físico muito rápido e a maturidade sexual podem ser pontos de desafio para o equilíbrio das emoções na adolescência. A aceitação do próprio corpo e a busca do amor acabam por gerar conflitos, podendo levar a que o adolescente procure encontrar um novo sentido para sua identidade. Para a autora, o amor geralmente é uma tentativa do adolescente de chegar a uma definição de sua identidade, podendo, dessa forma, projetar-se na pessoa amada, buscando nesta as características que gostaria de possuir.

O jovem que sente segurança quanto à sua aparência e habilidades que possui geralmente tem mais facilidade para relacionar-se com o sexo oposto. Por outro lado, aquele que não está satisfeito com sua aparência física, com suas habilidades e realizações, geralmente se sente com dificuldades de lutar pelas coisas que deseja, podendo revelar menosprezo por si mesmo. Com o desenvolvimento de uma baixa auto-estima, o adolescente tende a estar sempre na defensiva, mostrando irritabilidade constante, depressão e sentimentos de amargura em relação a si e à vida. Em geral, o adolescente não satisfeito com sua aparência pode vir a procurar a solidão, vista como uma fuga, nascida a partir do medo de não ser aceito pelos outros. (CÓRIA-SABINI, 2004).

Para Vitiello (2000), a capacidade de formação de vínculos afetivos surge por volta dos 12 ou 13 anos, época a partir da qual, habitualmente, ocorre o ‘ficar’, embora isso seja mais comum após os 14 ou 15 anos. O autor afirma que o ‘ficar’, para a maioria dos

jovens, é um contrato informal em que está implícita a não-existência de um compromisso maior e que pode ir desde um simples fazer companhia, com ou sem troca de carícias, até mesmo ao ato sexual, embora isso não seja o mais comum.

Parece ser no “ficar” que os jovens fazem, sem compromissos e sem maiores complicações um aprendizado afetivo e sexual, sendo esse processo de grande importância para a maturação psicosssexual do adolescente. Na atividade dos grupos focais, tanto os meninos quanto as meninas declararam que muitas vezes ficam inseguros e magoados em relação ao “ficar”, sentindo -se “algo descartável, um objeto de consumo” (F. adolescente masculino, 16 anos); muitas vezes eles gostariam de desenvolver um relacionamento mais íntimo e duradouro com a pessoa com quem “ficaram”. Adolescentes de ambos os sexos disseram que, depois de “ficar”, a pessoa com a qual tiveram contato mais íntimo não lhes deu mais atenção, mal os cumprimentou no dia seguinte nos corredores da escola e, inclusive, fizera comentários públicos sobre o desempenho e a atuação da outra pessoa envolvida. Ficou em evidência nos grupos focais, em especial para os adolescentes do sexo masculino, que há forte pressão do grupo para que ocorra sempre uma boa performance sexual. É comum os adolescentes fazerem comentários e comparações sobre suas experiências sexuais usando como parâmetro de realização o desempenho sexual. A avaliação do parceiro e do grupo interfere em relação ao modo pelo qual o adolescente lida com sua auto-imagem e sua auto-estima.

Essas atitudes experienciadas no “ficar” parecem estar formando uma geração com um potencial para não aprender a amar, pois muitos aprendem desde a primeira vez que se relacionam com o sexo oposto que corpo é objeto de consumo e de desejo, de tal modo que, quando esse é satisfeito, a pessoa é descartada, pois já não tem utilidade e a curiosidade já foi satisfeita: “Me senti como uma lata de coca-cola, que foi jogada no lixo” (R. adolescente do sexo masculino, 16 anos). Esse comportamento, cada vez mais freqüente entre os adolescentes, pode vir a reforçar a baixa auto-estima e a solidão como opção, como foi visto nos parágrafos anteriores.

O sentimento de ser descartável foi mais destacado no grupo focal com os meninos do que no grupo focal com as meninas, mostrando que atitudes machistas, como falar das mulheres com as quais fizeram sexo, com comentários e descrição do acontecido, não são mais exclusividade dos homens, mas também das mulheres, que “usam” o corpo masculino para satisfação e prazer e muitas vezes se comportam da mesma forma. Isso mostra que os valores machistas e paternalistas da nossa sociedade podem estar sendo questionados e

modificados pelas novas gerações. A mulher já se sente à vontade para escolher, gostar ou não, fazer comentários e expor sua vida íntima aos outros, principalmente com seus pares.

Para Vitiello (2000), o “ficar” como mecanismo que auxilia a maturação, geralmente deixa de acontecer por volta dos 17 anos, quando a maturidade emocional e afetiva já é suficientemente desenvolvida para a formação de vínculos mais sólidos.

Os dados levantados em nosso estudo contribuem para desmistificar alguns dos conceitos ou preconceitos dos adultos com relação à sexualidade dos adolescentes. Mostram, por exemplo, que os jovens não são promíscuos, ao menos no sentido que os adultos dão a esse termo. Vitiello (2000) afirma que a maioria dos pais cria os filhos para que eles obtenham o sucesso, qualquer que seja a área em que venham a atuar. Para tanto, precisam desenvolver suas capacidades de empenho, pois o seu desempenho é um dos pontos mais frisados na educação de crianças e jovens em geral. Assim, pode acontecer que, para os rapazes, desempenho sexual possa ser sinônimo de ereção; neste caso, a busca da primeira relação sexual com penetração geralmente é vista como uma forma de auto-afirmação de masculinidade. No caso das moças, o autor observa que o coito em si não tem significado de desempenho, pois a mulher, para ser penetrada, não necessita de esforço; o que geralmente auto-afirma as adolescentes é a capacidade de sedução, de atrair um homem a ponto de ele desejar ter relações com elas.

As tabelas seguintes mostram os dados referentes “aos cuidados” que os adolescentes tomam para o ato sexual. Na pesquisa, eles podiam dar respostas múltiplas, de livre-arbítrio, sem interferência ou sugestão da pesquisadora, sendo a pergunta dividida em três respostas: “tomam-se cuidados ou não”, “quais cuidados” e “para que tomam tais cuidados”.

Tabela 11 - Comportamentos relativos aos “cuidados” no ato sexual

Gênero Comportamento	Masc		Fem		Total	
	Fr	%	fr	%	fr	%
Sim	85	78,7	32	28,82	117	53,42
Não	2	1,85	0	0	2	0,91
Não começou	20	18,51	79	71,17	99	45,2
Abstenção	1	0,92	0	0	1	0,45

Tabela 12 - “Cuidados” tomados pelos adolescentes

Gênero “cuidados”	Masc		Fem		Total	
	fr	%	fr	%	fr	%
Camisinha	82	75,92	26	23,42	108	49,31
Pílula	0	0	21	18,91	21	9,58
Outros	1	0,92	1	0,9	2	0,91
Não especificou	5	4,62	2	1,8	7	3,19
Não começou	20	18,51	79	71,17	99	45,2

Tabela 13 - Razões para tomar “cuidados”

Gênero Razões	Masc		Fem		Total	
	fr	%	fr	%	fr	%
Evitar gravidez	52	48,14	24	21,62	76	34,7
Evitar doenças	62	57,4	22	18,81	84	38,35
Não especificou	5	4,62	5	4,5	10	4,56

As tabelas 12 e 13 apresentam os “cuidados” que os adolescentes de ambos os sexos tomam no ato sexual, constatando-se que uma boa parcela da amostra tem consciência de que se devem tomar “cuidados” em relação à atividade sexual, perfazendo um percentual de 53,42. No quesito “quais cuidados”, a camisinha é apontada como o mais expressivo, contando com a adesão de 49,31% da amostra. Contudo, mesmo a camisinha sendo o “cuidado” mais seguro para o adolescente praticar sexo, pode ocorrer em circunstâncias específicas e particulares o não uso desse, pela não disponibilidade no momento em que ocorre a relação sexual.

Entretanto, mesmo com a consciência da importância da camisinha, esta aparece mais como uma forma de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, com 57,40% das respostas do sexo masculino e 19,81% das do feminino, do que como um método de prevenção da gravidez, com um percentual de 48,14 das respostas do sexo masculino e 21,62% das do feminino. São pois, dados que podem estar demonstrando desinformação. Pelo fato de os adolescentes do sexo masculino terem uma maior atividade sexual com

penetração em comparação às meninas, a escolha da camisinha para a prevenção de doenças é a resposta predominante da amostra, com um percentual de 57,40, e o uso da camisinha associado à prevenção de uma gravidez indesejada como segunda preocupação, com 48,14% da amostra masculina.

As adolescentes citam a camisinha, 23,42%, associada à prevenção de uma gravidez indesejada, como a maior preocupação, com 21,62% da amostra, e a escolha da pílula anticoncepcional como segunda opção, com 18,91% da amostra. O medo de contrair doenças sexualmente transmissíveis aparece em 19,81% da amostra feminina. A escolha do DIU e da pílula do dia seguinte aparecem na amostra como “outros”, não sendo expressiva a percentagem, mas preocupante, no sentido de que o dispositivo intra-uterino não é atualmente a forma mais eficaz de evitar uma gravidez indesejada, nem previne a transmissão de doenças sexualmente transmissíveis. O uso da pílula do dia seguinte mostra que algumas adolescentes ainda não internalizaram as razões para tomar cuidados no momento do ato sexual, visto que recorrem a paliativos ou solucionadores de problemas como escolha, não a um “cuidado” preventivo.

Apesar disso, os dados mostram que os adolescentes de ambos os sexos parecem demonstrar conhecimentos parciais quanto aos “cuidados” necessários para praticar sexo seguro, sendo o uso da camisinha, seguido da pílula anticoncepcional, a escolha de grande parte deles, mesmo para os que ainda não têm vida sexual ativa. Muitas adolescentes declararam no grupo focal que, quando o namoro “dá certo”, não usam mais a camisinha, preferindo a pílula anticoncepcional, que é vista como um “cuidado” mais seguro na prevenção à gravidez indesejada. Mas e quanto às doenças sexualmente transmissíveis? Essas adolescentes parecem ter uma visão romântica do relacionamento, deixando de tomar “cuidados” quanto à aids e a outras doenças sexuais quando a relação se torna mais íntima e duradoura. No entendimento delas e pelos dados da pesquisa, a pessoa não é promiscua quando em estado de paixão e é muito fiel; sendo o parceiro o centro do seu universo e da vida, a traição é pouco admitida. Assim, perguntamos: Estão esses adolescentes entendendo as razões pelas quais devem tomar “cuidados”, ou simplesmente estão recebendo informações sobre os “cuidados” sem relacionar com o fazer? “Todos os anos temos uma palestra que ensina como colocar camisinha e o que pode acontecer se pegarmos alguma doença”. (D., sexo masculino, 16 anos). “Não agüentamos mais as palestras, é sempre a mesma coisa”. (G., sexo feminino, 15 anos).

Parece que os adolescentes adquirem na escola informações sobre questões de prevenção a doenças e gravidez precoce, porém o número de adolescentes grávidas não está diminuindo, segundo dados do Ministério da Saúde. Então, o que estará acontecendo com os adolescentes, que têm acesso praticamente irrestrito às informações? Para Paschoal (1985), a escola é percebida como opressiva pelos alunos, que sentem o ensino como cansativo e desinteressante, pois não corresponde às suas expectativas. Em geral, os alunos têm como expectativa o relacionamento intersubjetivo, o compartilhar sentimentos, pensamentos e aspirações, querem diálogo. Quando ocorrem as palestras, eles não conseguem obter esses valores subjetivos, pois o palestrante é quem fala e o aluno, quem escuta. “Deveria ser como está sendo agora, professora, a gente reunidos trocando idéias e falando abertamente sobre sexo. Isto sim que é bom” (I., sexo feminino, 16 anos), referindo-se às atividades do grupo focal realizadas durante o desenvolvimento do nosso estudo.

Vemos que informar apenas não basta. Sentimentos como afeto, fantasias, medos não são compartilhados entre aluno e professor porque parece ainda existir um clima de vergonha, de embaraço, por parte dos adolescentes, e de não-abertura e colaboração, por grande parte dos professores, talvez por não saberem como fazer isso.

Botomé (1994) destaca que, quando o professor meramente coloca “conteúdos”, informações tradicionais, sob a forma de ações humanas observáveis, mantém o esquema básico de raciocínio de apresentar os objetivos de ensino sob a forma de comportamentos humanos. Para tanto, a conduta desses professores exige clareza sobre o que precisa ser desenvolvido, como aptidões, características, capacidade, maneira de agir etc. para as próximas gerações. Para o autor, o professor é o responsável pelo que é gerado pelo sistema educacional, sendo a matéria-prima do ensino não mais a informação ou o conhecimento como um produto, mas os comportamentos, os tipos de relações com a realidade. Já é possível superar a idéia de que “educar é apresentar informações e cobrar adesões”. (1994, p.106). Para o autor já há clareza de que não se ensinam informações, nem se transferem ou transmitem “conteúdos” como se os alunos fossem recipientes vazios.

A escola, ao criar condições para informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diferentes valores relativos à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes em diferentes culturas e sociedades, favorece a construção, por parte do aluno, do código de valores que orientará as suas atitudes e vivências particulares. Todavia,

o que parece estar acontecendo é o “encher” o aluno com informações. Essa postura, segundo Freire (1999), é de uma pedagogia fundamentada numa concepção bancária de educação, na qual predominam o discurso e a prática e quem é o sujeito da educação é o educador. Os educandos, por sua vez, são vistos como vasilhas a serem “enchidas”, onde o educador deposita comunicados, que eles recebem, memorizam e repetem. Essa concepção deriva uma prática verbalista, geralmente dirigida para a transmissão e avaliação de conhecimentos abstratos, numa relação vertical onde o saber é dado, fornecido de cima para baixo, de forma autoritária.

Morin (2003) realça a diferença entre informação e conhecimento: a informação pode ser concebida como uma unidade, uma partícula destacada na comunicação e só adquire sentido se for integrada a um conhecimento que a organiza; já conhecimento é aquilo que permite situar a informação, contextualizá-la, globalizá-la e inseri-la num conjunto. Diante do excesso de informações, corremos o risco de rapidamente esquecê-las, porque geralmente somos incapazes de estruturá-las; assim, algumas são captadas e outras, rejeitadas, refutadas. Portanto, o conhecimento é uma organização não só das informações como dos dados cognitivos, e há sempre um risco de erro no momento da recepção.

Cordão salienta que o essencial não é o que o professor ensinou, mas o que o aluno aprendeu. O conhecimento não é disciplinarizado, sendo a disciplina e o currículo formas de organização trazidas pela escola para facilitar a transmissão do conhecimento: “Há um deslocamento da informação para o conhecimento” (2000, p.9). Na escola o principal não deveria ser a informação curricular, o informar, mas, sim, o desenvolver e dar condições para a geração do conhecimento.

Em nosso estudo, por meio dos grupos focais e das conversas informais dentro da escola, observamos que os adolescentes estão extremamente carentes e ansiosos de ter alguém que os ouça e lhes ensine como ser e viver suas sexualidades. Salles (1998) refere que a educação sexual não deveria ser vista como uma área ligada às ciências, para a qual se convoca um técnico para vir falar aos alunos uma vez por ano. A educação sexual pode ser integrada em todas as disciplinas da escola, seja na literatura, na história e na geografia, que estudam as diferentes relações entre homens e mulheres, seja pelos livros que lêem, sobre os hábitos e costumes dos antepassados e dos outros povos. Dessa forma, cumprir-se-iam a característica e definição de tema transversal que consta nos PCNs.

O tema orientação sexual não tem apenas um caráter informativo, como sugerem os PCNs, mas um efeito de intervenção no espaço escolar. Concebido como tendo uma

função transversal que atravessa fronteiras disciplinares, dissemina-se por todo o campo pedagógico e funciona de forma a expandir seus efeitos nos mais variados domínios. Os PCNs incitam a escola a construir e mediar a relação do sujeito consigo mesmo, de modo a conduzir o indivíduo a tomar a si mesmo como objeto de cuidados, alterando comportamentos. Parece, assim, que a sexualidade perpassa espaços escolares, instaura regras e normas, estabelece mudanças no modo pelo qual os indivíduos dão sentido e valor a sua conduta, desejos, sonhos, prazeres e sentimentos. (ALTMANN, 2004).

As próximas três tabelas trazem dados referentes ao entendimento de sexo, corpo e sexualidade. Como foram múltiplas as respostas, para uma melhor compreensão foram agrupadas pelo significado que os adolescentes expressaram ao escreverem sobre tal entendimento. A maioria deles de ambos os sexos manifestou dificuldade em responder à questão, talvez por nunca terem tido de escrever sobre isso e/ou por dificuldade de entendimento, muitas vezes não sabendo diferenciá-los. Assim é que a resposta “não sabe ” aparece com percentagem moderada na amostra, revelando a falta de compreensão por parte dos adolescentes.

Tabela 14 - Entendimento de sexo para os adolescentes de ambos os sexos

Gênero	Masc		Fem		Total	
	fr	%	fr	%	fr	%
Entendimento sexo						
Bom, normal, importante	24	22,22	18	16,21	42	19,17
Definição de gênero	3	2,77	4	3,6	7	3,19
Prazer, tesão, diversão	37	34,25	26	23,42	63	28,76
Ato sexual	38	35,18	30	27,02	68	31,05
Carinho, amor, cuidados	7	6,48	21	18,91	28	12,78
Um esporte	4	3,7	4	3,6	5	2,28
Não sabe	1	0,92	4	3,6	5	2,28

Tabela 15 - Entendimento de corpo para os adolescentes de ambos os sexos

Entendimento corpo	Gênero Masc		Fem		Total	
	fr	%	fr	%	fr	%
Um ser, matéria	24	22,22	35	31,53	59	26,94
Objeto de consumo, uso, manipulação	12	11,11	5	4,5	17	7,76
Tratar bem, respeitar, Dar valor	15	13,88	29	26,12	44	20,09
Atração, sedução	17	15,74	8	7,2	25	11,41
Visão biológica	9	8,33	7	6,3	16	7,3
Presente de Deus, Sagrado, valioso	1	0,92	10	9	11	5,02
Interação c/ o mundo, com os outros	3	2,77	9	8,1	12	5,47
Coisa normal, boa	2	1,85	5	4,5	7	3,19
Não sabe	3	2,77	7	6,3	10	4,56

Tabela 16 - Entendimento de sexualidade para os adolescentes de ambos os sexos

Ent. sexualidade	Gênero Masc		Fem		Total	
	fr	%	fr	%	fr	%
Tesão, atração, prazer	5	4,62	7	6,3	12	5,47
Ato, relação sexual	15	13,88	6	5,4	21	9,58
Estudo do sexo, Riscos, precauções	19	17,59	7	6,3	26	11,87
Bom, legal, natural, importante	6	5,55	7	6,3	13	5,93
Definição de gênero	3	2,77	6	5,4	9	4,1
Individualidade, maneira de ser	3	2,77	7	6,3	10	4,56
Opção sexual	13	12,03	9	8,1	22	10,04
Descoberta do corpo, do prazer	3	2,77	7	6,3	10	4,56
Sentimento, paixão, desejo, confiança	3	2,77	11	9,9	14	6,39
Não sabe	21	19,44	12	10,81	33	15,06

As tabelas 14, 15 e 16 mostram o entendimento de conceitos relativos a sexo, corpo e sexualidade pelos adolescentes. O entendimento de sexo como “ato sexual” (penetração do pênis na vagina) é a resposta mais manifestada, com 31,05% da amostra. Sexo também é visto como “um prazer, tesão, diversão ” por 28,76% dos adolescentes de ambos os sexos. A diferença de respostas entre as amostras masculina e feminina foi muito pequena, podendo as respostas ser analisadas no total sem diferenciação de sexo.

Para uma boa parte dos alunos, sexo é visto como “uma coisa boa, normal, importante, tanto na vida, como para um relacionamento dar certo”; sendo esta uma manifestação de 19,17% da amostra de ambos os sexos. O sexo é visto também como “uma demonstração de amor, carinho, cuidado com a pessoa amada ”, visão compartilhada por 12,78% da amostra de ambos os sexos. Parece, dessa forma, que os sujeitos participantes na pesquisa têm, de certa maneira, uma visão definida do que é sexo. Para a maioria deles, é uma coisa boa, saudável, importante, que dá prazer, proporciona diversão e pode ser uma manifestação de carinho, amor e cuidado com a outra pessoa envolvida na relação.

O entendimento de corpo apresentou uma pequena variação nas definições explicitadas entre os adolescentes do sexo masculino e os do feminino. Para os adolescentes do sexo masculino, corpo é “um ser, matéria ”, com 22,22% da amostra e para 31,53% das adolescentes do sexo feminino. O corpo visto “como ser, matéria ” é a principal resposta da amostra total, apresentando um percentual de 26,94. O entendimento de corpo como “o que devemos tratar bem, dar valor, respeitar”, com 26,12%, apresenta -se como segundo em percentual na amostra feminina, e na amostra total, com 20,09% das respostas. O entendimento de corpo trouxe uma variável de respostas conceituais, por ser visto como “um objeto de uso e consumo, para o prazer e diversão” por 7,76% dos adolescentes de ambos os sexos, o que demonstra que vêem o corpo como um objeto do qual podem dispor, sem se importarem com as conseqüências e regras morais.

Merleau-Ponty (1999) relata que, se a experiência sexual não fosse como uma prova, dada a todos e sempre acessível, da condição humana em seus momentos mais gerais de autonomia e de dependência, ficaria difícil explicar o lugar que a sexualidade tem na vida humana, do que é exemplo o fenômeno do erotismo. Por outro lado, o corpo é visto como “um presente de Deus, algo sagrado, valioso, uma dádiva divina, uma criação perfeita” por 5,02% dos adolescentes de ambos os sexos. Esse dado parece demonstrar que alguns jovens podem estar tendo influência da religião que praticam, colocando, dessa

forma, um entendimento de corpo totalmente contrário aos que o consideram como objeto de consumo.

Essa ambigüidade na forma de entendimento do corpo parece trazer um pensamento do corpo como objeto. Para Merleau-Ponty o corpo não é ambíguo; só se torna ambíguo na experiência sexual e pelo fato da sexualidade: “Tratar a sexualidade como dialética não é reconduzi-la a um processo de conhecimento, nem reconduzir a história de um homem à história de sua consciência”. (1999, p.231 -232).

Embora essas sejam idéias contrárias em relação a um entendimento, independentemente da resposta escrita e defendida, os adolescentes vêem o corpo como um ser, matéria, que deve ser respeitado, visto como importante na relação sexual, algo que “é importante para despertar a atração e sedução sexual”, perfazendo um percentual de 11,41 da amostra. “Comumente o homem não mostra seu corpo e, quando o faz, é ora com a intenção de fascinar”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.230).

Alguns adolescentes, 5,47%, consideram que é com o corpo que “as pessoas interagem com o mundo e com os outros”, ficando em evidência que, na fase da adolescência, o corpo assume importância vital na vida dos adolescentes, pois é com ele que manifestam atitudes, conceitos e idéias. O corpo é visto “como um cartão de visitas”, podendo expressar suas inseguranças, medos e maneiras de ver e sentir a vida; e é com o corpo que interagem, que se fazem presentes no mundo.

O entendimento sobre a sexualidade foi o mais discutido entre os adolescentes. Muitos confundiram sexualidade com sexo e relação sexual; outros simplesmente não souberam como expressar esse entendimento. A resposta “não sabe” foi a de maior expressão na amostra, com 15,06%, demonstrando a dificuldade de entendimento dos jovens em relação ao assunto. Cabe salientar que os conceitos de sexo, corpo e sexualidade são entendimentos difíceis de descrever por qualquer pessoa, sendo essa adulta ou adolescente.

Outra resposta expressiva foi a de que sexualidade é “o estudo do sexo”, sobre as precauções que devem ser tomadas, os riscos etc. Essa visão de sexualidade como sendo o estudo do sexo fez uma porcentagem de 11,87 da amostra, seguida da visão de que “sexualidade é a opção sexual de cada um”, referindo-se à escolha do gênero, ser homossexual ou não, com 10,04% do total, e sexualidade como “ato, relação sexual”, com 9,58 % da amostra. Somente 4,56% dos adolescentes de ambos os sexos vêem a sexualidade como sendo “a individualidade, a maneira de ser de cada um, maneira de

vestir, falar, agir, se relacionar com o mundo e com os outros”. Merleau-Ponty (1999) questiona a generalização da noção de sexualidade e o fato de se fazer dela uma maneira de ser no mundo físico e inter-humano. O autor questiona, assim, se a existência inteira tem uma significação sexual ou se todo fenômeno sexual tem uma significação existencial.

Essa seria uma visão mais próxima do entendimento de sexualidade vista até aqui pela pesquisa, demonstrando, assim, que somente uma pequena parcela dos jovens pesquisados entendem ou têm compreensão do que significa. Na realidade, sexo, corpo e sexualidade, são todos os entendimentos apresentados pelos adolescentes, contudo constatamos que esses entendimentos parecem estar sendo vivenciados pelos jovens de forma fragmentada, já que demonstram certa dificuldade em falar sobre o assunto. As respostas aparecem na forma fracionada, em conceitos estanques e divididos por categorias. Poucos conseguiram apresentar uma visão do “*co mplexus*” defendida por Morin (1990a), a qual vê o homem como um ser complexo, uma corporeidade, uma totalidade, uma circularidade.

É importante pensar no contexto em que a sexualidade é vivenciada hoje. As mudanças tecnológicas ocorridas no século XIX e a revolução sexual no século XX provocaram mudanças nos processos de socialização e de educação dos indivíduos, substituindo antigos enfoques na expressão da sexualidade e nas suas formas de vivência. Santin (1987) refere que o ser humano é corporeidade e, à medida que vivemos a corporeidade, ou nos sentimos corpo, tornamo-nos significativos a nós mesmos e aos outros, produzindo, assim, a comunicação, com o que um se torna visível e compreensível ao outro. O autor afirma que também podemos pensar o homem como uma consciência ou alma que possui corpo ou que usa o corpo, mas é possível, contrariamente, pensá-lo como corporeidade, como raiz de todas as manifestações humanas.

Merleau-Ponty (1999) oferece um entendimento do que é corpo e, nos seus estudos sobre a fenomenologia da percepção, demonstra um esforço de compreender o homem como corporeidade. O autor diz que o corpo é o lugar onde percebemos e compreendemos o mundo, sendo, em relação ao mundo percebido, o instrumento geral da compreensão. Nesse sentido, a “*consciência de corpo*” é compreendida como representação ou conhecimento do corpo, não sendo essa uma representação intelectual, uma imagem idealizada, uma fotografia ou cópia da realidade, mas um conhecimento perceptivo possibilitado pelo movimento. “O corpo assim compreendido revelará o sujeito que percebe assim como o mundo percebido”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.110).

Em relação à corporeidade, Santin (1987) relata que a sensibilidade de compreensão da corporeidade foi perdida pelo homem, que, aos poucos, foi negando seu corpo, deixando de ser corpo, não considerando mais que o corpo é a nossa capacidade de existência. Segundo Merleau-Ponty, “é a sexualidade que faz com que um homem tenha uma história”. (1999, p.219). A tradição cartesiana, que influenciou consideravelmente as abordagens científicas sobre o corpo, limitou-se a considerar apenas dois modos de existência, como coisa ou objeto e como consciência. O conceito clássico de esquema corporal limita-se ao inventário das partes do corpo, à tomada de consciência da postura, da posição no espaço e, por fim, de uma imagem do corpo. Merleau-Ponty, na mesma linha de pensamento, apresenta outra concepção do esquema corporal, não como decalque, imagem, consciência das partes, mas como envolvimento, uma espacialidade de situação: “O esquema corporal é, finalmente, uma maneira de exprimir que meu corpo está no mundo”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.146).

O autor ressalta que o organismo não é uma coisa inerte, mas, a partir da vivência corpórea, amplia-se a compreensão da existência. Nesse sentido, apresenta a noção de corpo-próprio como sendo a realidade intencional do sujeito, em contraponto à noção cartesiana de corpo-máquina, ou corpo objeto: “Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo”. (1999, p.269).

Ao criticar as análises tradicionais acerca do corpo, do movimento e da percepção, Merleau-Ponty enfatiza a experiência corporal fundada numa perspectiva sensível e poética da corporeidade, buscando, dessa forma, ultrapassar a dicotomia sujeito/objeto. A expressão “sou meu corpo” (1999, p.208) sintetiza o encontro entre o sujeito e o corpo. O ser humano define-se pelo corpo, significando que a subjetividade coincide com os processos corporais.

Por sua vez, Santin (1987) traz outra percepção do conceito de corpo. Para o autor, a imagem do corpo não surge das experiências existenciais da vida pessoal, ao contrário, a primeira imagem consciente de corpo que cada um constrói obedece aos modelos impostos pelos valores culturais vigentes. O autor relata que

a imagem da corporeidade de nossa cultura racionalizada, cientificizada e industrializada em nada garante o cultivo do corpo, ao contrário, o reduz a um objeto de uso, um utensílio, uma ferramenta a ser usada segundo a vontade de cada um ou, conforme os interesses econômicos, políticos e ideológicos de outros grupos. (SANTIN, 1987,p.55).

Na resposta à pergunta 14 do questionário, 11,41% dos adolescentes referiram a importância do corpo como objeto de sedução e atração sexual. Devemos considerar que, à primeira vista, o objeto do desejo sexual é o corpo da pessoa desejada, mas não é só o corpo que é desejado. Para Marzano-Parisoli, o desejo sexual realiza-se através do corpo e só se consuma quando se chega a encontrar, a apropriar-se do corpo da pessoa desejada. Geralmente, desejamos uma pessoa por causa de alguns traços que consideramos atraentes nela, porém esses traços não são o objeto deste desejo, pois a consciência do desejo do outro é a consciência de que somos alguma coisa para o outro no nosso corpo, ao mesmo tempo em que não somos um simples corpo para aquele que nos deseja. “Quando se deseja alguém, deseja-se uma pessoa particular e não uma pessoa qualquer”. (2004, p.114 - 115).

Nesse contexto, seguindo o entendimento da autora, o ser corpo da pessoa desejada é figura central numa relação sexual, mas o fato de o corpo ser o objeto do desejo não significa que a pessoa seja reduzida ao seu corpo, nem que o seu corpo seja um instrumento de prazer. Marzano-Parisoli citando Kant, afirma que a natureza do desejo sexual é de nos arrastar à animalidade e à degradação, pois o desejo não é mais do que um apetite, o objeto sexual, e, como objeto de apetite, não tem nenhuma característica pessoal e moral. Para Kant, a inclinação de um homem por uma mulher, não se dirige a ela porque é um ser humano, mas porque é uma mulher e o fato de ela também ser um ser humano o deixa indiferente; só o seu sexo é o objeto de seu desejo. A partir do momento em que o ser humano é guiado pela atração sexual, busca tornar-se o proprietário de um outro ser humano, transformando-o, assim, em coisa e permitindo, ao mesmo tempo, que este o transforme também em coisa. Kant afirma que uma pessoa não pode ser uma coisa que se possui, pois é impossível ser, ao mesmo tempo, uma pessoa e uma coisa, um proprietário e uma propriedade. (2004, p.118).

Entretanto, nem sempre a objetivação implícita do desejo sexual leva à instrumentalização do corpo. Marzano-Parisoli (2004) esclarece que, pelo fato de ser desejada, a pessoa não se torna, necessariamente, um instrumento de prazer, mas pode ser

o objeto de uma encarnação, pois é pela posse do corpo do outro que uma pessoa toma contato com o ser carnal da pessoa desejada e busca realizar uma união sexual, que tem por finalidade permitir um conhecimento de uma subjetivação mútua.

Podemos comentar sobre desejo sexual e amor, já que 12,78% da amostra dos adolescentes definem sexo como ter cuidados, carinho, amor pela pessoa com quem estão se relacionando. Para Manzano-Parisoli, o amor-paixão sempre está ligado a um objeto de amor encarnado, pois não se pode sentir amor sem saber por quem, nem se sentir no próprio corpo um desejo de corpo-pessoa amada. “Amar é sempre amar essa pessoa aqui, agora, e não outra, pois o objeto do amor é insubstituível” (2004, p.127). Na mesma linha de pensamento, Maturana (1998) afirma que o amor é manifestação de aceitação do outro como outro legítimo na relação, com suas virtudes e defeitos.

A sexualidade, para Merleau-Ponty, não se constitui num ponto de passagem ou numa função periférica, mas é parte integrante do ser total; não é apenas um mero registro do corpo biológico ou resultado do funcionamento glandular, mas expressão do ser que deseja, que faz escolhas, que ama, que se comunica com o mundo e com o outro. Pode-se, portanto, entender que o uso que o homem faz de seu corpo transcende as leis da biologia, pois é no fenômeno da corporeidade que se descobre que a nossa existência se exprime como ser-no-mundo. “O corpo de outrem e o meu são um único todo, o verso e o reverso de um único fenômeno”. (1999, p.228 - 231). Seguindo essa linha, Marzano-Parisoli (2004) complementa que o corpo é, ao mesmo tempo, o corpo que temos e o corpo que somos, uma coisa, mas, ao mesmo tempo, uma coisa minha.

Podemos concluir com as idéias de Merleau-Ponty que a experiência da corporeidade revela a profunda relação entre a sexualidade e a existência e se a existência se difunde na sexualidade, reciprocamente, a sexualidade difunde-se na existência, de modo que é quase impossível caracterizar uma decisão ou um ato como “sexual” ou “não sexual”. (1999, p.234).

Essas reflexões podem contribuir com a educação sexual desenvolvida nas escolas e para o reconhecimento do corpo como possibilidade de conhecimento da construção da corporeidade dos alunos. A gestualidade e os cuidados com o corpo podem e devem ser tematizados nas diferentes práticas educativas. Para Maturana e Varela (1995), o conhecimento é o resultado da interpretação contínua que emerge da capacidade de compreender a qual é originada nas estruturas do corpo por meio de experiências de ação que vão surgindo ao longo da história cultural.

A seguir apresentamos os dados relativos à questão 9 do questionário aplicado, na qual os adolescentes foram solicitados a citar as disciplinas em que são vistos conteúdos sobre sexo e sexualidade.

Tabela 17 - Disciplinas nas quais são vistos conteúdos sobre sexo e sexualidade

Gênero	Masc		Fem		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Biologia	52	48,14	55	49,54	107	48,85
Ciências	3	0,92	3	2,7	6	2,73
Filosofia	36	33,33	44	39,63	80	36,52
Português	7	6,48	3	2,7	10	4,56
Geografia	2	1,85	4	3,6	6	2,73
Sociologia	7	6,48	3	2,7	10	4,56
Matemática	2	1,85	2	1,8	4	1,82
Química	11	10,18	0	0	11	5,02
Ed. Física	1	0,92	2	1,8	3	1,36
Religião	1	0,92	0	0	1	0,45
Todas	3	2,77	0	0	3	1,36
Nenhuma	19	17,59	23	20,72	42	19,17
Palestras	2	1,85	5	4,5	7	3,19

A apresentação de 13 respostas demonstra a dispersividade de disciplinas em que são vistos conteúdos sobre sexo e sexualidade, mostrando que os adolescentes de ambos os sexos ficaram, de certa forma, confusos ao terem de especificá-las. Nessa gama de respostas aparecem as disciplinas de matemática, religião e educação física, com menos de 2% das escolhas, e ciências, geografia, português, sociologia e química, com um resultado menor de 5%, não apresentando, dessa forma, percentuais expressivos. A grande relação de disciplinas trazidas pelos adolescentes parece demonstrar que a educação sexual que a escola oferece é tratada como um tema transversal, já que é um assunto abordado e discutido em várias disciplinas, porém é provável que as disciplinas tenham sido citadas mais pela postura dos professores e menos pelos conteúdos.

Nesse contexto, a disciplina de biologia é a mais citada, contando com um percentual de respostas de 48,85 da amostra. Pesquisando o plano de ensino das primeiras séries do ensino médio de biologia, encontramos conteúdos como: o conceito e

importância da biologia, a ciência e o método científico, característica e organização geral dos seres vivos, a origem da vida, divisão celular, sexo, reprodução e desenvolvimento, entre outros. Nas segundas séries encontram-se no plano de ensino de biologia conteúdos sobre reprodução, anatomia e fisiologia humana, fecundação, genética, teorias da origem da vida, ecologia, entre outros.

A disciplina tem como competências e habilidades a desenvolver despertar no aluno o interesse por temas que afetam o ambiente e, portanto, a sua própria vida, bem como descrever a estrutura dos órgãos reprodutores masculino e femininos na espécie humana; analisar informações acerca de temas como gravidez desejada e indesejada, doenças sexualmente transmissíveis, formas de contágio pelo HIV, métodos contraceptivos e, por fim, valorizar o autocuidado com a saúde. Como bibliografia são citados autores como Amabis, Burns, Cutter, Favaretto e Marcadante, entre outros, de livros científicos sobre biologia, botânica e fisiologia humana. A abordagem científica da sexualidade tratada em biologia ocorre de forma que os alunos estudem e entendam o corpo humano, observando seu funcionamento, órgãos, aparelhos reprodutores etc., como se esse fosse uma máquina. Na atividade dos grupos focais, os adolescentes revelaram certa insatisfação com o enfoque científico do corpo humano e seu funcionamento, demonstrando interesse e curiosidade de ver a sexualidade humana de uma maneira mais abrangente, não só do ponto de vista científico e biológico.

Uma certa surpresa foi constatar que a disciplina de filosofia tenha sido uma das mais citada pelos alunos, 36,52%, o que, provavelmente, ocorreu pela maneira como nela é vista a sexualidade. Na disciplina, a sexualidade aparece como algo inerente e importante ao ser humano. Observando o plano de ensino da disciplina, a temática da sexualidade parece ser vista de forma diferente da visão mecanicista, sendo tratada como algo que faz parte da vida e das relações humanas. Nas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos aparecem a leitura de textos filosóficos de modo significativo, a articulação dos conhecimentos filosóficos com os diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais, bem como o debate, com tomada de posição, com defesa argumentativa e mudança de posição em face de argumentos mais consistentes, gerando, assim, uma contextualização sociocultural dos conhecimentos. Essa postura contribui para o desenvolvimento nos alunos das competências no tocante aos saberes e à vivência cidadã. Nessa disciplina o professor cria condições para promover debates com os alunos, manifestando-se na medida

do possível para reorientar o processo do diálogo. A disciplina utiliza-se como referencial bibliográfico o jornal *Mundo Jovem*, *Convite à Filosofia* de Marilena Chauí, *O mundo de Sofia*, de Jostein Gaarden, *Introdução à Filosofia*, de Elli Benincá, entre outros autores, e também faz uso de vídeos e documentários, como *Ilha das Flores*, *O buraco branco no tempo*, *Os outros*, entre outros.

O desenvolvimento dessas competências e habilidades, juntamente com a empatia pelo professor, parece levar a que os alunos consigam ter um melhor entendimento dos conteúdos e uma maior participação e troca de idéias dentro da sala de aula. Paralelamente a esse entendimento, 19,17% dos adolescentes de ambos os sexos julgam que conteúdos sobre sexo e sexualidade não são vistos em “nenhuma disciplina”. Daí podermos formular a pergunta sobre o porquê de quase 20% da amostra acreditar que em nenhuma disciplina são vistos conteúdos relativos à sexualidade. Será que os alunos estão confusos quanto ao que gostariam de aprender e/ou não há entendimento sobre o que é educação sexual, ou ambas as coisas? Isso mostra que o nível de insatisfação e descontentamento pode estar relacionado a vários fatores: tanto à forma de abordagem da educação sexual feita pela escola e os professores quanto às dificuldades dos alunos no sentido de explicitarem com clareza o que desejam saber.

Nas conversas informais e nas entrevistas com alguns professores, especialmente com os que lecionam as disciplinas que aparecem em evidência nas respostas dos alunos, ficamos em dúvida quanto ao entendimento de educação sexual. Parece que a sexualidade é tratada e discutida em várias disciplinas não por ser um tema transversal, mas pela determinação, intuição, informação e desenvolvimento de competências por parte dos professores envolvidos. Nas entrevistas com os professores houve a referência de que muitos sequer leram os PCNs quando chegaram às escolas há cinco anos, não ocorrendo discussão e debate dos assuntos neles abordados. Também foi expresso que as idéias e levantamentos contidos nos PCNs são interessantes, contudo não orientam sobre como o professor deveria agir e falar em determinadas situações.

O entendimento de como se comportar, como abordar, por onde começar, o que falar, como reagir a determinado conteúdo ou problema sobre a temática da sexualidade em sala de aula parece ter ficado a critério de cada professor, de modo que conteúdos sobre sexo e sexualidade passam a ser vistos e tratados de acordo com a disposição e compreensão individual. Ora, diante dos diferentes entendimentos e disposições, parece certo que a experiência pessoal é fator determinante no modo como é ensinada a educação

sexual nas escolas. Nas entrevistas com os professores das disciplinas de português, geografia, filosofia e ciências, a maioria relatou que não teve qualquer orientação e aprendizado sobre sexualidade na formação acadêmica. Um dos professores declarou que “temos sempre que improvisar quando surge esse assunto em sala de aula”. Alguns possuem mais experiência em lidar com as dúvidas e curiosidades dos adolescentes sobre sexo e sexualidade por terem filhos adolescentes, como o que mencionou: “Tento responder às perguntas como se estivesse falando com meus filhos, dou respostas curtas e não abro muito espaço, senão eles tomam conta”.

Mas o que isso quer dizer? O professor coloca limites em relação a quê? Outro professor, em relação à sexualidade, acredita que “essa faz parte do ser humano, é nossa essência, uma coisa boa, normal e que todos deveriam desenvolver e gostar”. Porém quais são as implicações dessa situação para o aluno considerando que a escola deveria ser uma das instâncias onde aprende sobre a vida? Nesse sentido, como o professor lida com seus próprios valores e preconceitos sobre sexualidade em sala de aula? E a escola, como um todo, como se preparou e enfrenta a temática da sexualidade? Durante entrevista outro professor expressou sua opinião sobre o assunto com a seguinte frase: “Depois de ler um artigo que sugeria que o professor não deve emitir opinião sobre sexualidade frente aos alunos, deixo eles falarem ... incentivo o diálogo ... mas não me manifesto mais”. Esse tipo de comentário demonstra a insegurança do professor frente à situação, onde receia se expor, demonstrar preconceitos e preferências. Nas entrevistas e observações gerais alguns professores afirmaram ficar constrangidos em manifestar suas idéias e opiniões sobre sexo e sexualidade por temerem deixar os adolescentes mais confusos e/ou criar situações de discussão e desconforto.

De acordo com Araújo (2005), os professores devem evitar emitir seus próprios juízos de valor e opiniões como verdades absolutas. Sabemos que é quase impossível ficar totalmente isentos de opinar e que nem deveríamos emitir opinião, mas é importante que as questões sejam lançadas, refletidas, discutidas, sem que apenas uma resposta apareça como a correta.

Araújo (2005) registra que, se o professor teve uma educação rígida, poderá ter dificuldade em lidar com esse assunto. A autora destaca que o professor, juntamente com os pais, exerce um importante papel na sexualidade dos adolescentes ao orientá-los no dia-a-dia. A sexualidade poderá ser orientada de forma a preparar o indivíduo para a vida, mas, para tal, é preciso que o professor esteja preparado para essa tarefa. Na prática, relata a

autora, encontra-se na maioria das escolas uma deficiência na didática utilizada pelo professor; além disso, muitas escolas que incorporam nos currículos educação sexual não se encontram preparadas para assumir a responsabilidade de educar sobre o tema.

Parece ser importante observar como os professores estão e foram preparados para falar sobre sexo. Como observamos nas entrevistas, mesmo sendo uma pequena amostra em relação ao número de professores, a maioria dos educadores não teve educação sexual durante a formação nem fez ou faz qualquer tipo de curso para ter um melhor preparo para lidar com educação sexual. O que sabem geralmente é baseado em curiosidades de revistas, em troca de informações com colegas e na leitura de livros que quase sempre tratam a sexualidade segundo um enfoque biológico, não das relações e emoções humanas. Araújo afirma que ‘muitos educadores não possuem a própria sexualidade bem resolvida, tendo problemas com seu parceiro ou consigo mesmos em relação ao sexo. Em seus discursos, certamente, passarão um tom de frustração e inquietação’. (2005, p.11).

De acordo com Telles (1992), as pessoas encarregadas de orientação sexual na escola devem ter autenticidade, empatia e respeito pelos adolescentes, pois cabe à escola preencher lacunas de informações, erradicar preconceitos e possibilitar as discussões das emoções, valores e comportamentos da sexualidade dos alunos. Muitas vezes alunos com desempenhos ruins podem estar passando por problemas ou crises de identidade e de sexualidade, o que é muito comum na adolescência. Então, com uma percepção mais sensível, o professor poderá perceber a inquietação do aluno. Situações como escritos pornográficos nas portas dos banheiros, nas carteiras, o uso de palavrões relativos a sexo merecem uma atenção especial, visto que, são formas que o adolescente geralmente utiliza para expressar seus medos, angústias, distorções, satisfação de curiosidade e aprendizagem. O autor indica que cabe ao professor, esclarecido e consciente de seus deveres, ajudá-lo na superação dessa fase muitas vezes difícil, tendo como objetivo o esclarecimento e amadurecimento do adolescente.

Fagundes (1995) salienta que é preciso criar oportunidades para que as pessoas reflitam sobre suas idéias, sentimentos e conflitos na área da sexualidade e se envolvam na totalidade na reinterpretação e reconstrução da realidade. Essa poderia ser uma das tarefas do professor. Olhar a educação sexual nessa perspectiva significa não apenas ‘passar’ informações sobre sexo, mas fundamentar-se nos alicerces da vida humana, esses marcados por cultivar e cultuar a vida diante do mundo em que se vive, tendo mais chances

de aprender a respeitar a individualidade e a opção sexual de cada um e de viver plenamente sua sexualidade.

Voltando à escolha das disciplinas em que os conteúdos de sexo e sexualidade são abordados, o fato de Biologia ser a primeira na listagem pode se dever aos adolescentes das primeiras séries terem ainda presentes conteúdos sobre sexo e reprodução sexual do ensino fundamental. Outro dado significativo dessas turmas que estão ingressando no ensino médio foi a significativa resposta *nenhuma disciplina* estar aparecendo com destaque, pelo fato de não estarem discutindo o assunto em sala de aula, somente em palestra proporcionada pela escola (uma vez ao ano). É possível também que, por serem conteúdos relacionados à fisiologia, genética e biologia humana, os alunos das primeiras séries associem questões relativas ao corpo e à sexualidade à disciplina de Biologia.

Para Morin torna-se necessário substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une: “É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”. (2004, p.89). Para seguir por esse caminho, o autor assinala que o problema não está em abrir as fronteiras entre as disciplinas, mas em transformar o que gera essas fronteiras, que são os princípios organizadores do conhecimento. Desde a escola primária nos é ensinado a separar as disciplinas ao invés de reconhecer suas correlações, a dissociar os problemas, ao invés de reunir e integrar. Em tais condições, “as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos”. (MORIN, 2004, p.15).

Nesse sentido, é possível derivar que o ensino da temática sexualidade parece estar sendo mais abordado nas aulas de Filosofia das segundas séries, e o maior número de alunos satisfeitos talvez se deva ao fato de o professor trabalhar com conteúdos de forma a dar uma dimensão mais holística ao assunto, com o que o enfoque da sexualidade é visto como algo inerente à vida humana. Para Morin (2004), a filosofia deve contribuir para o desenvolvimento do espírito problematizador; é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana. Em relação ao professor de filosofia, Morin afirma que, na condução de seu ensino, deveria estender seu poder de reflexão aos conhecimentos científicos, bem como à literatura e à poesia, para evitar que a filosofia se retraia e se constitua numa disciplina fechada em si mesma.

A pergunta número dez do questionário parece ser semelhante à anterior, que questionava em quais disciplinas são vistos conteúdos sobre sexo e sexualidade, porém contém alguns pontos diferentes. Os adolescentes, nessa questão, teriam de especificar em quais disciplinas o professor os “deixa à vontade”¹⁴ para fazerem perguntas sobre sexo e sexualidade. Entra aqui a figura do professor como agente facilitador para os adolescentes se sentirem mais encorajados e tranquilos para falar sobre sexo, relações sexuais, namoro, “ficar” etc. Cabe aqui lembrar que o professor é aquele que cria condições para que a aprendizagem ocorra. Na realidade, ao se falar em aprendizagem, fala-se em criar ambiente propício para tornar o aluno capaz de identificar e relacionar diferentes formas de entendimentos.

As respostas à questão tiveram um amplo espectro, como analisado na Tabela 18.

Tabela 18 - Disciplinas em que o professor cria ambiente propício para falar e discutir sobre sexo e sexualidade

Disciplinas	Masc		Fem		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%l
Biologia	26	24,07	22	19,81	48	21,91
Filosofia	22	20,37	33	29,72	55	25,11
Português	5	4,62	16	14,41	21	9,58
Química	5	4,62	0	0	5	2,28
Matemática	5	4,62	4	3,6	9	4,1
Ciências	1	0,92	0	0	1	0,45
História	2	1,85	0	0	2	0,91
Geografia	6	5,55	12	10,81	18	8,21
Sociologia	2	1,85	2	1,8	4	1,82
Artes	0	0	1	0,9	1	0,45
Ed.física	0	0	4	3,6	4	1,82
Todas	1	0,92	1	0,9	2	0,91
Nenhuma	44	40,74	31	27,92	75	34,24
Só em palestras	4	3,7	2	1,8	6	2,73

A amostra indicou a resposta *em nenhuma disciplina* com 34,24%, seguida da disciplina de *Filosofia*, com 25,11%, e *Biologia*, com 21,91%, como sendo as disciplinas em que os professores dão maior abertura e criam condições apropriadas para os

¹⁴ A expressão “deixar a vontade”, significa criar condições para que os alunos possam se manifestar sobre o tema da sexualidade da forma mais espontânea possível.

adolescentes falarem e questionarem sobre sexo, sexualidade, namoro, “ficar” etc. O aparecimento de várias outras disciplinas, como Português, Geografia, Matemática, entre outras, sem relevância estatística mostra uma tendência típica da adolescência, que é buscar ajuda nas pessoas com as quais os jovens têm uma maior identificação e empatia. Todavia, essa aparente aproximação dos adolescentes com tais professores ocorre, na maioria dos casos, somente dentro da sala de aula, durante as atividades das disciplinas em questão.

Na análise da Tabela 17, que se refere às disciplinas em que são trabalhados conteúdos sobre sexo e sexualidade, aponta-se a escolha da disciplina de Filosofia em segundo lugar, após a de Biologia, nas quais são trabalhados conteúdos sobre sexualidade. Em relação à Tabela 18, os adolescentes teriam de indicar em quais disciplinas os professores os deixam “à vontade” para perguntar e falar sobre sexo, namoro, “ficar” etc. A resposta *em nenhuma disciplina ficam “à vontade”*, agregou um percentual expressivo, 34,24% da amostra. Esse fato pode fazer com que levantamos algumas hipóteses, tais como: esse desconforto dos alunos ocorre pelo fato de os professores não estarem entendendo e falando a mesma linguagem dos adolescentes; por alguns professores quererem seguir os conteúdos obrigatórios, optando por não fazer interrupções e, com isso, acarretar uma possível falta de controle e constrangimentos em sua sala de aula; ou simplesmente, pela falta de tempo para conversas e conteúdos “extras”.

Vitorino (2004) aborda a questão das competências do professor afirmando que o docente que se dedica ao ensino da educação sexual no ensino médio, antes de qualquer coisa, deve desenvolver algumas competências, tais como o domínio numa determinada área de conhecimento. Isso vai além de uma formação técnica, devendo ter um suporte pedagógico que o capacite a ministrar suas aulas, pois lembra-se que o professor também é um membro da sociedade e um formador de opiniões, um intelectual que deve prezar pela construção da cidadania de seus alunos. É preciso mais do que conhecimento de uma determinada área; é preciso um pensar complexo de relações mais amplo, mais abrangente. Para Schon (1997), a mudança do professor como profissional não se restringe ao desenvolvimento de um conjunto de competências docentes, mas envolve também uma revisão como pessoa e como cidadão que atua no universo.

Nessa perspectiva, de que o professor precisa ter um conhecimento mais amplo, deve-se observar que ele tem uma grande responsabilidade para com os alunos, contudo, deve-se levar em conta também a proposta pedagógica oferecida e/ou

determinada por algumas escolas, que geralmente não permite a flexibilização da grade curricular, contribuindo, desse modo, para a fragmentação do ensino em disciplinas isoladas. Outro fator que devemos colocar em questão é a aparente falta de interesse de alguns professores por atualização como foi constatado nas conversas e observações feitas com eles. A pouca e/ou a ausência de atualização em suas diversas formas (cursos, leituras atualizadas, participações em eventos educativos, educação continuada, entre outras), faz com que os professores fiquem limitados a conteúdos muitas vezes desatualizados, quando não, meros aplicadores de conhecimento produzido por outros e transformado em regras de atuação. (JARMENDIA, 2003, p.118). Nas entrevistas os professores manifestaram ter dificuldades em ensinar e discutir a temática da sexualidade em sala de aula pela ausência ou quase ausência desses conteúdos na formação profissional. Muitos até demonstraram disposição de buscar novos conhecimentos, outros, não vão além da intenção e, outros, tornam-se autodidatas. Em qualquer situação pode existir lacunas num ensino de qualidade. Botomé (1994) afirma que os próprios professores não parecem se dar conta do que é o conhecimento e de qual é o seu papel na vida, no trabalho e nos processos de ensino e aprendizagem.

Ainda Botomé indica que uma das variáveis que interferem no que é feito na escola são as possibilidades dos professores, conhecidas como “capacidades de agir”. Essas capacidades, freqüentemente, são postas em dúvida, e o declínio da qualidade de ensino dos últimos anos tem sido convenientemente atribuído a causas como baixos salários, falta de apoio à pesquisa, repressão político-ideológico sobre as instituições etc. Para o autor, “cada vez cresce mais a convicção de que o que o professor faz se distancia do que deveria fazer e a queda da qualidade do ensino tem sido um rótulo que designa os efeitos dessas deficiências sobre a interação educativa e seu produto”. (1994, p. 94).

Uma observação que pode auxiliar no entendimento à maneira pela qual é concretizado o exercício profissional é apontado por Rebelatto (1987) e Botomé (1994), Tardiff (2000), Cordão (2000), Fontes (2001) e Zeinechner (2002) que apresentam certa unanimidade ao reconhecer validade de tese amplamente difundida e aceita nos meios acadêmicos da contemporaneidade, de que as intervenções profissionais são influenciadas pelo tipo de formação. Nesse sentido, torna-se relevante identificar as variáveis que interferem na construção do conhecimento pelo estudante, tais como a didática do professor, o que ele sabe sobre o assunto, os conteúdos existentes nos programas, a dinâmica do conhecimento, os critérios e o ponto de partida que o professor utiliza para

definir o que ensinar; as relações que o professor torna o acadêmico capaz de construir a partir do acesso às informações.

Entretanto, parece oportuno lembrar o fato de que nem sempre o que se ensina é o que o aluno aprende. Segundo Paviani, “por mais que se planeje o que deve ser aprendido, a aprendizagem não é garantida” (2003, p.15). Isso porque ensinar e aprender implica comunicação entre pessoas com desejos, aspirações, idéias e culturas diferentes. Essas variáveis compõem aquilo que Paviani denomina como “algo nessa comunicação entre mestre e aprendiz que não pode ser objetivado” (2003, p.16), mas que interfere de maneira significativa nesse processo.

Nas entrevistas com os professores, um deles afirmou que *procuro ler artigos, livros, assistir palestras sobre sexualidade, para saber como devo me portar frente aos adolescente; para saber o que dizer quando fazem perguntas e não ficar embaraçado, sem saber como abordar a questão*. Perrenoud (2000) observa que, em sala de aula, o professor muitas vezes acaba tendo de lidar com um número impressionante de incidentes e de fatores impossíveis de prever. Segundo o autor, o docente defronta-se continuamente com situações imprevisíveis e, em geral, reage automaticamente, guiado pelo senso comum, que é um conjunto de hábitos internalizados na prática cotidiana. Considerando os aspectos abordados, Masetto alerta: “Ora, os tempos mudaram, e a qualificação docente não precisa apenas de ‘didática’ e ‘metodologia’, ele precisa de uma formação que o construa como intelectual público”. (2001, p.40).

Com a visão do professor como um agente intelectual, inserido e atuante no social, Coll (2004) realça que existe um número expressivo de jovens que, além de não saberem matemática, nem saber ler, escrever, não sabem se comportar de maneira sadia. A escola e os professores, segundo o autor, não sabem como criar e atuar nesse âmbito para que haja mudanças nos aspectos éticos e de respeito às atitudes em geral. O autor propõe que o educador e a escola pensem globalmente, mas ajam localmente, pois agir dessa maneira seria uma forma eficaz de realizar as mudanças no local onde realmente estão as necessidades, nos locais onde as pessoas crescem, se desenvolvem. Para tanto, a escola deve assumir a discussão global, visto que é preciso que o coletivo observe e busque recursos para a solução do problema.

O professor, ao deixar de ser o dono de um saber acabado, deveria ser mais criativo para propiciar situações de aprendizagem que gerem a produção de conhecimento, trabalho que requer uma parceria com o aluno e que favorece uma relação de diálogo com este.

Dessa forma acaba provocando uma postura de não-conformidade por parte do aluno, conduzindo-o a deixar de ser passivo e repetidor e passando a assumir uma autonomia para discordar, questionar, criar. (KULCZYCKI ; PINTO, 2002).

A escola, para Freire, deveria saber respeitar mais os saberes dos educandos, discutindo com eles a realidade concreta a que se deva associar o conteúdo que se ensina: “Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. (1996, p.37). Seguindo essa crítica, Botomé (1994) menciona que, de fato, o que os alunos aprendem é a copiar um modelo falando, ouvindo e repetindo, desenvolvendo rituais convenientes para serem absorvidos, assimilados ou aceitos pelo “sistema”; logo provocam irritação sempre que põem em dúvida as afirmações do professor.

Parece dessa forma, que o professor deveria assumir novos desafios, além de apenas fornecer informações aos seus alunos. Para Schon (1997), ele deve ser capaz de organizar situações de aprendizagem; o seu conhecimento como profissional forma-se pela experiência vivenciada e pela reflexão dentro da sua ação docente. A mudança do professor como profissional não se restringe ao desenvolvimento de um conjunto de competências docentes, mas envolve uma revisão como pessoa e cidadão que atua no universo. Para o autor, o professor está envolvido num processo de constante relação com todos os seres e em intermitente evolução. Nesse contexto, Perrenoud (2001) registra que é de suma importância o professor aprender a refletir sobre a sua prática, principalmente no momento da ação docente. “Os próprios professores não parecem dar-se conta sobre o que é o conhecimento e qual o seu papel na vida, no trabalho e nos processos de ensino e de aprendizagem”. (BOTOMÉ, 1994, p. 66-64).

Ao trabalharem com conteúdos sobre sexo e sexualidade, os adolescentes geralmente trazem uma carga emocional muito forte, em razão do processo de descobertas e da ação envolvida nesse processo. Kulczycki e Pinto (2002) esclarecem que esse tipo de educação parece exigir que o professor seja mais do que um transmissor de conhecimentos, aquele que sabe tudo e que tem de ter resposta pronta para todas as questões que o aluno faz. Ensinar a pensar, a propor mais de uma alternativa para a solução de um problema, a diversificar os ângulos de visão, a valorizar o pensamento divergente, são algumas das tarefas mais importantes do professor atualmente.

Fergusson (1980) considera o aluno como um sistema aberto, em constante interação com o ambiente, pelo qual recebe informações, integra-as e usa. Essas

informações são incorporadas à vivência única de cada aluno. Assim, o professor deve ser aberto, estabelecer um bom relacionamento, muitas vezes presentindo as necessidades e dificuldades não verbalizadas, os conflitos, esperanças e temores dos alunos. Ao professor cabe respeitar a autonomia do aluno. Freire (1999) diz que o ambiente de aprendizagem deve favorecer a curiosidade, a criatividade, a reflexão crítica, o respeito, a interatividade, a cooperação, a participação, que é pelo exemplo que as palavras são corporificadas.

Considerando que a cognição ocorre dentro de um sistema vivo e está sujeita às limitações do sistema biológico, o processo pedagógico geralmente ocorre a partir de trocas do indivíduo com o sistema em que está inserido, o qual pode modificar o processo de aprendizagem. Fergusson (1980) inclui como responsabilidade do professor despertar a auto-estima e a segurança do aluno, ampliando sua auto-imagem e despertando-o para o seu próprio potencial. Para Pimentel (1993), as reflexões sobre a atuação do professor não se restringem apenas à alteração de sua metodologia de ensino ou ao seu fazer didático, mas envolvem também o seu posicionamento filosófico, epistemológico, político e ideológico. O docente precisa entender-se como ser histórico e deve questionar-se sobre suas intencionalidades.

Na tabela 19 veremos o que os adolescentes responderam na questão onze do questionário, pela qual foram indagados se fora da sala de aula se sentem à vontade para falar com algum professor sobre a temática da sexualidade. Em caso afirmativo, teriam de identificar a disciplina que o professor ensinava e o grau de satisfação sobre o conteúdo da “conversa”.

Tabela 19 - Os adolescentes ficam à vontade ou não para falar sobre sexo e sexualidade com o professor fora da sala de aula

Gênero Comportamento	Masc		Fem		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Sim	12	11,11	9	8,1	21	9,58
Não	84	77,77	94	84,68	178	81,27
Abstenção	12	11,11	8	7,2	20	9,13

Tabela 20 - Disciplinas em que os professores deixam os adolescentes à vontade para falar sobre sexo e sexualidade fora da sala de aula

Disciplinas	Masc		Fem		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Português	3	2,77	6	5,4	9	4,1
Ed. Física	0	0	4	3,6	4	1,82
Biologia	3	2,77	3	2,7	6	2,73
Filosofia	3	2,77	3	2,7	6	2,73
Matemática	1	0,92	1	0,9	2	0,91
História	2	1,85	0	0	2	0,91
Química	1	0,92	0	0	1	0,45
Geografia	1	0,92	0	0	1	0,45
Anuladas	2	1,85	0	0	2	0,91

As Tabelas 19 e 20 mostram dados bastante expressivos. A grande maioria dos adolescentes de ambos os sexos, 81,27%, diz não haver *nenhum professor*, com o qual se “sintam a vontade” para fazer perguntas e falar sobre sexo e sexualidade fora da sala de aula. Uma amostra pequena, de 4,10%, cita a disciplina de *Português*, rerepresentando a maior expressão da amostra. Entre os que responderam *sim* (9,58%), que procuram e encontram no professor fora da sala de aula alguém com o qual se sentem à vontade para fazer perguntas e comentários sobre sexo, a maioria ficou satisfeita com a conversa com o professor.

A maioria dos adolescentes declarou em conversas nos grupos focais *não conversar com nenhum professor fora da sala de aula*, justificando sua opção com expressões como: *prefiro falar com os amigos, não me sinto à vontade, não preciso falar com ninguém, não acho os professores, prefiro falar com minha mãe*, entre outras justificativas. O fato de não procurarem os professores e de não se sentirem à vontade para tal pode estar mostrando que alguns professores não dão abertura e uma boa receptividade ao aluno que tenta contatá-los. O grande percentual de respostas negativas pode sugerir também que alguns professores não possuem empatia com a fase pela qual os alunos estão passando, podendo demonstrar não-compreensão dos comportamentos e atitudes típicas da adolescência. A maioria dos professores reclama das atitudes dos adolescentes, parecendo possuir pouca paciência e disposição para entendê-los e aconselhá-los. Alguns, inclusive, em conversas realizadas junto a observações gerais verbalizaram que ficam irritados com a aproximação

dos alunos fora da sala de aula: *não sou paga para dar uma de psicóloga; não tenho tempo para ficar perdendo com essas baboseiras; ele que vai torrar o saco de outro, tenho mais o que fazer.*

Demonstram, portanto, uma falta de entendimento do que acontece com os jovens na fase da adolescência, da complexidade das mudanças hormonais, fisiológicas e mentais que afloram nessa fase, por muitos estudiosos rotulada de “problemática”. N essas atitudes transparece uma falta de sensibilidade, evidenciando um conhecimento limitado sobre o processo de ensinar e aprender. ‘Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação’. (FREIRE, 1996, p.39).

Segundo Coelho (1998), inúmeros professores não conseguem entender a sexualidade como um fenômeno multideterminado, que, como tal, exige conhecimento de diferentes disciplinas das ciências para seu ensino e entendimento. Esse desconhecimento geralmente leva a que tenham a percepção de que a sua disciplina é a mais importante, desconhecendo ou não buscando em outras áreas do conhecimento respostas para perguntas, que sua base teórica oferece. Assim, há desenvolvimento de trabalhos em equipe, permanecendo cada disciplina em seus próprios limites pedagógicos, e as inter-relações entre as disciplinas, freqüentemente, passam a ser responsabilidade única do aluno, que geralmente acaba por não desenvolvê-la.

Em relação ao professor que tem dificuldade de perceber a complexidade de sua função como educador, Botomé (1994) afirma que não devemos mais ficar esperando de outros o conhecimento para enfrentar o que acontece agora. Os educadores, além de terem a preocupação de transformar conhecimentos em condutas, se não adotar procedimentos suficientemente cuidadosos e coerentes, correm o risco de alterar a perspectiva tradicionalmente utilizada na elaboração do ensino. Parece, pois, que a exigência e a necessidade de integração, de articulação, de observar, pensar e agir sistemicamente são o mais importante; pode o professor, assim, educar plenamente seus alunos em diferentes situações, fazendo uso de diferentes procedimentos.

A última questão do questionário referia-se ao querer ou não, por parte dos adolescentes, uma disciplina específica de educação sexual, que tratasse de assuntos relativos a sexo, namoro, cuidados, o que fazer, como fazer etc.. Os resultados servem para apontar um caminho para se fazerem mudanças no ensino da educação sexual, talvez colocando um pouco mais de importância nesse ensino na fase da adolescência, quando deveria, talvez, não ser a principal questão, mas um dos assuntos mais importantes a serem

tratados dentro e fora da sala de aula. Os dados trazidos pelos adolescentes de ambos os sexos constam na Tabela 21.

Tabela 21 - Expectativa em relação à disciplina específica de educação sexual

Opção	Masculino		Feminino		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Sim	79	73,14	80	72,07	159	72,6
Não	20	18,51	19	17,11	39	17,8
Não sabe	1	0,92	4	3,6	5	2,28
Abstenção	8	7,4	8	7,2	16	7,3

Tabela 22 - Razões para haver uma disciplina específica de educação sexual

Porque sim	Masc		Fem		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Aprender mais sobre sexo, cuidados, prevenção etc.	45	41,66	53	47,74	98	44,74
Tirar dúvidas	25	23,14	41	36,93	66	30,13
Legal, interessante, importante	7	6,48	7	6,3	14	6,39
Ficar mais à vontade	4	3,7	7	6,3	11	5,02
Não especificou	4	3,7	1	0,9	5	2,28

Tabela 23 - Razões para não haver uma disciplina específica de educação sexual

Gênero	Masc		Fem		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Por que não						
Aprendem com Meios comunicação	4	3,7	0	0	4	1,82
Tem palestras já falam o suficiente	5	4,62	0	0	5	2,28
Perda de tempo p/ todos	2	1,85	2	1,8	4	1,82
Não se sente à vontade na escola	2	1,85	1	0,9	3	1,36
Deve ser ensinado em casa	2	1,85	0	0	2	0,91
Já sabe o suficiente	0	0	2	1,8	2	0,91
Não precisam de mais uma matéria	0	0	5	4,5	5	2,28
Não especificou	2	1,85	0	0	2	0,91

As Tabelas 22 e 23 mostram o quanto os adolescentes (72,60%) parecem estar ávidos por um maior conhecimento sobre sexo e sexualidade. Isso fica explícito no percentual de 44,74 dos alunos que manifestaram a vontade de *querer aprender mais sobre o assunto*. Em conversas informais nos corredores da escola e também nas atividades dos grupos focais, os adolescentes manifestaram ter disposição para estudar e aumentar seus conhecimentos sobre sexualidade: “Quero saber como devo me comportar frente a determinadas situações...”. (P., sexo masculino, 16 anos). Por outro lado, “Não agüento mais ouvir sempre a mesma coisa, como está sendo bom o que estamos fazendo agora”. (S., sexo feminino, 16 anos), referindo-se às informações repetitivas, apesar de necessárias, que a escola oferece através das aulas de Biologia e Filosofia e também de palestras orientativas.

Outro fator que leva os adolescentes de ambos os sexos manifestarem disposição quanto à existência de uma disciplina de educação sexual foi o querer tirar dúvidas, com 30,13% da amostra. Como visto anteriormente, durante o desenvolvimento da pesquisa, os jovens, apesar do grande número de informações a que têm acesso, ainda ficam em dúvida e têm curiosidades. Notamos que, apesar de terem informações sobre a temática, fornecidas também pela escola, muitas vezes essas não estão sendo suficientemente claras ou não estão sendo transmitidas com uma didática que venha ao encontro das necessidades dos alunos.

Devemos considerar também que as tecnologias estão sendo extenuantemente usadas, mas isso não significa que os adolescentes não precisem de uma educação mais ‘humanizada’, que envolva contato direto pessoa/pessoa, com diálogo, manifestação de sentimentos, idéias, comentários. Isso só acontece nas relações humanas, garantindo, assim, melhores condições aos adolescentes para o desenvolvimento de suas sexualidades. Botomé (1994), em relação à mídia e ao uso da tecnologia, afirma que a escola é o instrumento de educação responsável pelo processo formativo, é a que capacita as pessoas a lidarem com a realidade onde vivem suas existências. O autor questiona sobre quais capacidades a escola está desenvolvendo visto que as transformações no mundo atual reforçam a importância de uma educação voltada para o conhecimento, não apenas para a transmissão de informações.

Parece que a educação sexual nas escolas não está sendo desenvolvida a contento, levando a que os adolescentes manifestem desejo de uma educação sexual mais próxima de suas realidades. Botomé (1994) deixa clara a idéia de educar quando comenta que consiste em criar condições para que as pessoas, diante das situações com que se defrontam em suas vidas, estejam aptas a apresentar as condutas necessárias para poderem gerar as alterações e criar outras mais próximas do que interessa obter como resultado do trabalho humano. Daí a pergunta: as escolas estão oferecendo esse ensinar aos adolescentes quando se trata de educação sexual? Por que os jovens não estão usando as informações das palestras e conteúdos vistos em sala de aula para estabelecer relações cognitivas desse aprender e alterar suas condutas em relação à sexualidade? O autor destaca que

deve-se capacitar os homens para que eles mesmos, como autores de seu próprio progresso, desenvolvam de maneira criativa e original um mundo cultural, conforme sua própria riqueza e que seja fruto de seus próprios esforços. (BOTOMÉ, 1994, p.23).

Caso o aluno permaneça num ambiente de aprendizagem no qual é solicitado a dar respostas convencionais, numa situação de ouvinte, não de participante, tenderá a não fazer novas descobertas e a inibir a busca de novas e diferentes soluções para os inúmeros e complexos problemas, curiosidades, dúvidas que o ensino da educação sexual levanta e deveria discutir. Stedile et al. (2002), em relação ao comentário acima, explicam que, neste

caso, a “verdadeira” aprendizagem se limita a copiar, aderir e parafrasear as idéias dos professores, não a estabelecer relações cognitivas mais complexas, as quais podem ser transferidas para situações diferentes das de sala de aula. Isso tudo parece responder ao porquê de a maioria dos adolescentes declarar que gostariam de ter uma disciplina específica de educação sexual.

Aqueles que manifestaram *não querer* uma disciplina de educação sexual, 17,80% da amostra, justificaram-no por já terem palestras que tratam o suficiente sobre o assunto, com um percentual de 2,28 dos adolescentes de ambos os sexos. O mesmo percentual aparece na resposta *não precisam de mais uma matéria, já tem aulas demais*, parecendo manifestar um descontentamento geral pelo ensino, não só pela educação sexual.

A proposta da pergunta, querer ou não uma disciplina específica de educação sexual, no caso puramente especulativa, é despertar nos adolescentes o desejo de estudar e aumentar os conhecimentos adquiridos. Contudo, esses dados mostram também a falta de credibilidade por parte dos adolescentes no ensino da educação sexual proporcionado pela escola, já que alguns disseram *ser uma perda de tempo para todos, alunos e professores*, 1,82% da amostra, ou *os meios de comunicação suprem a aprendizagem*, com 1,82% da amostra, e, ainda, *não se sentem à vontade na escola*, com 1,36%.

A última tabela mostra o nível de satisfação em relação às disciplinas que tratam sobre a educação sexual na escola.

Tabela 24 - Nível de satisfação em relação às disciplinas que tratam sobre educação sexual na escola

Gênero	Masc		Fem		Total	
	fr	%	fr	%	fr	%
Muito insatisfeito	17	15,74	30	27,02	47	21,46
Insatisfeito	41	37,96	37	33,33	78	35,61
Satisfeito	43	39,81	38	34,23	81	36,98
Muito satisfeito	4	3,7	6	5,4	10	4,56
Abstenção	3	2,77	0	0	3	1,36

A Tabela 24 mostra o quanto os adolescentes estão confusos em relação ao que é educação sexual. O fato de 35,61% deles se sentirem *insatisfeitos* com a educação sexual desenvolvida na escola e de 36,98% verem essa educação com *satisfação* nos faz perguntar

se essa satisfação se dá pelo fato de a grande maioria não ter iniciado vida sexual com penetração ativa, como foi visto nos resultados anteriores, e/ou se estão conformados e/ou desinformados com a situação experienciada na escola. Ao mesmo tempo em que há queixas generalizadas em relação às disciplinas e aos professores quanto à temática da sexualidade, vemos também que uma maioria se diz satisfeita com o que a escola oferece. Essa ambigüidade foi trazida nas conversas e nas atividades do grupo focal. Muitos citaram palestras oferecidas na escola como sendo um referencial positivo para terem informações sobre sexo e sexualidade, mas a grande maioria considera-as chatas, desinteressantes e repetitivas. Outros manifestaram interesse e motivação para um maior conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, ao iniciar a pesquisa, existiam dúvidas quanto à validade e à relevância da escolha do tema sexualidade e suas implicações para a construção da corporeidade, no decorrer do trabalho elas foram se dissipando, ficando em seu lugar, a convicção da importância do ensino da educação sexual. Muitos conceitos foram vistos e revistos com o estudo, ficando a sensação de que o tema sexualidade é uma temática multideterminada, na qual estão envolvidas questões políticas, sociais, econômicas, físicas e biológicas. A percepção dessa multidimensionalidade gerou certa insegurança na medida em que, como profissional de psicologia, estava habituada, por força do próprio processo de formação, a uma visão que poderia ser dita “simplória”, na qual os fatos, fenômenos e situações eram meras relações de causa e efeito. A leitura e o contato com outros referenciais bibliográficos e teóricos, como os de Morin, Maturana, Foucault, Merleau-Ponty, entre outros, possibilitaram a descoberta de novos horizontes e, ao mesmo tempo, derrubaram as certezas que até então vinham sendo usadas como referencial para o exercício profissional.

Nessa nova visão, foram descobertas outras formas de encarar os fatos e fenômenos, levando em conta a imprevisibilidade, a complexidade e circularidade da realidade; a vida e as pessoas são constituídas de relações dinâmicas que apresentam características próprias em determinados períodos e épocas. No sentido de melhor analisar a amplitude do foco sobre a temática e para retomá-la, Maturana e Varela (2003) trazem uma visão do que é a vida. Embora seja uma citação extensa, cabe aqui ser transcrita:

A vida é um processo de conhecimento: assim, se o objetivo é compreendê-la, é necessário entender como os seres vivos conhecem o mundo [...] vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele; vivemos com os outros seres vivos, e portanto compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos ao longo de nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói no decorrer dessa viagem comum. Assim, se vivemos e nos comportamos de um modo que torna insatisfatória a nossa qualidade de vida, a responsabilidade cabe a nós. (MATURANA; VARELA, 2003, p.10).

A inclusão da sexualidade humana como um tema transversal no ensino pedagógico no Brasil, como consta nos PCNs, denota a importância que o discurso, a concepção e a interpretação da sexualidade assumiram em nossa época e cultura. Ao assumir a educação sexual como um dos temas que devem perpassar toda a formação do educador, este deveria dispor de subsídios para desenvolver estudos e pesquisas a fim de poder estabelecer a articulação entre as dimensões subjetiva e a social que estão presente no tema da sexualidade. De fato, o que se encontra nas escolas é uma realidade diferenciada: a maioria dos professores que lidam com a educação sexual não teve em sua formação profissional acesso a um aprendizado sobre como educar sexualidade. É provável, também, que no período em que viveram a adolescência, nas décadas de 1970 e 1980 e talvez antes, não tenham tido acesso a informações que lhes possibilitassem romper com preconceitos, tabus, medos e vergonhas em relação à sexualidade.

A realidade de uma tradição educacional repressiva e a conseqüente compreensão preconceituosa da sexualidade humana explicam a demora das instituições educacionais na reconceituação desse campo de atuação teórica e na proposição de desafios pedagógicos de modo a construir uma nova abordagem na construção da corporeidade, que superasse os limites da mera informação anatomofisiológica, apresentada de forma fragmentada, dualista, sectorizada, descontextualizada. A “ditadura” do consumismo reduziu a sexualidade humana a um apelo de sensações e ao culto do corpo e suas potencialidades de uso e manipulação. (NUNES ; SILVA, 2000).

Os autores evidenciam que a escola, como centro de educação formal, historicamente tem contribuído para a “dessexualização” do indivíduo pela negação da sexualidade, da “neutralidade” ou “legitimação de tabus”. Paralelamente a isso, o contexto social impõe que se enfrentem questões específicas de sexualidade fundamentados numa visão mais crítica de homem e de sociedade.

Para que houvesse debates sobre a sexualidade humana numa perspectiva institucional-escolar, deveria haver uma clara determinação dos limites, pertinências e potencialidades da abordagem educacional e escolar do tema. Além de ser necessário resgatar a corporeidade por meio de educação sexual, o educador deveria poder fazer a crítica dos papéis tradicionais e de suas convicções ideológicas pessoais. Para tal, faz-se necessário uma reeducação da própria sexualidade buscando transmitir com segurança conceitos e valores que o convençam. (BEHRENS, 1999).

Foi possível observar que os professores apresentam dificuldades em relação aos conceitos e orientações que, como educadores, deveriam ensinar dentro e fora da sala de aula. Conseqüentemente, a aparente autonomia parece levar a que o professor siga mais sua intuição, seu juízo crítico e próprias idéias, quando defrontado com o tema sexualidade. A falta de parâmetros, de uma pedagogia fundamentada, bem como a falta de uma formação continuada, contribui para que o professor veja o ensino da educação sexual como uma tarefa estafante e incômoda, mas, ao mesmo tempo, desafiadora, numa realidade de formação onde o ele aprendeu a trabalhar com o conhecido, o esperado, o aceito. Somado a isso, a fragmentação do homem em partes: corpo e mente; e do conhecimento em disciplinas conduz ao isolamento dos conhecimentos, sem haver trocas e, conseqüentemente, sem interação. Assim, fica o professor, e sua maneira de ser e agir no mundo, como parâmetros de ensino da educação sexual.

Para Lopes e Dias (2003), caberá ao professor, individualmente, identificar melhor suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional, pois ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. Botomé (1994) corrobora os autores ao referir que a conduta desse professor, porém, exige clareza sobre quais as capacidades e aptidões que precisam ser desenvolvidas.

Nessa direção, Nunes e Silva (2000) entendem que não se pode fazer educação sexual de maneira dogmática e doutrinária, nem se pode sustentar um projeto de educação sexual através de voluntarismo, mesmo que esse seja carregado de boas intenções e altruísmo. Vontade e disposição devem ser os impulsos necessários para o desenvolvimento das práticas transformadoras, porém essas se completam com a

consciência crítica, que pode ser sistematicamente buscada pela ciência¹⁵ e pelo trabalho intelectual de pesquisa e aprofundamento.

Os autores acreditam que uma abordagem de educação sexual escolar, a princípio, deve reconhecer as possibilidades e limites da apresentação da sexualidade na escola e ter clareza de que não foram esgotadas as reflexões sobre a sexualidade numa apresentação meramente informativa ou didática. Nesse sentido, Nunes e Silva (2000) explicitam que a sexualidade é uma dimensão humana fundamentalmente constituída com base nas relações que se empreendem com o mundo natural, cultural e social. Portanto, não há uma educação sexual pronta e acabada, e os esforços para produzi-la geralmente implicam, constantemente, um reexame crítico da própria sexualidade, de modo que é descabido olhar a sexualidade de maneira departamental e burocrática, regida por informações técnicas e normativas.

Uma das questões básicas no estudo de um fenômeno qualquer é a identificação clara dos determinantes e as possíveis implicações dos determinantes do fenômeno num contexto de maior abrangência. Parafraseando Coll (2005), devemos pensar globalmente para agir localmente.

Um fator relevante no ensino da educação sexual parece ter sido a forte influência do paradigma cartesiano na sociedade e na escola e, conseqüentemente, na formação do professor. O pensamento cartesiano propôs a fragmentação do todo considerando-o como constituído pela soma das partes e, por conseqüência, as escolas repartiram o conhecimento em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas, as disciplinas em especificidades, levando os professores a realizar os trabalhos docentes completamente isolados em suas salas de aula. (BEHRENS, 1999; MORIN, 2000).

Silva e Nunes (2000) ressaltam que a educação fragmentária em relação à sexualidade é quase sempre marcada por formas sutis de controle do desejo e da proibição, ou mesmo caracterizada por uma forçosa sublimação do prazer. A educação sexual é importante porque os homens têm na sexualidade uma dimensão ontológica irreduzível. Para os autores, a sexualidade é uma dimensão humana fundamental, que não pode ser resgatada ou anulada sem deixar seqüelas éticas e privações existenciais.

Para tanto, um projeto pedagógico de educação sexual deve ter em conta uma profunda articulação entre o núcleo familiar e a intervenção escolar. Apesar da pressão e

¹⁵ Ciência, segundo Nunes e Silva (2000), é vista como prática da discussão criteriosa e do rigor investigativo, que se realiza plenamente na pluralidade e na constante suspeita sobre seus próprios feitos e conclusões.

da cobrança dos pais e responsáveis para que a escola seja educadora de padrões morais, ao aceitar tal tarefa ela corre sério risco de ser um educador com limitações em relação a entendimentos para a construção da corporeidade de seus alunos. Algumas tarefas do educar, tais como falar sobre sexualidade, mostrar direções e opções de escolhas, respeitar e aceitar os outros etc., ainda devem ser de responsabilidade e iniciativa da família. A escola, como agente facilitador, promove a igualdade entre os sexos, os vínculos entre família e comunidade e, numa linguagem científica e metodológica, é formadora de indivíduos responsáveis e solidários com as diferenças.

Behrens evidencia que as mudanças no ensino da educação sexual vão gradativamente sendo construídas, porém, se o professor não entender por que mudar, dificilmente vai alterar sua ação docente. O desafio de mudar o paradigma da abordagem pedagógica proposta em sala de aula depende da superação dos paradigmas conservadores e da gradativa inserção do paradigma emergente. A autora ressalta que não se trata de anulação do paradigma conservador na prática pedagógica, “pois seria irreal pensar na transposição de um paradigma para o outro como um passe de mágica”. (1999, p.401).

Para Morin (1990a) a questão da educação, como a maior parte das que nos envolvem e nos desafiam, exige o desenvolvimento de um pensamento complexo. Para que o novo modelo mental se torne possível, será preciso que a nova educação permita a construção de um pensar que se funde numa concepção transdisciplinar do conhecimento, a qual contenha o diálogo, a aceitação de que noções eventualmente antagônicas não são, necessariamente, excludentes entre si, podendo coexistir no plano spatiotemporal. Na visão do pensamento complexo, o professor teria de perceber a pedagogia de outra maneira, redefinindo-a como um conjunto de atividades propiciadoras e ativadoras de processos vitais, não simplesmente como transmissora de conteúdos. Para Perrenoud (2001), o professor, além de desenvolver capacidades como transmitir e produzir conhecimento, deveria criticar as relações sociais, investigar e fazer pesquisa, entre outras, as quais deveria ser exercidas com flexibilidade – identificar e avaliar a implicação de determinadas ações em determinados conceitos – já que lidam com diferentes tipos de saberes.

Ferreira (2000) defende que a educação precisaria gerar “experiências de aprendizagem”, não apenas aquisição de conhecimentos prontos. Somente quando o adolescente fizer a transposição da informação adquirida para conhecimento e este for um

transformador de atitudes, os jovens poderão ter um melhor discernimento quanto ao seu papel no mundo, à sua participação e cidadania social.

Kulczycki e Pinto (2002) relatam que o professor precisaria assumir novos desafios, além de apenas fornecer informações aos seus alunos; precisaria saber ser capaz de organizar situações de aprendizagem. A educação sexual necessita que o professor seja mais do que um “transmissor” de conhecimentos; que proponha mais de uma solução para um problema, vários pontos de vista, valorizando o pensamento divergente, a aceitação do diferente. Freire complementa essa idéia citando que “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, e, “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. (1996, p.110).

Dentro dessa visão ficamos em dúvida quanto ao ensino da educação sexual estar correspondendo às necessidades e expectativas dos jovens. Parece estar havendo uma desconsideração quanto à importância da sexualidade na adolescência, já que o adolescente fica durante a maior parte de seu tempo concentrado na descoberta das sensações, nas mudanças do corpo, na construção e desenvolvimento de sua auto-imagem e auto-estima. Os dados obtidos em nosso estudo mostram que o ensino da educação sexual parece não estar propiciando ambiente nem condições didáticas para o aluno manifestar suas dúvidas e aflições. Numa das fases mais importantes – a descoberta e conscientização da sexualidade – o adolescente sente-se incompreendido, muitas vezes manifestando essa incompreensão no rendimento escolar e/ou no comportamento agressivo e/ou alheio. Não conseguindo diminuir sua ansiedade nem sanar suas dúvidas e curiosidades no ambiente escolar, ele acaba buscando informações nos meios de comunicação, em especial na televisão e na internet, com o que pode ocorrer uma educação com uma visão parcial dos fatos relativos a sexo e sexualidade. O adolescente, assim, pode se tornar uma pessoa com valores morais e atitudes sociais que o faz não considerar o outro como um igual, não demonstrando respeito, solidariedade e aceitação das diferenças.

O professor que lida com educação sexual parece também não estar à vontade para a tarefa de falar e ensinar sexualidade. Falta-lhe uma formação mais abrangente, que contemple a temática de forma clara e objetiva, fornecendo-lhe uma melhor e maior compreensão dos entendimentos sobre sexo, corpo e sexualidade. Aprendendo como ensinar educação sexual na formação profissional poderá desenvolver capacidades e habilidades pessoais e profissionais, podendo, dessa forma, realizar uma educação que satisfaça e supra as necessidades dos alunos adolescentes.

A escola, como instituição, fica entre o que pode ser feito e o que gostaria de fazer para o desenvolvimento do ensino da educação sexual. Muitas não possuem recursos ou possuem recursos escassos para a implantação de um ensino com didática e metodologia bem estruturadas e desenvolvidas, condizentes e adaptadas às suas realidades e às necessidades dos alunos. O ensino de educação sexual fica, desse modo, dependente da boa vontade e do interesse da escola e professores, que particularmente e altruistamente exercem o ensino da sexualidade, ficando muitas vezes ansiosos, inseguros e confusos quanto ao ensinar e como o fazer.

Nosso estudo mostrou que os adolescentes e os professores, igualmente, estão confusos e inseguros sobre o que é e o que esperar do ensino da educação sexual. Fica o registro para que a temática – fundamental para o desenvolvimento da corporeidade – seja mais considerada e discutida pelos educadores, pais e professores, para que haja um melhor entendimento e desenvolvimento da temática da sexualidade nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org). *Formação reflexiva de professores*. Portugal: Ed. Porto, 1996. (Coleção Cedine).

_____. *Escola reflexiva e supervisão*. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Portugal: Porto Editora, 2001.

ALMEIDA, M. da C. Complexidade, do casulo à borboleta. In: CASTRO, G. et al. (Org). *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 25-45.

ALMEIDA, M.C. de, CARVALHO, E. (Org). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios Edgar Morin*. São Paulo: Cortez, 2002.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista de Estudos Femininos*, Florianópolis, v.9, n.2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 11 dez. 2004.

ALVES, N.; GARCIA, R.L. *O sentido da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, R. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Ars Poética, 1996.

_____. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1999.

ANDRADE, J. Cultura, educação e comunicação de massas. *Nexos, Revista de Estudos de Comunicação e Educação*, São Paulo, Universidade Anhembi Morumbi, ano II, n. 2, p.10-16, 1998.

ARAÚJO, S.S.M.M. de. *Educação sexual: para além dos tabus*. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 19 jun. 2005.

ÁRIES, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

- ASSMANN, H. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: Unimep, 1993.
- _____. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BAGGIO, A. Ainda rolam os dados. Que natureza é esta? *Contexto e Educação*, Ijuí: Unijuí, ano 13, n. 50, p.7-23, abr./jun. 1998.
- _____. Crise dos paradigmas: inter-transdisciplinaridade. In: RAYS, A. O. (Org.). *Educação: ensaios reflexivos*. Santa Maria: Palotti, 2002. p. 29-39.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARROS, L, A de . *Fordismo, origens e metamorfoses*. Piracicaba: Unimep, 2004.
- BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. *Sexo e juventude: como discutir a sexualidade em casa e na escola*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- BASSO, I.S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, v.19, n. 44, abr./1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 29 jun. 2005.
- BEHRENS, M. A. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.
- _____. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1999a.
- _____. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p.383-403, set./dez., 1999b.
- BOTOMÉ, S.P. *Contemporaneidade, ciência, educação e verbalismo*. Erechim: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 1994.
- BOURSCHEIDT, E.T. A experiência do “corpo como ser sexuado” segundo Merleau - Ponty. *Varia Scientia*, São Paulo, v.3, n. 5, p.9-19, jun. 2003.
- BRANDÃO, D. M.S. ; CREMA, R. *O novo paradigma holístico: ciência, filosofia, arte e mística*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1991.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 196*, de 10 de outubro de 1996. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF. 1997.
- BRUHNS, H.T. (Org). *Conversando sobre o corpo*. Campinas: Papirus, 1986.
- BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Busca e movimento. 3.ed. Campinas: Papirus, 2000.

CADA VEZ MAIS CEDO. *Veja* Edição Especial – Jovens. São Paulo: Editora Abril, n.24, ano 36,p. 15-17, ago.2003.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CAPRA, F. *O Ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1986.

_____. *A Teia da Vida: uma compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, C.M. *A canção da inteireza*. Uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. *O que há de novo no ensino superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

CAVALCANTI, M.L.; ALBUQUERQUE, M. dos S. O casamento como um ritual de passagem: compreendendo o cotidiano. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, São Paulo. v. 9, n.1, jan./jun.1998.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber : elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, A-M. Fazeres ordinários da classe. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 26 jul/dez 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 31 maio 2005.

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

CRABTREE, B.F.; MILLER, W.L. Aqualitative approach to primary care research: the long interview. *Familie Medicine*, [S.I.: s.n.], v.23, n.2, p.145-151, 1991.

COOL, C. Pensando globalmente e atuando localmente. *Creamundos*, Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 17dez..2005.

COMÉDIA grega clássica: origens e formação da comédia grega. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Athens?Agora/9443/comed2.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2005.

CORDÃO, F.A. A competência vale mais do que o diploma. [palestra]. In: *ENCONTRO NACIONAL de PROFESSORES de EDUCAÇÃO da REDE SINODAL, II.*, Novo Hamburgo, 25/26 ago. 2000.

CÓRIA-SABINI, M.A. *Psicologia do desenvolvimento*. 2.ed. São José do Rio Preto, São Paulo: Ática, 2004.

CORTEGOSO, A.L.; BOTOMÉ, S.P. Relações comportamentais ao ensinar em situações de recreação dirigida. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v.13, p. 71-99, 2.sem. 2001.

COSTA, M. *Sexualidade na Adolescência*. Dilemas e crescimento. Porto Alegre: L&PM, 1986.

_____. Descoberta dos jovens ou dilema dos pais. *Revista Brasileira de Clínica e Terapêutica*, São Paulo, v. 20, p. 16-19, ago.1991.

CORTES, S.M.V. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. *Cadernos de Sociologia*. Porto Alegre, v.9, p.11-47, Ago.1998.

DANTAS, E (Org). *Pensando o corpo e o movimento*. Rio de Janeiro: Shape Ed., 1994.

DESCARTES, R. *Discurso sobre o método*. São Paulo: Bisordi, 1975.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF; MEC; Unesco, 1998.

DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS, R.E. e CASIMIRO, A. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, v.24, n. 85, p. 3-15, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 jun. 2005.

DUARTE, N. Conversas em família sobre sexualidade e gravidez na adolescência . Percepção das jovens gestantes. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, v.13, n.1, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 jun. 2005.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. *Educação e Sociedade*, v.24, n.83, p.3-16, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 5 jun. 2005.

ELZIRIK, M.F.; COMERLATO, D. *A escola invisível: jogos de poder, saber, verdade*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995.

ENGUITA, M.F. A contribuição da escola. In: *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EPSTEIN, D.; JOHNSON, R. *Schooling sexualities*. Buckingham: Open University Press, 1998.

FAGUNDES, T.C.P. *Educação sexual, construindo uma nova realidade*. Salvador: Instituto de Biologia da UFBA, 1995.

FALBEL, N. Corpo e mente na visão do judaísmo. In: FILHO, L.C.U.J. (Org.). *Corpo mente: uma fronteira móvel*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

FEIJÓ, O.G. Corpo e Movimento: uma psicologia para o esporte. In: DANTAS, E.H.M. (Org.). *Pensando o corpo e o movimento*. Rio de Janeiro: Shape, 1994.

FERGUSON, M. *A Conspiração aquariana*. Rio de Janeiro: Record, 1980.

FERREIRA, M.E. de M.P. Repensando a educação à luz do pensamento complexo. *Revista Unifio*, Centro Universitário Fieo, ano II. Osasco/São Paulo, p.117-129, jun.2000.

FERREIRA SALLES, L.M. *Adolescência, escola e cotidiano: contradições entre o genérico e o particular*. Piracicaba: Editora Unimep, 1998.

FIGUEIRÓ, M.N.D. Educação Sexual: qual o profissional designado para esta tarefa? *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*. São Paulo, v.8, n.2, p.270-276, 1997.

_____. O preparo do educador sexual. *Perspectiva*. São Paulo, v.16, n.30, p.89-114. jul./dez., 1998a.

_____. Revendo a história da Educação no Brasil: ponto de partida para a construção de um novo rumo. *Nuances*, v.4, 1998b.

FIGUEIREDO, L.C. O silêncio e as falas do corpo. In: JUNQUEIRA FILHO, L.C. U. (Org.). *Corpo e Mente: uma fronteira móvel*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

FONTES, O.L. Educação nas ciências de saúde e novas configurações epistêmicas. *Saúde em Revista*. Piracicaba: v.3, n.5/6, p.15-22, 2001.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. *História da sexualidade. A vontade de saber*. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. *Vigiar e Punir*. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FORQUIN, J-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRANCO JÚNIOR, H. *A Idade Média, nascimento do ocidente*. 2.ed.. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, G. *A consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí: Ed Unijuí, 1999.

FREUD, S. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, v.VII. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

_____. *Além do princípio do prazer*. Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, v.18. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. *O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GADOTTI, M. A Escola oportunizando lições essenciais de vida. *Educação em Revista*, ano IV, n.23, p. 26-31, nov/dez 2000.

GAMBOA, S.S. *Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientam al investigador*. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério, 1998.

GAGNON, J. ; SIMON, W. *Conduas Sexuais*. In: LOURO, G.L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, A. *Americanismo e Fordismo*. Lisboa/Santos: Estampa/Martins Fontes, 1974. (Obras Escolhidas).

GUIA de Orientação Sexual: diretrizes e metodologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

GUIMARÃES, E.M.; ALVES, M.F.C; VIEIRA, M.A.S. Saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes: um desafio para os profissionais de saúde no município de Goiana-Go. *Revista da UFG*. v.6, n.1, jun. 2004. Disponível em: <<http://www.proec.ufg.br>> Acesso em: 15 maio 2005.

GUIMARÃES, I. *Educação sexual na escola: mito e realidade*. Campinas, SP, Mercado das Letras, 1995.

HERMANN, N. *Hermenêutica e educação*. São Paulo: DP&A, 2003.

HOINEFF, N. *A nova televisão: desmassificação e o impasse das grandes redes*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.

JARMENDIA, A.M. Paradigmas da formação profissional: a formação do professor. *Revista UNICSUL*, Cruzeiro do Sul, n.10, p.116-127, dez/2003.

JESUS, S.N. de. Do mal-estar ao bem-estar docente: em busca da realização e desenvolvimento profissional. In: *SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL, II, e SEMINÁRIO INTERNACIONAL de EDUCAÇÃO no MERCOSUL, V*. Cruz Alta: Unicruz, 2001, p.19-28.

JOÃO, R.B.; BRITO, M de. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. *Revista Brasileira Educ. Fis. Esp*, São Paulo, v.18, n.3, p.263-272, jul/set 2004.

JOHNSON, D. *Corpo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

JUNQUEIRA FILHO, L.C.U. (Org.). *Corpo mente: uma fronteira móvel*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

KNOBEL, M. ; GARCIA, M.J. ; GIVERMAN, L. Aspectos del proceso de identificación em la adolescência. In: BLEGER, J. (Org.). *La identidad en el adolescente*. Buenos Aires: Paidós-Assapia, 1973.

KOSTMAN, A. Eles prometem, mas não agüentam. *Veja*. São Paulo: Editora Abril, edição 1846, ano 37, n.12, p.70, 24 mar.2004

KULCZYCKI, M.M.; PINTO, N.B. Fisioterapeuta-professor: práticas pedagógicas e saberes docentes. *Diálogo Educacional*, v.3, n.5, p.75-85, jan/abril 2002.

KUHN, T.S.A. *Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

LIBÂNEO, J.C. *Adeus professor, adeus professora?* Novas experiências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na didática. *X ENDIPE*, Águas de Lindóia, São Paulo, 2000.

LIMA O. *História da civilização*. 16.ed.. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

LLOYD-JONES, H. *O mundo grego*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

LOMBARDI, J. C. (Org.). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, Caçador, SC: UnC, 2000.

LOPES, A.C; DIAS, R.E. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ Soc.* v. 24, n. 85. Campinas, dez.2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 5 jun. 2005.

LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LUFT, L. As perdas & os ganhos. *Zero Hora*, Porto Alegre, 12 abr.2003.

MAIS INFORMAÇÕES QUE NUNCA, ELES ESTÃO MUDANDO SUAS FAMÍLIAS. *Veja* Edição Especial – Jovens, n.32, ano 37, p.62-63, jun.2004.

MARIÁS, E.A.J. La Condicion Sexuada. *Ediciones de La Revista de Occidente*. Madrid, Bárbara de Braganza, 12, 1973.

MARZANO-PARISOLI, M.M. *Pensar o corpo*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2004.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

_____. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. *Amar e brincar*. Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas, São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

_____. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. 3.ed., Campinas, São Paulo: Editorial Psy II, 2003.

MASETTO, M. *Docência na Universidade*. São Paulo: Papirus, 2001.

MELO, F.J.A. *O mal-estar do corpo disciplinado*. João Pessoa, n. 3, dez/2001. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/pais>> Acesso em: 17 jun. 2005.

MELO, S.M.M. *Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

MELLO, E.M. Diretrizes curriculares para a formação docente: (primeiras reflexões). In: *SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL II, e SEMINÁRIO INTERNACIONAL de EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, V*. Cruz Alta: UNICRUZ, 2001, p.36-54.

MELLO, G. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *Cadernos de Posgrad*, n. 1, Santos: Unisantos: 2000.

MENDES, M.I.B. de S; NÓBREGA, T.P. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.27, p.125-137, set./out./dez. 2004.

MERLEAU-PONTY, M. O homem e a adversidade. In: *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.(Coleção Trópicos).

_____. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *O olho e o espírito*. 2.ed. Tradução de Luis Manuel Bernardo. Lisboa: Veja, 1997.

_____. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A natureza*. Notas, cursos no Collège de France. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MEYER, D.; SOARES, R. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MIELNIK, I. *Educação sexual na escola e no lar*. São Paulo: Ibrasa, 1993.

MINAYO, M.C.S.; SANCHES, O. Qualitativo-quantitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, [S.I. : s.n.], v.9, n.3, p. 239-269, 1983.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3.ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 13^a ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 1997.

MORIN, E. *O Método I. A natureza da natureza*. Portugal: Publicações Europa-América, 1977.

_____. *O enigma do homem: para uma nova antropologia*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990a.

_____. *Ciência com consciência*. Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 1990b.

_____. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, G de. *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. Por uma reforma no pensamento. In: PENA-VEJA; NASCIMENTO, E.P.do (Org.). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

_____. *A Inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 9.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NASCIMENTO, S.R.G. *Atitudes e valores de adolescentes da cidade de São Paulo: um estudo com alunos de 2º Grau*. Dissertação (Mestrado em Direito Público) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1978.

NETO, F.B. de S. A alma e o corpo na tradição cristã. In: JUNQUEIRA FILHO, L.C.U. (Org.). *Corpo mente*. Uma fronteira móvel. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

NETO, J.C. de S. História da criança e do adolescente no Brasil. *Revista UNIFIEO*. Osasco: Centro Universitário FIEO, ano II, p.103-115, jun.2000.

NIETZSCHE, F. Assim falava Zaratustra. In: FREITAS, G.G. *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Temas de Educação, 1).

NUNES, C. ; SILVA, E. *As manifestações da sexualidade da criança*. Campinas: Século XXI, 1997.

_____. Sexualidade e educação. Elementos teóricos e marcos historiográficos da Educação Sexual no Brasil. In: LOMBARDI, J.C. *Pesquisa em educação*. história, filosofia e Temas Transversais. 2.d. Campinas, SP: Autores Associados, Histeder; Caçador, SC: UNC, 2000.

NUNES, C. *Desvendando a sexualidade*. Campinas: Papirus, 1999.

OGIBA, S. (Org.). *A (re)invenção da docência*. Um ‘relato da diferenças e das pluralizações’ atuantes nas licenciaturas da UFRGS. Porto Alegre: PROGRAD, 1997.

OLIVEIRA, B.A. ; DUARTE, N. *Socialização do saber escola*. São Paulo: Cortez, 1987.

OLIVEIRA, L.C.C. de . Sistemas educacionais, alternativas de qualificação. *Revista Educação*. Disponível em: <<http://www.aespi.br/revista/educação>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

O RETRATO DE UMA GERAÇÃO. *Veja* Edição Especial – Jovens. São Paulo: Editora Abril, n.24, ano 36, p.18-21, ago.2003.

OS MAIORES INTERESSES E PREOCUPAÇÕES DA GERAÇÃO ATUAL. *Veja* Edição Especial – Jovens, n.32, ano 37, p.12-15, jun.2004.

PAIDÉIA. Disponível em: <<http://geocities.Yahoo.com.br/maeutikos/filosofia-paidéia.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2005.

PASCHOAL, N. *O discurso do adolescente: um enfoque fenomenológico hermenêutico*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1985.

PAVIANI, J. *Ensinar deixar aprender*. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

PERURENA, F. *Corpos Indisciplinados*. *Revista do Centro de Ciências Sociais e Humanas*. v.1, n.1, set./dez. 1987.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, n. 12, set/out./nov./dez. 1999.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Pedagogia diferenciada*. Das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. São Paulo: Atmed, 2001.

PIMENTA, S.G. Trabalho e formação de professores: saberes e identidade. In: *SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL, II, e SEMINÁRIO INTERNACIONAL de EDUCAÇÃO no MERCOSUL, V.* Cruz Alta: Unicruz, 2001, p.55-65.

PIMENTEL, M. da G. *O professor em construção.* Campinas: Papirus, 1993.

POR QUE os casamentos duravam tanto antigamente? Disponível em: <<http://www.google.com.br>> Acesso em: 20 dez.2005.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância.* Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

POZENATTO, J.C. Democratização nas relações de poder na escola. Questão democrática e relações de poder na Escola. In: CÓSSIO, M. de F. (Org.). *Projeto político pedagógico.* Bagé: Ediurcamp, 1995.

RACHELS, J. *A ética de Kant.* Disponível em: <<http://www.criticanarede.com/fal3excerto.html>> Acesso em: 22 dez 2005.

_____. *Elementos de filosofia moral.* Lisboa: Gradiva, 2004.

RAUBER, J.J. ; SOARES, M. (Coord.). *Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas.* 3.ed. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

RAYS, O.A. Algumas modalidades de trabalhos científicos. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.8, n.1, p.87-93, jul./2001.

REBELATTO, J.R.; BOTOMÉ, S.P. *Fisioterapia no Brasil: perspectivas de evolução como campo profissional e como área de conhecimento.* São Paulo: Manole, 1987.

REICHARDT, C.S.; COOK, T.D. Beyond qualitative and quantitative methods. In: COOK, T.D.; REICHARDT, c.s. (Ed.). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research.* Beverly Hills: Sage Publications, 1979.

REICH, W. Ligação familiar e instrumentos nacionalistas. In: CANEVACCI, M. (Org.) *Dialética da família gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva.* 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RICHARDSON, R. J. (Org.). *Pesquisa social.* 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIBEIRO, J.U. *Luxúria.* A casa dos Budas Ditosos. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

ROSING, T.M.K.; FALCI, N.M. (Org.). *Edgar Morin religando fronteiras.* Passo Fundo: UPF, 2004.

SALLES, L.M.F. *Adolescência, escola e cotidiano.* Contradições entre o genérico e o particular. Piracicaba: Unimep, 1998.

SANTIAGO, A.R. Exigências da formação docente frente ao novo paradigma social: da escola básica à formação de professores. In: *SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL, II, e*

SEMINÁRIO INTERNACIONAL de EDUCAÇÃO no MERCOSUL, V.. Cruz Alta: Unicruz, 2001, p.29-35.

SANTIN, S. *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí Ed., 1987.

_____. Perspectiva na visão da corporeidade. In: MOREIRA, W. (Org.). *Educação Física esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1992.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. *Escola e democracia*. 31.ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas*. São Paulo: Summus, 1997. p.107-117.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHON, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, A.M. *Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade*. Campinas, SP: Autores Associados; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

SILVA, E.; RAYMUNDO, G.P.; BEHRENS, M.A. Paradigmas contemporâneos e a educação superior. *Diálogo Educacional*, v.3, n.5, p.87-103, jan./abril. 2002.

SIVADON, P.; FERNANDEZ-ZOILA, A. *Corpo e terapêutica: uma psicopatologia do corpo*. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

SOLDATELLI, M.M.; MARTINS, P.C.R. Sexo e poder: uma reflexão histórica. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, v.9, n.1, p.29-34, jan./jun.1998.

SOUZA, R.P. *O adolescente do terceiro milênio*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

STEDILE, N.L.R. (org.). *Reflexão sobre a ação: uma estratégia de formação de professores em nível superior de ensino*. Caxias do Sul: Educus, 2002.

STREY, I.N.; CABEDA, S.T.L. (Org.). *Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

SUPLICY, M. *Conversando sobre sexo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

TARDIFF, M. Ambigüidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o magistério. *Vertentes*, São João Del Rei, Portugal, n.15, p.7-21. jan./jun. 2000.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n.13, p.5-24, 2000.

TARDIFF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formação dos professores e contextos sociais*. Lisboa: Rés, 1999.

TEATRO Grego. Disponível em: < <http://www.grupoideal.com.br/informatica-educativa/web>>. Acesso em: 17 maio 2005.

TELLES, M.L.S. *Educação, a revolução necessária*. Petrópolis,RJ: Vozes, 1992.

TIBA, I. *Puberdade e Adolescência: desenvolvimento biopsicossocial*. 6.ed. São Paulo: Agora, 1986.

TOLEDO, R.P. de. Glamour e miséria no país onde tudo pode. *Veja*. São Paulo: Editora Abril, 18 ago. 1999.

TRAGTENBERG, M. Sobre educação, política e sindicalismo. *Espaço Acadêmico*, n.55, dez./2005. Disponível em: <<http://www.espaçoacademico.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Pesquisa juventudes e sexualidade*. Disponível em : < <http://www.ucb.br/observatorio/Sexualidade%20dos%20jovens.doc>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

USSEL, J.V. *Repressão sexual*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

VASCONCELOS, C.S. *A construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1996.

VÍCTORA, C.G.; KNAUTH, D.R.; HASSEN, M.N.A. *Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VITORINO, S.de O. Fisioterapia e educação. *Revista Fisiobrasil*, ano VIII, n. 68, p. 6-9, nov./dez. 2004.

VIDAL-NAQUET, P. *Formas de pensamiento y formas de sociedad em el mundo griego: el cazador negro*. Barcelona: Ediciones Península, 1983.

VIEIRA, P.S. *Formação profissional e cidadania no ensino de educação física em nível superior*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, 1997.

VIEIRA, P.S.; BAGGIO, A. Complexidade, corporeidade e educação física. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 10, n.74, jul. 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 28 maio 2005.

VIDARELLO, G. *O Limpo e o sujo*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VILLAÇA, N.; GÓES, F. *Em nome do corpo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VITIELLO, N. et al. *Adolescência hoje*. São Paulo: Rocca, 1988.

VITIELLO, N. O exercício da sexualidade na adolescência e aspectos biopsicossociais. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, v.1, n.2, p.15, 1990.

_____. O que é normal em sexualidade. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*. São Paulo: Iglu Ed., v.1, n.2, p.153-156, 1990.

_____. A educação sexual necessária. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*. São Paulo: Iglu Ed., v.6, n.1, p.15, 1995.

_____. *Sexualidade: quem educa o educador*. Um manual para jovens, pais e educadores. São Paulo: Iglu Ed., 2000.

_____. Um breve histórico do estudo da sexualidade humana. *Revista Brasileira de Medicina*. Disponível em: <<http://www.drcarlos.med.br>>. Acesso em: 10 maio 2005.

WARDE, M.J. *Americanismo e educação*. Disponível em: < <http://www.scielo.br> >. Acesso em: 20 dez. 2005.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZEICHENER, K. Formando professores. In: ZACCUR, E. (Org.). *Professora-pesquisadora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZUIN, A.A.S. *Indústria cultural e educação: novo canto da sereia*. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A -TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Pelo presente instrumento, Eu _____ portador(a) de CI nº _____, declaro estar participando espontaneamente da pesquisa **“Educação Sexual e Condições de Ensino: implicações na construção da corporeidade de alunos do ensino médio”** de autoria de Maira Meneguzzi Soldatelli, sob a orientação do Prof. Dr. Péricles Saremba Vieira. Fui informado de forma clara e detalhada dos objetivos, justificativa e procedimentos da pesquisa, onde as entrevistas, o grupo focal serão gravados e as fitas gravadas serão destruídas ao final da pesquisa.

Fui plenamente esclarecido (a) que, ao responder às questões que compõem esta pesquisa, estarei participando de um estudo acadêmico que tem como objetivo conhecer e identificar as abordagens no ensino da educação sexual. Fui esclarecido, ainda, que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não terei direito a nenhuma remuneração. A participação na pesquisa não incorrerá em riscos ou prejuízos de qualquer natureza.

Entendo que as informações sobre a minha pessoa serão mantidas em sigilo (caráter confidencial) e só serão divulgados dados gerais de todos os participantes da pesquisa. Informo que todas as minhas dúvidas foram respondidas e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento. Fui informado(a) de que, a qualquer tempo, poderei fazer desistência da pesquisa sem nenhuma consequência, responsabilidade ou penalização. Os contatos com os responsáveis pela pesquisa podem ser feitos através dos telefones e e-mails:

(54) 9998 2938 e-mail azulcalipso@bol.com.br Maira Soldatelli (mestranda)

(54) 316 8384 e-mail psvieira@upf.br Prof. Péricles Vieira (orientador)

Passo Fundo, ___ de _____ de 2005.

Participante

Pesquisador

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Eu, _____, diretor(a) da Escola _____, autorizo a mestrandia Maira Meneguzzi Soldatelli, do Programa de pós-graduação, Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, a realizar pesquisa na escola, com o título de **Educação Sexual e Condições de Ensino: implicações na construção da corporeidade de alunos do ensino médio**, que possui o objetivo de obter informações sobre o modo pelo qual a escola e os professores abordam as questões relativas à educação sexual, e com isso poder trazer subsídios, dados e informações aos professores para poderem ampliar suas percepções e adequar as condições de ensino da educação sexual aos interesses da escola, dos professores e dos alunos.

A pesquisa consiste em ouvir os professores através de entrevistas individuais, semi-estruturadas contendo questões norteadoras sobre sexualidade e formação profissional, e impressões que o professor tem sobre a tarefa de educar no âmbito da educação sexual. Junto aos adolescentes será realizado um grupo focal, onde será exibido partes de filmes que contenham a temática da sexualidade, com posterior discussão e preenchimento de um breve questionário, com o objetivo de colher informações sobre como os adolescentes estão vivenciando suas sexualidades, onde procuram e obtêm informações sobre o assunto e como vêm a educação sexual veiculada pela escola. Também será realizada uma breve consulta para análise documental dos currículos e planos de ensino da(s) disciplina(s) que abordam a temática da sexualidade.

As entrevistas com os professores e os grupos focais com os adolescentes serão realizadas mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo).

Passo Fundo, ____ de _____ de 2005.

APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES

- Observação e análise da formação profissional do professor, há quanto tempo se formou, em quais disciplinas lecionou e leciona atualmente.
 - Analisar se o professor recebeu ou não orientações sobre educação sexual. Como eram tratados os assuntos sobre sexualidade na sua formação profissional
 - Observar a concepção de corpo e sexualidade que o professor compreende.
 - Observar quais as impressões que o professor tem em relação a sexo, homossexualismo, gravidez, “ficar”, relação sexual etc.
 - Observar quais as impressões do professor frente à adolescência, como esse vê o adolescente de hoje.
 - Observar o que o professor acha das perguntas feitas pelos adolescentes sobre conteúdos de ordem sexual e que são trazidos pela TV, Internet, músicas, entre outros na mídia em geral. Fica a vontade para responder ou não, como lida com o imprevisto e como faz para ficar atualizado sobre os últimos “modismos” sexuais.
 - Observar como são trabalhados conteúdos sobre sexualidade e se o professor se sente à vontade ou não para lidar com esses conteúdos.
 - Observar se fora da sala de aula o professor fica incomodado ou não quando interpelado por um aluno para falar e responder dúvidas sobre sexo e sexualidade.
 - Observar quais as impressões que o professor tem em relação à educação sexual na escola, na sua opinião, quais assuntos e conteúdos gostaria que fossem abordados, como o ensino da educação deveria ser.
-

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO

Sexo: () masculino () feminino **Idade:** **Série:**

Marque quantos itens quiser

Entre os itens escolhidos, acrescente nos parênteses, 1 para o mais importante, 2 para o segundo mais importante e assim sucessivamente, de acordo com o **grau de importância** de cada um

1) A QUEM E/OU A QUE VOCÊ RECORRE QUANDO TEM DÚVIDAS EM RELAÇÃO A SEXO E SEXUALIDADE?

- () AMBOS OS PAIS
 - () MÃE
 - () PAI
 - () AMIGOS
 - () IRMÃOS
 - () OUTROS FAMILIARES Quem? _____
 - () NAMORADO (A)
 - () PROFESSORES
 - () INTERNET
 - () LIVROS
 - () REVISTAS
 - () TV
 - () OUTROS Quem ou o que? _____
-

2) ENTRE OS ITENS ESCOLHIDOS, QUAIS QUE VOCÊ ACHA QUE AS INFORMAÇÕES PRESTADAS LHE DEIXARAM :

- 1 – muito insatisfeito - _____
 - 2 – insatisfeito - _____
 - 3 – satisfeito - _____
 - 4 – muito satisfeito - _____
-

3) QUAL O NÍVEL DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS DISCIPLINAS QUE TRATAM SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

- () muito insatisfeito () insatisfeito () satisfeito () muito satisfeito
-

4) ENTRE OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DISPONÍVEIS, QUAL O DE MAIS FÁCIL ACESSO PARA VOCÊ NA BUSCA DE INFORMAÇÕES SOBRE SEXO E SEXUALIDADE? (Rádio, TV, revistas, Internet, músicas, livros, jornal, etc).

Resposta: _____

5) EM RELAÇÃO A SUA VIDA SEXUAL, QUAL A FREQUÊNCIA DO ATO SEXUAL COM PENETRAÇÃO?

() 3 vezes por semana

() 2 vez por semana

() 1 vez por semana

() a cada 15 dias

() não tenho relações sexuais com penetração

() outros: especificar: _____

COM QUAL IDADE VOCÊ COMEÇOU A TER RELAÇÕES SEXUAIS?

Resposta: _____

6) COM QUE FREQUÊNCIA AS SEGUINTE SITUAÇÕES OCORREM COM VOCÊ (CARÍCIAS, “FICAR”, AMASSOS, BEIJOS, TOQUES ÍNTIMOS ETC) NÃO CULMINANDO EM PENETRAÇÃO?

() 3 vezes por semana

() 2 vezes por semana

() 1 vez por semana

() a cada 15 dias

() outros, especificar: _____

7) VOCÊ “TOMA CUIDADOS” NO ATO SEXUAL? QUAIS CUIDADOS E PARA QUÊ?

Resposta: _____

8) COMPLETE COM POUCAS PALAVRAS O QUE É:

SEXO _____

CORPO _____

SEXUALIDADE

9) EM QUAIS DISCIPLINAS SÃO VISTOS CONTEÚDOS SOBRE SEXO E SEXUALIDADE?

Resposta: _____

10) EM SALA DE AULA EM QUAIS DISCIPLINAS OS PROFESSORES TE DEIXAM MAIS À VONTADE PARA FAZER PERGUNTAS SOBRE SEXO, SEXUALIDADE, RELAÇÕES SEXUAIS, NAMORO, FICAR, ETC?

Resposta: _____

11) VOCÊ SE SENTE À VONTADE PARA FALAR COM ALGUM PROFESSOR SOBRE SUAS DÚVIDAS E CURIOSIDADES SOBRE SEXO E SEXUALIDADE FORA DA SALA DE AULA?

Resposta: _____

QUAL DISCIPLINA ESSE PROFESSOR OU PROFESSORA LECIONA?

Resposta: _____

QUANDO ISSO ACONTECE VOCÊ FICA :

() muito insatisfeito () insatisfeito () satisfeito () muito satisfeito

12) VOCÊ GOSTARIA QUE TIVESSE UMA DISCIPLINA ESPECÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL? POR QUÊ?

Resposta: _____

**APÊNDICE E - RELAÇÃO DE FILMES UTILIZADOS NOS GRUPOS
FOCAIS COM OS ADOLESCENTES:**

American Pie
Universal Pictures
Produção: Zide/Perry-Liverplanet
Direção: JB Rogers
2001

Um Amor para Recordar “A Walk to Remember”
Pandora Filmes
Produção: Dinovi Pictures
Direção: Adam Shankman
2003

Aos Treze “Thirteen”
Fox Searchlight
Produção: Jeffrey Levi-Hinter, Michael London
Direção: Catherine Hardwicker
2004

Assunto de Meninas “Lost and Delirious”
Pandora Filmes
Produção: Lorraine Richard, Louis-Philippe Rochon, Greg Dummett
Direção: Léa Pool
2003

APÊNDICE F - GRUPOS FOCAIS - DEBATE SEMI-ESTRUTURADO

Principais temáticas a serem observadas:

Observar e conversar sobre a quem ou a que os adolescentes recorrem para obter informações sobre namoro, sentimentos, vontade de ficar, perda da virgindade, etc. e o porquê das escolhas.

Observar se recorrem às mesmas fontes quando buscam informações sobre sexo, ato sexual, beijo, carícias, ejaculação precoce, masturbação, anatomia dos órgãos sexuais, sexo oral, sexo anal, comparações de tamanho e características dos órgãos sexuais, instrumentos eróticos etc

Observar e discutir sobre virgindade, “ficar”, namoro e vida sexual ativa com penetração.

Observar sobre fantasias, desejos e segredos que os adolescentes manifestam em relação a sexo e sexualidade.

Observar e discutir a relação dos adolescentes com a família, se ficam à vontade ou não para falar sobre sexo, se guardam segredos dos pais, qual a influência da Igreja nas suas decisões em relação à vivência da sexualidade.

Observar se os adolescentes tomam “cuidados” na relação sexual e por que os tomam. Discutir sobre anticoncepção, doenças, relacionamentos.

Observar e discutir sobre homossexualismo, diferenças, inclusão, idéias, tabus e preconceitos em relação a sexo e sexualidade.

Observar se os adolescentes se sentem esclarecidos ou não quando buscam informações sobre sexo e sexualidade na escola.

Questionar que tipos de informações e esclarecimentos os adolescentes gostariam que fosse introduzido no ensino da educação sexual.

Observar como os adolescentes percebem a figura do professor de educação sexual na sala de aula. Se esse fica à vontade ou não, responde ou não às dúvidas e curiosidades dos alunos, coloca sua opinião pessoal sobre sexo e sexualidade, se detém somente ao plano de ensino, ou esse dá dicas e esclarecimentos sobre sexo e sexualidade.

Quanto às condições de ensino, observar se o adolescente sente que o professor abre espaço para discussão, brincadeiras sobre a temática da sexualidade. Este permite ou não que falem e brinquem sobre a temática da sexualidade em sala de aula, ou não.

Analisar se o programa de ensino está aberto à introdução de questões que não estão contempladas em sala de aula, se nas aulas utilizam-se recursos técnicos como vídeos, filmes, revistas, livros, entre outros.

APÊNDICE G - AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Com base na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o Ministério da Educação elaborou os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, um conjunto de documentos que serve de referência ao aprimoramento didático-metodológico e adequação social do modelo pedagógico brasileiro, trabalhando de forma transversal seis temas: Ética, Orientação Sexual, Ambiente, Saúde, Estudos Econômicos e Pluralidade Cultural, os quais podem ser estudados e adaptados à realidade de cada escola. Como constam no PCN – Pluralidade e Orientação Sexual o objetivo do trabalho de orientação sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer suas sexualidades com prazer e responsabilidade.

Dentro deste contexto está sendo realizada na Escola, uma pesquisa com o título: **Educação Sexual e Condições de Ensino: implicações na construção da corporeidade de alunos do ensino médio**, de autoria da mestranda psicóloga. Maira Meneguzzi Soldatelli, do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Com o objetivo de colher informações com os adolescentes sobre como estão vivenciando suas sexualidades, bem como onde procuram e obtêm informações sobre o assunto e como vêem a educação sexual veiculada pela escola, será organizado Grupos Focais onde será exibida parte de filmes que contem a temática da sexualidade, com posterior discussão e preenchimento de um breve questionário. Autorizo, o (a) estudante _____, da turma _____, a participar das atividades do Grupo focal e com isso fazer parte da pesquisa realizada na Escola.

Passo Fundo, ____ de _____ 2005.

Assinatura dos pais ou responsável

Algumas cenas dos seguintes

filmes serão exibidas:

Aos treze

Assunto de meninas

American Pie

Um Amor para recordar