

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BAURU
FACULDADE DE CIÊNCIAS

TEREZINHA MARIUZZO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ORIENTAÇÃO
SEXUAL: a sexualidade que está sendo ensinada
nas nossas escolas**

**BAURU
2003**

TEREZINHA MARIUZZO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ORIENTAÇÃO
SEXUAL: a sexualidade que está sendo ensinada
nas nossas escolas**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação para a Ciência – Área de Concentração em Ensino de Ciências.

Orientadora: Prof^ª Dra. Sueli Terezinha Ferreira Martins

Bauru

2003

Ficha catalográfica elaborada por
DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO
UNESP - Bauru

Mariuzzo, Terezinha

Formação de professores em orientação sexual : a sexualidade que está sendo ensinada nas nossas escolas / Terezinha Mariuzzo - - Bauru : [s.n.], 2003.
229 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.

Orientadora: Sueli Terezinha Ferreira Martins.

1. Formação do professor. 2. Orientação sexual. 3. Sexualidade na escola. I – Título. II – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.

TEREZINHA MARIUZZO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ORIENTAÇÃO
SEXUAL: a sexualidade que está sendo ensinada
nas nossas escolas**

Banca Examinadora:

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciências, da Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, para obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência.

Presidente e Orientadora: Prof^a Dra. Sueli Terezinha Ferreira Martins

Examinador: Prof. Dr. Renato Eugênio da Silva Diniz

Examinadora: Prof^a Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar

Bauru, 14 de fevereiro de 2003.

DEDICATÓRIA

A meus pais (*in memoriam*)

Minha gratidão e saudades.

"Para estar junto, não é preciso estar perto.

Basta estar do lado de dentro."

Leonardo Da Vinci

À minha querida família

Com todo meu amor e carinho.

À Prof^a Dra. Sueli Terezinha Ferreira Martins

Minha Orientadora, que com seu profissionalismo, exemplo e amizade possibilitou mais esta etapa de minha vida.

A minha amiga de coração,

Prof^a Dra. Janete Aguirre Bervique,

Muito obrigada.

AGRADECIMENTOS

À minha Orientadora Prof^a Dra. Sueli Terezinha Ferreira Martins

À amiga Prof^a Ms. Glória Georges Feres

Ao pessoal do "Projetão" e do Subprojeto,

Prof^a Dra. Elenita Rício Tanamachi, Prof^a Dra. Lígia Márcia Martins,

Prof^o Ms. Ângelo Antonio Abrantes, Prof^a Dra. Dagmar Hunger,

e a todos do Núcleo de Estudos e Pesquisa

Aos Professores que se dispuseram a ser entrevistados e aos demais
profissionais da escola

Ao pessoal da Pós-Graduação de Ciências/UNESP/Bauru, em especial aos

amigos Ana Lúcia Grijo Crivellari, Carla Cristina Ferrari,

Sérgio Camargo, Fernanda Aparecida Meglhoratti,

João Amadeus e Alessandra dos Santos Santana.

Ao pessoal da Biblioteca da UNESP/Bauru

Aos meus amigos Érika Cecília Soares Oliveira, José Roberto Toledo,

Irineu Viotto, Beatriz Renesto Cortopassi, Maria Bueno de Camargo,

Antonio Francisco Marques, Carlos Rogério Petrillo,

Luiz Augusto Martins e família

Ao Pessoal da Procuradoria do INSS/Bauru/SP

Ao meu médico homeopata Dr. Marcelo Aldo F. Girão

E mais tantos outros.

A todos, meu muito obrigada pela contribuição, pelo profissionalismo,
pelo carinho, pela amizade, pela mão amiga e palavras macias
nos momentos difíceis.

A todos vocês que me fazem lembrar
que não estamos sozinhos nesta jornada.

Lutar por acabar com as ilusões acerca de uma situação significa pedir que se acabe com uma situação que precisa de ilusões.

A crítica não retira das cadeias as flores ilusórias para que o homem suporte as sombrias e nuas cadeias, mas sim para que se liberte delas e brotem flores vivas.

Karl Marx

RESUMO

A sexualidade humana é de natureza sócio-histórica como qualquer atividade humana, da qual temos um conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da sua história. Apesar disso, ela é muitas vezes, ainda hoje, tratada apenas na sua dimensão biológica e/ou carregada de moralismo, tendo dos dogmas religiosos grande interferência. Atualmente com as mudanças que estão ocorrendo no sistema econômico capitalista, com a globalização da economia e a implantação em nível mundial da política neoliberal, os problemas ligados à sexualidade humana, têm se intensificado e com isso, vêm causando sofrimento naqueles que possuem formação inconsistente acerca do assunto. Entre os adolescentes têm aumentado a ocorrência das DST's, da AIDS e de gravidez não planejada. Diante dessa situação, tornou-se consenso entre pais e educadores que a escola é um espaço que pode e deve oferecer formação a respeito da temática. Visando saber se a escola está ocupando esse espaço e como o está fazendo, a presente pesquisa buscou através de entrevistas estruturadas com oito professores de escola pública estadual de ensino fundamental e médio, localizada em bairro periférico no município de Bauru/SP, levantar: as concepções dos professores sobre sexualidade; se abordam efetivamente o assunto e como o estão fazendo em suas aulas; se o uso do Tema Transversal de Orientação Sexual ocorre e como o fazem; com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Tema Transversal em Orientação Sexual, se o trabalho dos professores em sala de aula mudou, e evidenciar as principais dificuldades dos professores na abordagem de temas sexuais. Os resultados que obtivemos, em síntese, foram que: quanto à concepção sobre sexualidade, a maioria dos professores tem dificuldades em falar sobre a temática e o pouco que falam é carregado de vergonha e moralismo, salvo exceção. A maioria aborda o assunto se os alunos perguntarem ou se for determinada pelos superiores, durante uma semana no ano, geralmente vinculando às doenças transmissíveis, salvo a professora de Ciências que insere o tema ao falar sobre reprodução humana e o professor de Psicologia que planeja a temática em sua disciplina; o estão fazendo de forma precária, fragmentada, moralista, com a presença marcante de conteúdos de senso comum. A maioria não conhece os PCN e o Tema Transversal em Orientação Sexual e não os implementam em suas aulas e o que mudou a partir deles é que os assuntos relativos à sexualidade devem ser abordados em suas aulas. A dificuldade maior apresentada é a não-formação em sexualidade. Finalmente, considerando esses resultados, fizemos algumas sugestões, principalmente, no que se refere à formação do professor, deixando o tema aberto para pesquisas subseqüentes congêneres.

Palavras-chave: Formação de professor; Orientação sexual; Sexualidade na escola e Temas Transversais.

ABSTRACT

The nature of human sexuality is socio-historical as any other human activity that we have and accumulated knowledge for the humanity along the history. In spite of that, the human sexuality is still today, just treated in its biological dimension and/or loaded of moralism, tends of the dogmas great religious interference. Nowadays with the changes that are happening in the capitalist economical system, with the globalization of the economy and the implantation in all world of the neoliberal politics, the linked problems to the human sexuality, have intensified are causing suffering in those that possess inconsistent formation concerning the subject. Among the adolescents it has been increasing the occurrence of DST's, of AIDS and of not planned pregnancy. Due to that situation, it became a consensus between parents and educators that, the school is a space that can offer formation regarding the sexuality theme. Seeking to know if the school is occupying that space and how this institution is making it, this research looked for through interviews structured with eight teachers of state public school of fundamental and medium level, located in outlying neighborhood in the municipal district of Bauru/SP, to know: the teacher's conceptions about sexuality; if they approach the subject indeed and how they are making it, in their classes; if the use of the Traverse Theme of Sexual Orientation happens and how they make it; Investigate if with the publication of the Parameters National Curriculares (PCN) and Traverse Theme in Sexual Orientation, the teachers' work in classroom changed, and to evidence the teachers' main difficulties in the approach of sexual themes. The results that we obtained, in synthesis, were that: as for the conception about sexuality, most of the teachers have difficulties in talking about the theme and the little that they speak is loaded of shame and moralism. Most of them approach the subject if the students ask or if it is certain for the superiors, during one week in the year, usually linking to the transmissible diseases, except for the teacher of Sciences that inserts the theme when talking about human reproduction and the teacher of Psychology that plans the theme in his/her discipline; they are making it in a precarious way, fragmented, moralist, with the outstanding presence of contents of common sense. Most of them don't know PCN and the Traverse Theme in Sexual Orientation and they don't implement them in their classes. We observed that what has changed starting from them is that the relative subjects to the sexuality should be approached in their classes. The presented larger difficulty is the non-formation in sexuality. Finally, considering those results, we made some suggestions, mainly, in what he/she refers to the teacher's formation, leaving the open theme for congenerous subsequent researches.

Key-works: Teacher's formation; Sexual orientation; School sexuality and Transverses Themes.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

APRESENTAÇÃO	11
1 DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA	17
2 A SEXUALIDADE E SEU ESPAÇO NA ESCOLA	24
2.1 Concepção de sexualidade pela psicologia sócio-histórica	24
2.2 Sexualidade na escola	29
2.3 Orientação sexual	35
3 A FORMAÇÃO E O TRABALHO DO EDUCADOR	38
3.1 O trabalho, o trabalho alienado e o trabalho do educador	48
4 METODOLOGIA	56
4.1 População alvo	57
4.2 Levantamento de dados	57
4.3 Entrada em campo	58
4.4 Análise dos dados	60
5 O PROFESSOR, A ESCOLA E A SEXUALIDADE	69
5.1 A entrevista com a professora de Ciências e Matemática	70
5.1.1 Os núcleos de significação no discurso da professora	70
5.1.2 A professora e seu trabalho	71
5.1.3 A sexualidade na escola na visão da professora	87
5.1.4 A formação da professora	98
5.2 A entrevista com o professor de psicologia	108
5.2.1 Os núcleos de significação no discurso do professor	108
5.2.2 O professor e seu trabalho	109
5.2.3 Sexualidade na escola na visão do professor	123
5.2.4 A formação do professor	131
5.3 Os núcleos de significação no discurso dos professores entrevistados	143
6 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	144
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICES	166

APRESENTAÇÃO

A sexualidade humana não é apenas a expressão de um instinto, ligada à reprodução, com o objetivo de preservação da espécie como nas demais espécies animais. Vai muito além, sendo veículo de expressão da nossa afetividade, caracterizada por flexibilidade, criatividade e plasticidade; não tem, como nos animais, o objetivo único de reprodução, que lhe é consequência; e nem está ligada exclusivamente ao aparelho reprodutor.

O ser humano a expressa, como atividade que lhe é própria enquanto resultante de seu desenvolvimento biológico, psíquico e social, sendo resultante da história particular de cada um, inserida na história universal. Suas particularidades são determinadas por influências educacionais, econômicas, ideológicas, morais, culturais e políticas, que por sua vez, obedecem também a determinações sócio-históricas.

Sendo a sexualidade uma atividade pessoal, em princípio inerente ao ser humano, como tal deve ser tratada, como manifestação da saúde do homem, em suas múltiplas dimensões. Mas não é isso o que se constata. Tornou-se objeto de repressão ao longo da história da humanidade, visando a interesses de controle do poder econômico, que se expressa através dos valores morais; isto tem causado, ao longo do tempo, um grande distanciamento do homem daquilo que lhe é peculiar, dificultando o seu processo de humanização.

Atualmente, as mudanças nas relações de produção e de comércio, determinadas pelo sistema econômico hegemônico, têm influenciado valores, que estão interferindo nas

atitudes humanas, expondo as profundas contradições existentes entre o desejo humano individual e os interesses econômicos e sociais de diferentes classes. Evidenciando-se a fragilidade das relações interpessoais, bem como do processo educacional, no interior das instituições familiar, escolar, entre outras.

Nesse contexto surge o sofrimento humano, fruto dessa educação inconsistente, que, embora negado por muito tempo, atualmente, chegou a um ponto tal que levou a família a reconhecer-se despreparada para educar seus filhos, admitindo enfim, a Escola como o lugar competente para o fazer.

Assim, visando a verificar como a Escola está assumindo essa função, particular, o presente estudo foi realizado numa escola estadual de ensino fundamental e médio, da periferia da cidade de Bauru, através de um Subprojeto vinculado à UNESP/Bauru.

Existe um Projeto de Extensão à Comunidade **CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: Projeto Interdisciplinar de Pesquisa e Intervenção em Núcleo Habitacional no Município de Bauru**, vinculado ao Centro de Psicologia Aplicada (CPA), ao Departamento de Psicologia e ao Departamento de Ciências Humanas, da UNESP/Bauru, que se desenvolve no bairro onde está localizada a escola na qual realizamos a pesquisa, desde o segundo semestre de 1999, em continuação de um trabalho de Psicologia Social Comunitária, vinculado ao Centro de Psicologia Aplicada, da UNESP/Bauru, desde 1989 (MARTINS et al, 1999, p.7).

O projeto é implementado no bairro como um todo, a partir dos espaços coletivos: o Centro Comunitário, a Creche, a Escola Municipal de Educação Infantil, a Escola de Ensino Fundamental e Médio, e o Núcleo de Saúde.

Como Subprojeto: **CIDADANIA E EDUCAÇÃO: Projeto Interdisciplinar de Intervenção em Escola Estadual**, vinculado ao Projeto maior, ao Departamento de Psicologia e ao Departamento de Educação Física da UNESP/Bauru, implementado, desde o ano de 2000 na escola estadual de ensino fundamental e médio localizada no bairro. Tendo como objetivo, além daqueles comuns ao “projeto”: “Promover espaço de construção da Cidadania para todos os indivíduos envolvidos com a Instituição (professores, alunos, direção, funcionários, pais de alunos e, professores e alunos da UNESP)”, com a finalidade de transformação da realidade através de ações coletivas (ABRANTES, HUNGER e TANAMACHI, 2000, p.2).

Tanto o Projeto como o Subprojeto visam a proporcionar condições necessárias para a produção de conhecimento científico e atuação social, para os que deles participam - seus coordenadores, alunos de graduação e de pós-graduação, possibilitando a todos o

envolvimento comprometido nas relações sociais e políticas da realidade do bairro, em suas condições reais.

Assim, cria-se oportunidade para que todos entrem em contato com a realidade do bairro, em que se explicitam as condições de exclusão e de degradação humana impostas pelo capitalismo colocando o homem como fator secundário, priorizando o capital, o lucro, processo no qual o bem-estar e o desenvolvimento humano são descartados.

Outro objetivo do projeto consiste na explicitação das possibilidades de proporcionar a todos a apropriação dos avanços da humanidade, na conquista da justiça, da liberdade e da dignidade humana, naquele contexto.

A confirmação da necessidade de se pesquisar sobre a sexualidade surgiu em dezembro de 2000, durante reunião com os professores na escola pesquisada¹, na qual queixaram-se de dificuldade em abordar a temática com seus alunos. Essa reunião foi realizada como parte dos trabalhos desenvolvidos pelo Subprojeto acima citado quando da nossa participação nos encontros mensais com os professores, ocasião em que se faziam presentes além destes, os coordenadores e alunos de pós-graduação do Subprojeto da UNESP/Faculdade de Ciências.

Nas reuniões foram trabalhados conteúdos, através dos quais buscava-se evidenciar as contradições que ocorrem nas relações internas à escola, que se traduzem em problemas de relacionamento entre os professores e seus alunos, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, nas relações hierárquicas dentro e fora da unidade escolar, a falta de envolvimento dos professores e profissionais com o seu próprio trabalho, e os interesses externos que influenciam na dinâmica interna da escola.

Os trabalhos do Subprojeto consistiram em dois encontros semanais dos coordenadores deste, com os alunos de graduação e de pós-graduação da UNESP, um às quintas-feiras no Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru, para estudos, discussão e planejamento das atividades, e outro às sextas-feiras no período matutino, na escola do bairro para a implementação das atividades planejadas. Na última sexta-feira de cada mês, eram realizados encontros dos integrantes do Subprojeto com os profissionais da escola. Todos aqueles que lá trabalhavam eram convidados a participar. Os que freqüentemente estavam presentes eram os professores, a coordenadora, a vice-diretora, e raramente o diretor - o “pessoal da escola”.

¹ Chamaremos de “Escola pesquisada” a escola em que realizamos a presente pesquisa. Não citaremos o nome real da escola, visando a não identificação dos entrevistados e da própria escola.

Nas reuniões que realizávamos na escola com o “pessoal da escola”, foram desenvolvidas atividades no sentido de atingir os objetivos propostos pelo Subprojeto. Estas aconteceram durante o ano de 2000, na última sexta-feira de cada mês.

Durante o ano de 2001, permaneceram as reuniões semanais no departamento, os encontros semanais na escola e os encontros mensais com o “pessoal da escola”, nos quais iniciamos o processo de reflexão com todos os participantes e com os alunos da escola, separadamente, através de vivências envolvendo dramatização, trabalho de colagem e pintura coletivos, exibição de filme, sempre com discussões e reflexões. Para os alunos, a proposta era de refletirem sobre a condição de “ser aluno” nas suas condições reais. E com os professores, a reflexão sobre a condição de “ser professor” com a perspectiva de resgate de lembranças da época em que iniciaram a carreira até hoje.

Em 2002, os encontros permaneceram os mesmos e as atividades desenvolvidas foram mudando a partir das necessidades da escola, que foram surgindo nas discussões e reflexões nesses encontros com o “pessoal da escola”.

Nossa participação no Subprojeto teve como objetivo entrar em contato com a problemática geral da escola e nesse ambiente, confirmar a real necessidade de se pesquisar o tema pretendido - sexualidade; e a partir dessa constatação, confirmada a necessidade, propor à escola a realização da pesquisa com os professores sobre a questão da formação destes, suas concepções sobre sexualidade e suas práticas em sala de aula relativas ao tema.

A perspectiva da abordagem sócio-histórica, à qual se subordina nosso trabalho, baseia-se no Método Materialista Histórico Dialético ou Método da Economia Política², de Karl Marx, teoria que sempre esteve presente em nossa vida, desde nossa participação no movimento estudantil, durante a primeira graduação, até as discussões em sala de aula e os conteúdos de algumas disciplinas cursadas na segunda graduação.

Entretanto a influência decisiva para essa escolha, para análise dos dados e oferecimento dos conhecimentos científicos construídos na presente pesquisa, foi a disciplina cursada no primeiro semestre de 2000, **Desenvolvimento Humano e Educação para Ciência**, ministrada pela Orientadora desta dissertação; e, nossa participação desde março de 2000, época do nosso ingresso no presente programa de Pós-Graduação, no **Núcleo de Estudos e Pesquisa “Psicologia Social e Educação: contribuições do marxismo”**, ambos vinculados ao curso de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências

² Sobre o Método Materialista Histórico Dialético ou Método da Economia Política, de Marx e Engels, veja maiores explicações no capítulo que trata sobre a Metodologia.

da UNESP/Bauru. O Núcleo de Pesquisa é vinculado também ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

Por fim, destacamos aqui a contribuição de uma experiência em nossa prática educacional, no passado, como professora de Biologia em início de carreira. Diante da oportunidade de trabalhar com a orientação de alunos nessa temática, descobrimo-nos com uma formação insuficiente e sem ter a quem recorrer em busca de subsídios para sua implementação. Mas, eivados pelo compromisso político buscamos, mesmo sem ajuda, atingir o compromisso técnico.

Naquela época diversos foram os questionamentos suscitados em decorrência do episódio, desde questões pessoais até o preparo precário oferecido pela Universidade, para cumprir o nosso dever profissional, nos conteúdos específicos da temática. Dessa forma, pelo presente trabalho buscamos resgatar nosso compromisso e oferecer os resultados aqui obtidos, como contribuição para a resolução da problemática encontrada naquela época que, ainda se posterga, acerca da questão sexual na escola.

Cabe lembrar, como depoimento pessoal, que no nosso Curso de Licenciatura em Ciências e Biologia, não se falou sobre sexualidade humana, nem foram priorizadas as disciplinas pedagógicas e de desenvolvimento biopsicossocial da criança e do adolescente. Nessa época, nossa prática se pautava pelo compromisso político, consciência construída ao longo da formação acadêmica com a participação em movimentos estudantis e depois com nossa participação junto ao Partido dos Trabalhadores (PT), recém-surgido no interior das movimentações da classe trabalhadora contra as injustiças impostas pelo capitalismo.

Agora, a oportunidade se apresenta novamente, em outro contexto, no Curso de Pós-Graduação, quando pudemos contar também com a apropriação dos conhecimentos da nossa formação em Psicologia. Com o instrumental oferecido por esta ciência, acreditamos poder resgatar a indignação e a impotência vividas no passado e, ao mesmo tempo, oferecer uma contribuição para a reflexão sobre a temática, principalmente, na questão que se coloca mais crucial que é a formação de nossos professores, não só no assunto da sexualidade.

Deste modo, pretendemos verificar as condições em que se encontram a formação e a prática dos professores, em especial na temática da sexualidade, as concepções dos professores sobre este tema, que tipo de contribuição os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem para a prática pedagógica, em particular, o Tema Transversal em Orientação Sexual. Ainda, como a sexualidade está sendo tratada nas salas de aula e evidenciar as principais dificuldades dos professores, já que um novo contexto social se verifica nesse momento, de globalização da economia capitalista, do processo político

neoliberal, do advento da Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (AIDS), com aumento da incidência das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's) e da gravidez não planejada entre os adolescentes.

Partimos do princípio de que a expressão da sexualidade pelo homem vincula-se à cidadania, isto é, ao direito que todos temos de vivê-la de forma saudável, na sua plenitude, sem repressão, responsabilmente, sem maniqueísmo, livre de culpas ou pecados, sem modelos apriorísticos, sem hierarquias ou classes sociais, mas de forma consciente e engajada com o direito de ser coletivo, um coletivo universal que sabe se respeitar e respeitar o outro, consciente do direito universal do homem expressar-se democraticamente.

1 DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Atualmente, as condições em que nós, seres humanos, nos apresentamos geneticamente, é produto de milhões de anos de evolução biológica. É importante para nós compreendermos a complexidade desse processo, para que possamos saber que o homem nem sempre foi assim, mas o que somos hoje é resultado desses longos anos de evolução e que nós não vamos parar por aqui, a evolução continua. Segundo Leontiev (1978), por hora não sofremos alterações genéticas significativas, pois o que temos biologicamente nos basta para darmos conta da nossa relação com o meio físico e social.

O homem vive uma relação dialética com a natureza, ele a altera para que esta se adapte as suas necessidades, e ao ser alterada ela exige do homem alterações também, já que esta não é mais a mesma e ele é também determinado por ela, num processo de troca incessante.

Leontiev (1978), subsidiado pelos pressupostos marxistas, afirma que o homem é um ser de natureza social e tudo o que existe de humano nele tem sua origem na sua vida em sociedade, na cultura produzida pela sociedade ao longo de sua história.

Este autor diz ainda que a hominização, a evolução dos *hominídeos* para o homem, é fruto dessa vida em sociedade, organizada a partir de suas atividades para a obtenção de alimentos, pela caça e pela busca de proteção contra os perigos e intempéries do meio, isto é, o *trabalho*; esta passagem mudou a natureza do homem e iniciou um

desenvolvimento diferente daquele seguido pelos animais, que a partir de então passou a ser guiado pelas leis sócio-históricas, não mais pelas leis biológicas.

Segundo Leontiev (1978), a Paleontropologia descreve o processo da passagem dos animais ao homem, desde o Australopteco, passando pelo Pitecântropo, pelo Homem de Neanderthal, Cro-Magnon, até chegar ao *Homo sapiens*.

Ocorre uma fase de preparação biológica do homem, a partir da vida gregária de alguns animais, os Australoptecos. Eles conheciam a posição ereta e utilizavam utensílios rudimentares, apanhados da natureza. Provavelmente eles tinham também alguma forma embrionária de comunicação, extremamente primitiva (LEONTIEV, 1978, p. 161).

Outra fase, para este autor, profundamente importante, que vai do aparecimento do Pitecântropo até o homem de Neanderthal, quando esses hominídeos começam a produzir instrumentos, engendram as primeiras formas de trabalho e de sociedade.

Até esse momento da história dos nossos precursores, a evolução do homem ocorria em sua base biológica, ocorrendo aí a evolução genética que era transmitida aos seus descendentes, de geração a geração.

A formação do homem estava ainda submetida, neste estágio, às leis biológicas, quer dizer que ela continuava a traduzir-se por alterações anatómicas, transmitidas de geração em geração pela hereditariedade. [...] Começam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscita, modificações da constituição anatómica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem, em resumo, o seu desenvolvimento biológico torna-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objectivas próprias, leis socio-históricas (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Na última fase evolucionária, dos hominídeos ao homem, ocorre a viragem. Surge o *Homo sapiens*, cuja evolução biológica para sua produção e para a vida social está plena. Daí ele deixa de sofrer mudanças biológicas significativas transmitidas pela hereditariedade e passa a ser regido, a partir de então, simultaneamente, pelas leis desenvolvidas no processo sócio-histórico, na sua contínua evolução (LEONTIEV, 1978, p. 162).

A partir desta época, o homem está formado biologicamente, como somos hoje, o homem moderno. Nesta sua fase histórica, as alterações genéticas são raras, já que ele contém o arcabouço necessário para dar conta de sua relação com o meio, cabendo-lhe, então, desenvolver suas aptidões, suas capacidades superiores, que necessitam de mediadores que

provém da sua vida em sociedade, do seu envolvimento com o trabalho e pelo desenvolvimento da comunicação.

as propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam as suas aptidões psíquicas. As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. O que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas, mas apenas a *aptidão para a formação destas aptidões* (LEONTIEV, 1978, p. 257, grifos do autor).

Seguindo esta linha de raciocínio, dada a igualdade do homem na sua base biológica, já que só se diferenciam na raça humana as possibilidades de acesso aos meios de apropriação da cultura, para a maioria de seus espécimes, afirma Leontiev (1978) que:

esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (p.274).

Leontiev (1978), faz uma distinção clara entre o que é biológico e o que é social na formação do psiquismo humano:

Após a formação biológica definitiva do tipo de homem contemporâneo e a passagem da sociedade humana do estágio da pré-história ao estágio do desenvolvimento histórico, portanto um processo dependente inteiramente de leis sociais objectivas. (p. 236).

Em síntese, o homem, em dado momento do seu processo evolutivo, na sua história, na busca em suprir suas necessidades, começa a interferir na natureza, modificando-a, e por sua vez, passa a sofrer interferência desta natureza, num processo contínuo de evolução. Ele vai desenvolvendo-se biologicamente, cada vez mais se apropriando de instrumentos, inicialmente disponíveis na natureza, para dar conta do que então passa a ser o seu *trabalho*, a busca de alimento e proteção contra os perigos e intempéries do meio. Inicia-se assim o desenvolvimento de sua dimensão social, nesta vida grupal, necessária para sua proteção contra animais que lhe são predadores, para a caça, para a agricultura e domesticação de alguns animais. É através deste trabalho, no dia-a-dia, que ele vai se humanizando, construindo sua própria história, e dialeticamente sendo construído por ela.

A primeira propriedade surge nesta realidade humana, na sua vida tribal. Num dado momento histórico a produção passa a ser coletiva, e ao complexificar-se, a divisão do trabalho necessariamente ocorre, já que diversas tarefas devem ser realizadas para se atingir o objetivo almejado. Já neste primeiro momento, surgem contradições entre os interesses do indivíduo e os interesses coletivos. Está em gestação aí a construção das regras para se viver em grupo, isto é, as leis (MARX; ENGELS, 1999, p. 29-30).

O homem começa a formar as primeiras famílias e surge a primeira divisão do trabalho, a sexual, entre os membros da família.

A reprodução, enquanto atividade humana, também a partir de então, passa a ser definida por essa vida em sociedade, estando sujeita às exigências e mudanças, nas alterações históricas, no processo de complexificação das relações sociais inseridas no contexto sócio-histórico.

Nesse processo, são desenvolvidas as funções psíquicas superiores, as características especificamente humanas, que têm sua essência na relação dialética entre a inteligência prática e o uso dos instrumentos, que são criados pelos homens ao longo de sua história, ou signos, isto é, a linguagem, a escrita, o sistema de números.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VIGOTSKI, 1991, p. 27).

Um dos avanços representados pelo método aplicado por Vigotski (1991) para explicar o funcionamento da mente humana reside na questão dele considerar a ação dos instrumentos e signos na aprendizagem, que por sua vez engendram o desenvolvimento, compreendendo enquanto instrumentos, tanto os objetos criados objetivando a extensão da mão humana nas suas ações, quanto a interferência, deliberada ou não, dos outros seres humanos.

Para Vigotski (1991), a linguagem é central no desenvolvimento do sujeito e dessa forma a fala ocupa um espaço determinante:

as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos [...] a fala, além de facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança, controla, também, o comportamento da própria criança. Assim, com a ajuda da fala, as crianças, diferentemente dos macacos, adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento. [...] A fala egocêntrica das crianças é uma forma de transição entre a fala exterior e a interior (p. 28-29).

Nesta fase do processo ocorre uma síntese interna, isto é, a criança internaliza a fala social, todo aquele conteúdo cultural que ela assimilou até então, recriando-os internamente. Este é um dos principais mecanismos humanos que auxilia na compreensão dos processos intelectuais, definidos por Vigotski como um processo de reelaboração interna de tudo que vivenciou externamente:

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é *internalizada*. Ao invés de se apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir *uma função intrapessoal* além do seu *uso interpessoal* (VIGOTSKI, 1991, p. 30, grifos do Autor).

A formação de conceitos se destaca na obra deste psicólogo, referindo-se à capacidade dos indivíduos para generalizar, através de conceitos, sobre suas idéias acerca da realidade.

Um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização (VIGOTSKI, 2000, p. 104).

O desenvolvimento dos conceitos, no pensamento de Vigotski, está intrinsecamente vinculado ao desenvolvimento do significado das palavras, que pressupõe estágios mais avançados de “funções intelectuais como: a atenção deliberada, a memória lógica, a abstração, a capacidade para comparar e diferenciar” (VIGOTSKI, 2000, p.104).

Este psicólogo considera, no desenvolvimento dessas funções intelectuais, a importância da internalização de conceitos por parte da criança, que se iniciam na fase pré-escolar, mas que tomam maiores proporções na fase escolar.

Segundo Vigotski (1991), na escola dá-se a passagem do saber espontâneo, sincrético, para a construção do conceito, do pseudoconceito para o conceito verdadeiro. No processo de construção de conceitos pela criança diferenciam-se duas fases, uma que ocorre no período pré-escolar, quando a criança a partir de sua interação com a vida e com tudo que nela existe, desenvolve seus conceitos, que Vigotski chamou de *conceitos espontâneos*, que ocorrem sem a interferência sistemática de adultos, e outra fase que ocorre no período escolar,

dos *conceitos científicos*, pela participação sistemática dos professores ou dos colegas coetâneos, e com o conhecimento dos conceitos aceitos pela ciência.

Quanto aos *conceitos espontâneos* dos alunos, ele considera:

o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração, e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar (VIGOTSKI, 1991, p. 94-95).

Nesse momento torna-se importante o conceito da Psicologia Sócio-histórica vigotskiana, de *Zona de Desenvolvimento Próximo*, como a distância entre o nível de dificuldade dos problemas que a criança pode resolver sozinha e o nível de dificuldade dos problemas que a criança é capaz de resolver com ajuda externa, ou do professor ou dos colegas de classe, ou até com a utilização de instrumentos. Para ocorrer o aprendizado *de fato*, o professor deve estar consciente do que o aluno já pode resolver sozinho e estimulá-lo, criando estratégias dinâmicas, para que ele resolva problemas que estejam nesse limiar, sendo basicamente nisso que deve consistir o ensino sistematizado (VIGOTSKI, 1991, p. 97).

Com relação à interferência da aprendizagem no desenvolvimento psíquico humano, este cientista apresenta a proposta de que a aprendizagem antecede e determina o desenvolvimento psíquico da criança. Inverte totalmente o que por muito tempo as teorias naturalistas/idealistas advogaram:

Quando a criança aprende alguma operação aritmética ou algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação ou conceito apenas começou. O nosso estudo mostra que a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado escolar; em geral, o aprendizado precede o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000, p.127).

Outro pressuposto da teoria de Vigotski (1991), que inverte a visão que tem sido usual entre os teóricos do desenvolvimento intelectual e psicológico, é quanto à importância da *imitação*, comportamento apresentado pela criança. Esse ponto de vista amplia o significado e importância da imitação no processo de apropriação de conhecimentos: “Pense-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. Recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1991, p. 99).

No contexto concreto da evolução do homem, à luz dos conhecimentos propostos pela psicologia sócio-histórica, a sexualidade como uma atividade que lhe é inerente, tem acompanhado todas as fases e sofrido interferência dos interesses que surgiam nas relações de produções, que envolviam o capital.

Em nível individual, a concepção de sexualidade de uma pessoa é construída nas relações com os outros seres humanos que a cercam. Desde o momento em que nasce, vai apropriando-se de tudo que lhe chega pelos sentidos, internalizando-os e elaborando-os internamente.

2 A SEXUALIDADE E SEU ESPAÇO NA ESCOLA

2.1 Concepção de sexualidade pela Psicologia sócio-histórica

A Sexualidade Humana, considerada nas suas multideterminações e a complexidade de sua construção, tanto em seu âmbito ontogênico quanto filogênico, enquanto categoria de atividade humana, é possível de ser submetida ao *Método Materialista Histórico e Dialético* ou *Método da Economia Política*, de Karl Marx.

Num primeiro momento, ao pensarmos sobre a Sexualidade Humana, muitas visões e imagens se apresentam em nossa imaginação, mas nenhuma delas é a visão real da mesma, mas sim, representações parciais de um todo maior, complexo, contidas num emaranhado de multideterminações, ainda não consideradas e analisadas.

Neste momento, ao se pensar nessa atividade humana, facilmente podemos pensar ou idealizar como sendo uma atividade expressiva espontânea e que, portanto, sob total domínio da vontade e desejo humanos.

Mas, então, se refletirmos mais um pouco, nos perguntamos: Se a sexualidade é algo inerente ao ser humano, porque a realidade nos apresenta tantas perversões, violências, preconceitos, desrespeitos, tabus e interditos?

Aqui, o conceito de sexualidade humana, diante destas contradições, revela-se neste primeiro momento como uma abstração, mas ao submetemos esta nossa representação mental a uma *Análise* ou ao *Método Regressivo*³, através de uma determinação mais precisa, partindo deste “*concreto idealizado*”⁴ passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações, as mais simples” (MARX, 1991, p. 16, grifo nosso).

Ao chegarmos a esta fase, nestas determinações mais simples, teríamos que voltar, fazer a viagem pelo caminho inverso, até chegarmos novamente ao conceito, mas desta vez, não mais com uma representação caótica, intuitiva, de um todo, “porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1991, p. 16), isto é, sócio-historicamente determinado.

A sexualidade humana é de natureza sócio-histórica como qualquer atividade humana, da qual temos um conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da sua história. Apesar disso, ela é muitas vezes, ainda hoje, tratada apenas na sua dimensão biológica e/ou carregada de moralismo, tendo dos dogmas religiosos grande interferência.

A sexualidade humana, ao longo da história da humanidade, tem sido considerada pelas diversas culturas de diferentes formas, sendo um grande tabu em certas sociedades ou não havendo quaisquer tipo de tabu em outras, tanto no Ocidente quanto no Oriente.

Um aspecto importante da constituição da sexualidade humana é o papel que o homem e a mulher apresentam enquanto gênero masculino e feminino. Os “papéis” de gênero não obedecem a nenhuma determinação biológica, apenas são construídos historicamente pelas diversas sociedades humanas, segundo suas tradições culturais e interesses econômicos e políticos defendidos pela classe hegemônica, nos diversos momentos históricos.

“Ora, tais diferenças, ditas de temperamento, entre homens e mulheres são falsas. As verdadeiras entre homens e mulheres, nunca é demais repetir, ocorrem no nível do corpo e nada têm a ver com as abstrações culturais desvalorizadas dos ‘diferentes’” (WHITAKER, 1997, p. 42).

O modo como homens e mulheres pensam, sentem e agem é culturalmente construído, tendo sua origem no desenvolvimento da raça humana. A Antropologia explica que nos primórdios da civilização o homem saía para a caça e a mulher, por suas atribuições

³ A *Análise* ou *Método Regressivo* consiste na primeira fase do *Método da Economia Política*, em que se decompõe o fenômeno em suas partes constituintes, isto é, retrocede-se o processo que o formou, partindo de como se apresenta no momento presente até se chegar aos seus constituintes mais primários, para Fernandes (1981, p. 121), suas últimas determinações.

⁴ *Concreto Idealizado* é a primeira visão que se tem de um fenômeno, antes dele ser submetido a análise (MARX, 1991, p. 16).

de gerar, dar a luz, amamentar, cuidar da prole, necessariamente deveria ficar em casa, o que foi delineando ao longo do tempo uma posição de dependência, pois o homem, se já não a tinha, desenvolveu maior força física, e nesse sentido, torna-se superior à mulher neste aspecto.

Atualmente, com os avanços tecnológicos, a supremacia da forma física do gênero masculino sobre o gênero feminino não tem mais porque existir, mas permanece atuante. A necessidade de poder ainda é cultuada e subordinada aos valores econômicos inerentes a uma sociedade dividida em classes sociais, que privilegia não só os direitos do homem em detrimento dos direitos da mulher, como permite o enriquecimento de quem já é rico e o empobrecimento de quem já é pobre, entre outras inumeráveis injustiças, ligadas às suas intrínsecas contradições.

Assim, a idéia que se tem hoje, das manifestações do homem e da mulher, na nossa sociedade, não passa de um *concreto idealizado*, segundo o método aqui utilizado, e só podemos considerá-lo enquanto *concreto pensado*⁵, quando de posse de todos estes conhecimentos acerca da construção passada, cujas regras têm sido determinadas pelos interesses econômicos da classe que detém o capital.

Ainda, outra dimensão da formação da sexualidade humana, através da qual podemos analisar o fenômeno, é a psicológica.

A criança nasce numa situação já estabelecida, e ela, no seu processo educativo, vai se apropriando das construções desenvolvidas pela sociedade na sua evolução histórica, desde as suas primeiras relações com a família, com outras pessoas, na escola e nas várias instituições presentes na sua vida. Ela vai interiorizando as concepções que lhe chegam aos sentidos, e nesse processo a partir das atividades que desenvolve, vai construindo seu patrimônio interno e sua consciência.

Podemos concluir então, que a sexualidade enquanto atividade humana, não é somente de natureza biológica, mas sim construída ao longo do desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo, desde seu nascimento, nas suas relações com aqueles que constituem sua família, natural ou substituta, inicialmente. Portanto, é composta por uma complexidade de determinações, originadas na educação da criança durante sua vida em família e continuada nas suas relações sociais mais amplas. A família, espaço dos primeiros contatos do indivíduo, é uma instituição inserida num todo maior que é a sociedade, que tem suas regras, valores, tradições, que foram construídos sócio-historicamente.

⁵ Concreto pensado é o fenômeno já analisado, quando se chegou, às suas últimas determinações (MARX, 1981).

Esta instituição, a família, tem mostrado historicamente uma participação contraditória no que tange às questões sexuais de seus filhos, na maioria das vezes, complicando e distorcendo questões espontâneas, que poderiam ser mais tranquilas.

Hoje, mais do que nunca, diante das transformações veiculadas pela mídia, com interesses exclusivamente econômicos, vem-se expondo crianças e adolescentes, à erotização exacerbada e prematura, principalmente pela televisão, não só a banalização da violência, mas também, a vulgarização do corpo e da sexualidade. Também pela *Internet*, as salas de bate-papo e páginas de conteúdos sexuais explícitos.

Os membros adultos da família nem sempre conseguem evitar que as crianças entrem em contato com tudo isso, pois estão eles também inseridos nessa realidade capitalista injusta que aliena o homem em sua essência. E acabam reproduzindo valores que não contribuem para a humanização de seus filhos, como podemos confirmar na citação a seguir:

Os pais não conversam com seus filhos acerca do assunto e, quando perguntados, muitos proíbem veemente qualquer discussão, como nos revelam os adolescentes [...] Todavia, os pais que demonstram uma abertura para o diálogo, quando o fazem, é para aconselhamentos de cunho moralista [...] (MOTA, 1996, p. 187).

Hoje, a família, com o seu silêncio ou discursos repressores e confusos; a igreja, com seus valores dogmáticos; a escola, pela sua omissão de responsabilidade na formação do ser humano; os meios de comunicação, com a exacerbação e banalização de sentimentos, e pela mercantilização do corpo humano, do afeto e do sexo, são algumas das instâncias que mais interferem na formação da concepção de sexualidade no indivíduo, tanto em seus aspectos sociais, quanto nas suas particularidades psicológicas.

Com relação a essa problemática alguns estudiosos construíram teorias para explicar o fenômeno, visando a oferecer uma contribuição para desvelar a relação do homem consigo mesmo e com a sociedade no tocante à sexualidade.

No Ocidente, um destes estudiosos, Foucault (1997), explica que, com o desenvolvimento do Capitalismo, a questão da sexualidade passou a ser controlada, reprimida de forma subliminar. No final do século XVIII, as diversas ciências, ao se organizarem, se diferenciando da Filosofia, passam a interessar-se pela sexualidade. A partir daí, começa-se uma repressão sutil, que não impedia de se falar sobre o assunto, ao contrário, o falar era incentivado, para que assim se pudesse saber o que ocorria, para poder-se então medi-la, quantificá-la, e assim classificar o que é normal e o que é anormal, passando-se a ver a sexualidade de forma patológica.

As novas ciências, a serviço da sociedade burguesa, começam a estudar a sexualidade, visando ao controle do poder econômico e político.

através da pedagogia, da medicina e da economia, fazia do sexo não somente uma questão leiga, mas negócio de Estado; ainda melhor, uma questão em que, todo o corpo social e quase cada um de seus indivíduos eram convocados a porem-se em vigilância [...] fluindo através de que discursos o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas. Que caminhos lhe permitem atingir as formas raras ou quase imperceptíveis do desejo (FOUCAULT, 1997, p. 15-16).

A sexualidade humana tornou-se um assunto de domínio público, com o psicanalista Sigmund Freud (1856-1939), que em plena época marcada ainda fortemente pelos valores vitorianos, ousou expor à sociedade sua hipocrisia, no tocante a assuntos ligados às práticas sexuais do homem, principalmente pela sua repressão e pelo reconhecimento de que a sexualidade existe, no ser humano, desde o seu nascimento:

A vida sexual não começa apenas na puberdade, mas inicia-se, com manifestações claras, logo após o nascimento [...] É necessário fazer uma distinção nítida entre os conceitos de 'sexual' e 'genital'. O primeiro é o conceito mais amplo e inclui muitas atividades que nada têm a ver com os órgãos genitais (FREUD, 1978, p. 204).

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

A sexualidade, compreendida como uma atividade humana, está inserida neste contexto, tornando-se, em sua expressão, alienada⁶. Ou seja, a grande complexidade inerente ao conceito de sexualidade humana, verificado historicamente.

Após levantarmos alguns fatores que interferem no fenômeno da sexualidade humana, pelo método consideramos que chegamos às últimas determinações possíveis para o momento, reconhecemos que a expressão da sexualidade humana está longe de ser uma expressão pura dos sentimentos e desejos humanos, pois é construída sócio-historicamente, influenciada pelos interesses e ideologia da classe hegemônica.

⁶ Veja no capítulo 3, subtópico 3.1 sobre o trabalho como atividade humana alienada. A sexualidade como atividade humana, assim como o trabalho é alienado, por estar imersa no universo de multideterminações sócio-históricas.

De posse desses condicionantes deixamos de ter aquela visão simplista, ingênua e natural, do início, e passamos então, ao *Método Progressivo ou Sintético*⁷, reconhecendo a complexidade do conceito da Sexualidade Humana, enquanto determinação sócio-histórica da humanidade, que se particulariza e se materializa no indivíduo, enquanto produto de multideterminações, constituindo, segundo Marx (1991), o *concreto pensado*, isto é, produto das contradições de interesses econômico/políticos, que incidem ideologicamente na história do indivíduo.

2.2 A Sexualidade na escola

A escola, na sua especificidade, tem o papel essencial de inserir o indivíduo na sociedade, através da construção no mesmo, do saber científico relativo às diversas áreas do conhecimento humano, de forma suficiente e necessária para instrumentalizá-lo na sua relação com a sociedade, e em tudo aquilo que a compõe, isto é, pela visão da psicologia sócio-histórica, proporcionar aos alunos a construção do seu processo individual de humanização.

Para cumprir esse objetivo, segundo Saviani (1997), a função da escola é a “transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (p.21), entendendo como “saber elaborado”, a Ciência. Para o autor, pela mediação da escola “dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (p.27), devendo-se “distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (p.18). O saber pelo qual a escola é responsável é o saber “clássico”, sendo que o “clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (p.18). Enfim, é aquilo que o homem construiu historicamente, através das ciências, da cultura.

Devido às injustas condições de distribuição de renda da nossa sociedade, a escola representa para a maioria das nossas crianças e adolescentes o único espaço de acesso ao conhecimento sistematizado, tornando-se assim, sua função principal, a de formar o cidadão.

⁷ Método Progressivo ou sintético é o retorno ao fenômeno que se está analisando em sua fase anterior à análise, o concreto idealizado, agora de posse de todos os conhecimentos levantados no processo de análise (FERNANDES, 1967, p. 112)

Entendendo-se, aqui, cidadania como fundada no saber, o que diferencia a cidadania escolar é que ela:

busca um fundamento explícito no manejo do conhecimento. Assim, quando a criança aprende a argumentar com elegância, a escutar o outro com atenção e a responder com devido fundamento, a elaborar idéias próprias, a pesquisar com alguma capacidade crítica e criativa, não está apenas manejando conhecimento; está mais que tudo, gestando a cidadania que sabe lidar com o conhecimento (DEMO, 2000, p. 62).

Ser cidadão é ser capaz de compreender e explicar o mundo, bem como atuar nele de forma consciente e crítica, no que se refere aos seus direitos e deveres e ir além, ser agente de sua própria transformação.

A escola deve ser a ponte de transmissão do conhecimento científico, tecnológico e de suas aplicações às demandas individuais e sociais, conhecimento atualizado, produzido nas universidades e nos grandes centros de pesquisa. Este deve chegar até a sala de aula, até o cidadão, o aluno, inculcando nele o princípio da cientificidade, a necessidade em compreender a realidade que o cerca e interferir nela, ética e democraticamente.

Reportando-nos ao que foi tratado no capítulo anterior sobre os conceitos apropriados pela criança, Vigotski (1991) deixa claro uma compreensão relevante: na fase escolar ambos conceitos, *espontâneos* e *científicos*, se desenvolvem numa relação dialética, não sendo possível separá-los. Ao apropriar-se do conceito verdadeiro, o indivíduo adquire maiores chances de escolher suas opções em relação à realidade. Esta é, a responsabilidade técnica, política e social da escola.

Enfim, elencadas as funções reais da escola, verificamos que a mesma não está cumprindo seu papel. Na introdução de seu livro sobre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Niskier (1997), reconhece: “A escola atual serve para tudo, menos para ensinar bem o que deve ser ensinado” (p. 7). Essa situação torna-se muito mais perversa nos países periféricos, que estão sofrendo um brutal processo de invasão do poder econômico hegemônico.

A alienação se intensifica e acaba ocorrendo o mecanismo que Linhares (2001) chamou de “culpabilização da vítima”, que ocorre em relação ao trabalhador que não encontra trabalho, e por isso, é chamado de vagabundo, e que acaba penetrando na escola, quando o professor responsabiliza o aluno por ele não aprender, pois eles “não querem estudar”. Ou por qualquer outra razão, não menos equivocada e injusta. E como extensão deste movimento, a autora, afirma que a escola em época como a que passamos hoje, de acumulação intensiva de riquezas e poderes, assume a função de “fabricar ‘ninguéns’ em série”, que dessa forma

aceitem esta situação, de enriquecimento sustentado pelo sofrimento, fome e morte, de trabalhadores e de seus dependentes.

Cabe-nos, então, verificar a que se deve esse abismo existente entre o que sabemos que deveria ser os objetivos da educação, e o que está ocorrendo de fato em nossas escolas.

A escola, com relação ao saber específico sobre sexualidade, podemos argumentar, que na educação do indivíduo está implícita sua formação global. Nesse sentido, se é função da escola a transmissão/construção dos conhecimentos científicos elaborados ao longo do tempo pela humanidade, os conhecimentos sobre a sexualidade humana, em todos seus aspectos, que foram construídos pela Ciência, devem ser ensinados e aprendidos na escola, inclusive como um meio de se garantir que o aluno tenha acesso aos conteúdos, reconhecidos por esta Ciência, principalmente, a respeito de sua própria sexualidade.

A opinião de que sexualidade deve ser ensinada na escola é corroborada por leigos e professores, através de pesquisas. Uma delas realizada pelo Instituto *DataFolha*, em 1993, “sobre a inclusão da educação sexual nas escolas, demonstra que nas dez capitais brasileiras envolvidas no trabalho, 86% das pessoas entrevistadas são favoráveis à realização da educação sexual nas escolas”. Outra pesquisa, feita pela Editora FTD em 1989, pesquisou 10 mil professores, que admitem a necessidade da escola se ocupar da educação sexual de seus alunos, “mas se sentem despreparados para tal responsabilidade” (SILVA, 1997, p. 210).

Parré (2001) apresenta dados levantados em escolas da rede pública e particular da cidade de Bauru, que indicam que em 91% das escolas pesquisadas não existe trabalho contínuo e sistemático de Orientação Sexual, com dias e horários estabelecidos. Com relação ao trabalho em Orientação Sexual realizado na escola, se é esporádico e/ou ocorre quando há solicitação dos alunos, os resultados foram: 61% dizem ser trabalho esporádico e 26% disseram que *não há* trabalho em Orientação Sexual na escola.

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

Foucault (1997) explicita esta ocorrência e vai além, expondo a relação de poder, pela repressão institucionalizada:

As instituições escolares ou psiquiátricas com sua numerosa população, sua hierarquia, suas organizações espaciais e seu sistema de fiscalização constituem, ao lado da família, uma outra maneira de distribuir o jogo dos poderes e prazeres; porém, também indicam regiões de alta saturação sexual com espaços ou ritos privilegiados, como a sala de aula (p.46).

A sexualidade na escola tem sido historicamente negada e reprimida, de forma mais aberta no passado, quando os dogmas religiosos interferiam diretamente, pela sua aplicação na Pedagogia. Hoje a situação continua muito semelhante, pelo silêncio, pelo fazer de conta que nada está acontecendo, o que popularmente se diz: “tapar o sol com a peneira”. Há trabalhos recentes que confirmam esse fato, como afirma Silva (1997):

Fala-se de como Bactérias e Fungos se reproduzem, enfatiza-se os mecanismos presentes na reprodução, sexuada dos animais em geral; todavia, a reprodução humana não é tratada com a atenção que merece. Quando chega a hora desse tema não há mais tempo. O ano letivo acabou e os alunos ficam, mais uma vez, com as perguntas presas na garganta (p. 210).

Assim, podemos concluir que a escola não está efetivamente cumprindo seu fim último, o de formar indivíduos capazes de exercer sua cidadania na sua totalidade e, especificamente aqui, no tocante à sexualidade. Aliada a tudo isso temos ainda hoje, a interferência dos interesses externos nos conteúdos ministrados em sala de aula.

Em 1997, houve por parte do Ministério da Educação, a publicação dos PCN e dos Temas Transversais. Entre esses últimos consta o que se refere à Orientação Sexual, que veio ao encontro das expectativas de muitos educadores que têm pleiteado a inserção desse tema no currículo escolar, há longa data.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Temas Transversais, à primeira vista, trazem em seus conteúdos alguns avanços significativos em relação àqueles documentos que os precederam, o “Guias Curriculares”, o “verdão”, publicado em 1973 e as Propostas Curriculares, publicados em 1986. Isto porque aqueles, realmente trazem um conteúdo relativo às disciplinas e aos Temas, o tema sexualidade humana, chegando a apresentar algumas visões críticas e evidenciando sempre questões sobre a cidadania.

A maioria dos professores possui uma visão positiva sobre esses documentos e alguns até os consideram maravilhosos. E com razão, pois esses documentos foram muito bem escritos. Duarte (2000) revela o papel dos intelectuais que se põem a serviço do poder hegemônico:

Mas os intelectuais a serviço do capital internacional são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos. Evitam a todo custo que se torne evidente a defesa da liberdade plena para o capital, existente por detrás do discurso que defende a liberdade individual e mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e criativo. Assim, o processo de “globalização” é apresentado como um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, devendo todos os países se adaptarem a tal processo, destruindo todas as formas de controle social do mercado. Tanto a nação como cada indivíduo devem se adaptar para acompanhar o “progresso” (p.45-46).

Assim, ao olharmos mais detidamente, verificamos que esta primeira impressão não passa do *concreto idealizado* ou *aparência*, previsto pela teoria marxista.

Nesse sentido, a primeira crítica que podemos formular a esses documentos é que já começaram de uma forma questionável, pois a intenção de os compor surgiu: “Em 1990, quando o Brasil participou da conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial” (BRASIL, 2000a, p. 14), sendo essas instituições vinculadas aos interesses do capital internacional.

Outra ressalva que podemos fazer com relação a interesses subliminares contidos nesses documentos é o fato de que os professores, de forma geral e democrática, não terem sido convidados a participarem da construção desses documentos, evidenciando que, segundo Freitas (2001), o professor está sendo excluído das instâncias deliberativas, intensificando o processo histórico de alienação da categoria pelos interesses dos controladores da agência escola. Nos novos objetivos do capital para com a educação está incluído formar profissionais e professores pragmáticos, que saibam apenas resolver problemas práticos. Pensar, filosofar, não são habilidades necessárias.

A mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1986), oferece sustentação legal e teórica para a composição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus Temas Transversais.

Quanto à LDB, Saviani (2002) explica que algumas manobras foram feitas durante a elaboração do seu texto oficial, com o intuito de garantir o controle governamental sobre a educação nacional e possibilitar mais abertura para a iniciativa privada, além de incluir a destinação de recursos públicos a instituições particulares. Pode-se verificar o desdobramento dessas mudanças, com o sucateamento da escola pública em todos os níveis, abre-se espaço para o capital particular, com grandes lucros. Por isso, temos visto o aumento em poucos anos de escolas particulares em todos os níveis do ensino, sem planejamento e preocupação com a qualidade do ensino, visando tão somente ao lucro.

Com relação à LDB, Saviani (2002) esclarece ainda que existem basicamente dois modelos de organização geral do ensino, um modelo Europeu e um modelo Americano. No primeiro, dos países europeus, em geral, o governo central chama para si a total responsabilidade sobre o sistema nacional de ensino de seu país. No outro sistema, os Estados Unidos opta por disseminar a responsabilidade pelo ensino para os municípios.

O Brasil optou por este segundo modelo, conforme este educador. A tendência à flexibilização das responsabilidades de manutenção das escolas passa, paulatinamente, para os municípios. Além disso, é evidente o incentivo às campanhas que apelam para as parcerias, voluntariado e filantropia, embora o controle dos resultados, da creche até a pós-graduação, permaneça com o Ministério da Educação e Cultura - MEC, através da LDB.

Esta flexibilização, diferenciação e diversificação, acentuam as desigualdades educacionais a exemplo do modelo americano (SAVIANI, 2002, p. 8). Características que têm colocado a educação norte-americana em considerável desvantagem quanto à européia.

Do ponto de vista dos resultados se verifica que o modelo europeu foi capaz de garantir coesão, assegurando um patamar comum que permite homogeneizar o acesso à cultura letrada, o que significou um razoável grau de igualdade de condições de participação de todos na vida social [...] nos Estados Unidos é comum ocorrer que um significativo número de jovens cheguem a concluir o ensino médio e até mesmo ao ingressar na universidade sendo praticamente analfabetos (os denominados analfabetos funcionais). Ora, essa é uma situação inteiramente estranha aos países europeus (SAVIANI, 2002, p. 9).

Não podemos esquecer que nossas condições são ainda piores que as dos norte-americanos, temos uma defasagem histórica.

Com relação aos PCN, eles são vinculados à LDB e repetindo, é por meios destes que a ideologia neoliberal penetra e chega, aos poucos, às salas de aula.

Mas, essas mudanças que estão ocorrendo têm como pano de fundo, no cenário mundial, o momento histórico em que o capitalismo, diante das exigências impostas pelo seu objetivo maior, o lucro, determina uma manobra internacional visando à manutenção do seu *status quo*. Assim, dá-se a globalização da economia e os países hegemônicos se vêem no direito de impor a todos os demais países sua política neoliberal.

O neoliberalismo traz o consenso de que os países precisam se reestruturar para terem condições de competir na nova realidade globalizada e, para isso, propõe, além das mudanças nos conteúdos e na formação do professor, a redução profunda das responsabilidades do Estado, que inclui, entre muitas outras medidas, a reforma nos sistemas

de saúde, educação, previdência e seguridade, regras econômicas determinando áreas que são exclusivamente de caráter social, causando inevitavelmente o sofrimento e a exclusão.

Por fim, podemos afirmar quanto aos PCN e Temas Transversais, a inviabilidade de sua implementação na escola, principalmente, a pública, por diversos fatores estruturais da própria escola, como o excesso de carga horária, falta de materiais pedagógicos e espaços adequados. Entretanto, o que se apresenta mais gritante é a não-formação geral do professor, e em especial sua não-formação em sexualidade.

Pelo Método da Economia Política, devemos fazer a análise dos PCN, contextualizando-os historicamente, até chegarmos aos seus determinantes, para atingirmos o seu *concreto pensado*, uma visão real de seu conteúdo e significados. Sem essa análise, a ação dos responsáveis pelas escolas, quanto à utilização dos Parâmetros, pode contribuir para a aceleração do processo brutal de exclusão da maioria da nossa população, cujos efeitos já estamos observando, estupefatos: a explosão de violência, o desemprego, o trabalho informal e o ilegal, a exacerbação da mídia, com a banalização do consumo, da dor humana, a erotização exacerbada e tantas outras consequências negativas.

Enfim, podemos concluir que a escola, a respeito do tema sexualidade humana, não tem criado espaço democrático para se falar a respeito, de forma reflexiva, afetiva e crítica, possibilitando ao professor, ao aluno e a todos que nela trabalham, um processo de humanização pela via dessa temática. Ao contrário, tem contribuído para acelerar o processo de alienação de todos, por reproduzir os valores que ela mesma deveria combater, através de seu silêncio e descompromisso político, ético e técnico.

2.3 Orientação sexual

Os temas da sexualidade humana chegam à escola quando o aluno se matricula e depara-se com as questões trazidas anteriormente não só pelos alunos que o precederam, como também pelos professores e todo o corpo de funcionários.

O aluno chega trazendo consigo todo seu repertório de experiências anteriores, sejam elas positivas ou negativas. E no que se refere à sexualidade vem com suas dúvidas, preconceitos, dificuldades, mitos, tabus e interditos. É com esse conjunto de assuntos que a proposta de Orientação Sexual na escola terá que lidar seja de forma empírica ou científica.

A introdução da temática sexualidade no currículo escolar tem sido, historicamente, alvo de discussão e falta de consenso entre os representantes do governo e educadores, envolvidos nessas decisões.

Considerando a complexificação da questão sexual na sociedade hoje, chegou-se enfim à definição da necessidade de que esta inserção ocorra.

Do ponto de vista do direito, legal, isso ocorreu, mesmo que não adequadamente como discutimos no subtópico anterior, com o advento dos PCN e Temas Transversais. Entretanto, a consecução factual continua não ocorrendo devido a fatores que serão discutidos posteriormente.

Sobre a *Orientação Sexual que temos na escola*, explicitamos no subtópico anterior e continuamos fazendo ao longo das próximas páginas do presente trabalho.

Alguns dados, citados anteriormente, mas que são relevantes e que mostram uma parte da *Orientação Sexual que temos* nas escolas da rede pública e particular da cidade de Bauru, segundo Parré (2001), é que na maior parte delas *não existe trabalho contínuo e sistemático*. Nas escolas que tem, pouco mais da metade, o trabalho é *esporádico e/ou quando solicitado pelos alunos* e *não há* trabalho algum, em quase 30% delas. Note-se que nestes índices estão incluídas as escolas particulares.

A respeito da *Orientação Sexual que queremos na escola*, iniciamos com Barroso e Bruschini (1989), que dá-nos um modelo de trabalho com a sexualidade que pode ser adaptado à escola, sendo interessante a participação de vários professores que através de reuniões discutam e planejem o projeto e suas ações. É importante que seja divulgado para a direção da escola, para os pais dos alunos e se necessário, aos líderes da comunidade.

Essas educadoras nos oferecem alguns objetivos gerais para um programa sobre o tema: uma visão ampla da sexualidade no contexto dos relacionamentos humanos; a abordagem da sexualidade numa dimensão positiva e inerente ao homem; a sexualidade inserida enfaticamente nas relações pessoais, interpessoais e na estrutura social; contextualizar a sexualidade de forma política, social, histórica e cultural e com relação aos valores, distinguí-los entre os básicos (inegáveis) e os controvertidos (polêmicos).

Quanto à postura do educador, segundo estas autoras, é interessante que seja uma pessoa que se sinta bem ao falar sobre o tema e tenha uma atitude positiva e sadia com relação à própria sexualidade. Ter uma vida sexual satisfatória não é condição. Caso haja mais de uma pessoa envolvida no programa, elas devem ter postura semelhante quanto a alguns pontos básicos e partilhar os objetivos definidos nas reuniões.

Prosseguindo, Barroso e Bruschini (1989), quanto ao *papel do educador*, ele deve planejar o programa a partir dos interesses dos alunos, que devem ser levantados na primeira reunião, com um conteúdo flexível, para inclusão ou exclusão de assuntos, se necessário. Quando solicitado, o educador deve responder aos alunos, sem que tenha a obrigação de saber todas as respostas, nem ter um conhecimento completo, mas deve manter-se informado, e diante de questões que desconheça, deve primeiro indicar fontes para que o jovem possa encontrar a resposta por si mesmo e, segundo, anotar a pergunta para procurar a resposta e trazê-la na próxima aula. O educador não deve fazer esforço para aparentar falsa neutralidade, pois provavelmente o aluno vai perceber; uma postura sincera e tranqüila é aconselhável, dizendo o que pensa e enfaticamente deixar claro que os jovens, como qualquer pessoa, têm direito de ter posições diferentes das suas, sendo que ambas devem ser respeitadas, e que o educador não deve ser tomado como modelo. É função do educador ainda, estimular a participação de todos os alunos, especialmente aqueles mais tímidos, prestando inclusive atenção se alguns alunos, consciente ou inconscientemente, estejam inibindo outros.

No programa destas educadoras é enfatizada a importância do planejamento que deve conter uma série de seminários de trabalho, para se definir os objetivos e que se discuta intensa e amplamente a temática, visando a dessensibilização gradual do educador para que este supere sua inibição e possa falar livremente sobre assuntos controvertidos. Quando o educador não se sentir seguro para falar sobre os aspectos biológicos da sexualidade, pode-se convidar especialistas, como médicos, biólogos ou sexólogos. É importante também, existir um grupo de professor envolvidos, que devem preparar em conjunto materiais e técnicas a serem utilizados pelo educador em suas salas de aula.

Para início de discussão no grupo podemos indicar o trabalho que Bruschini e Mazin (1989) realizaram com jovens, no qual apontam alguns assuntos sugeridos por eles: Sexo e afetividade entre adolescentes, sexo e amor, como é encarado o sexo (por pais, igreja, escola, sociedade), repressão sexual, preconceito, papéis sexuais, questões gerais de fisiologia, métodos anticoncepcionais e esterilização, aborto, masturbação, doenças venéreas, homossexualismo, prostituição, tóxicos, estupro e traumas, sexo, saúde, efeitos psicológicos (falta de sexo, histeria, frustração sexual), pornografia e censura, entre outros. Estes assuntos podem servir para o início de um trabalho, antes que eles mesmos proponham temas, através de técnica, por exemplo, *brain storming* ou tempestade de idéias.

É importante notar que o programa que descrevemos acima refere-se a trabalho em grupo dos educadores, no que implica além da interdisciplinaridade, o compromisso, técnico, ético e político.

3 A FORMAÇÃO E O TRABALHO DO EDUCADOR

Cientes de que multideterminações incidem sobre a formação do professor e sobre seu trabalho, cabe aqui uma pergunta: a que exatamente se deve essa dificuldade do professor, em cumprir seu papel de educador, principalmente nas questões da sexualidade?

Como já falado anteriormente, o professor, salvo algumas exceções, não se sente instrumentalizado para falar com seus alunos sobre o assunto, que dada sua importância, inclui a saúde pública, bem como a melhoria no processo de ensino-aprendizagem, melhoria nas relações interpessoais, alívio de tensões etc., no ambiente da escola.

Podemos apontar as multideterminações envolvidas na questão, que vão desde a fragilidade emocional do próprio professor, passando pela sua inconsistente formação, quanto às questões de sua própria sexualidade, imersa em possíveis contradições, preconceitos, ausência de amor e de prazer, até questões de interesses econômicos/políticos que determinam suas condições de trabalho. O poder agindo sobre a liberdade dos indivíduos, alienando-os de seus próprios corpos, transformado em conceitos distorcidos internalizados pelos professores e transmitidos a seus alunos, através de suas atitudes ou da limitação do conteúdo de sua fala, muitas vezes carregada de preconceitos.

O professor é percebido, na maioria dos casos, como um profissional mal preparado e inseguro para tratar dos assuntos ligados à sexualidade de seus alunos: “A vergonha que os professores têm de falar sobre sexo dificulta a educação sexual. [...] Os professores só estão preparados para as disciplinas específicas e fogem do assunto sexo” (SILVA, 1997, p. 217).

Nesse contexto, a atuação do professor fica profundamente comprometida e, em consequência, todo o processo de construção do conhecimento que a escola deveria possibilitar, deixa de ocorrer.

Uma pesquisa realizada pela Editora FTD, em 1994, sobre educação sexual e educação sexual na escola, com dez mil professores de escolas públicas e particulares, aponta que a problemática assenta-se na formação do professor:

84,3 % dos entrevistados acham que não tiveram uma boa educação sexual, 75,9 % desses mesmos sujeitos consideram importante que a educação sexual seja feita nas escolas, mas não se sentem em condições de fazê-la. Eles acreditam não ter vivido condições de formação profissional adequadas para lidar com as questões ligadas à sexualidade de seus alunos (SILVA, 1997, p. 217).

Podemos encontrar em Saviani (1997) outros aspectos da formação do professor, que fala sobre “competência técnica e competência política” do educador, como funções desse profissional, que nos remete a questões históricas da formação do professor e da própria escola, como um corpo cujo objetivo é ensinar, que deveria ser essencialmente espaço de liberdade e, portanto, libertador.

Emergindo ali, a incompetência técnica e a incompetência política, isto é, descompromisso em ambas dimensões, com o objetivo de impedir que o professor, através da transmissão do saber escolar, promova as camadas dominadas.

Como todas as atividades humanas, a formação do professor também é determinada sócio-historicamente e, portanto sujeita às suas multideterminações.

Nesse sentido, podemos indicar diversos fatores que determinam as dificuldades que se observa nas salas de aula, não só em termos da educação sexual. Podemos também apontar tantos outros fatores em defesa do professor. Mas existe algo importante que nesse universo de discussão nos reporta a Vigotski (1991), quando nos aponta enquanto funções principais do professor, a consideração da relevância do saber do aluno, das apropriações efetuadas por ele na sua vida pré-escolar, os *conceitos espontâneos* e a atenção cuidadosa, nos

alunos, quanto à sua *Zona de Desenvolvimento Próximo*, visando a internalização, por estes, dos *conceitos científicos*, ao que já nos referimos anteriormente.

Como vimos em capítulo anterior, aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros, pode ser muito mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha. Daí a importância de uma educação comprometida com a constante estimulação da *Zona de Desenvolvimento Próximo*, propondo, Vigotski (1991) uma fórmula, “a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p.100-101). Esta é a real função que a escola deve assumir, compromisso do educador.

Outro papel importante que podemos abstrair de Vigotski (1991), e transpô-lo para o professor, é a função da *imitação*. Este autor faz uma leitura, que difere de outras teorias, quanto à importância da imitação no processo de aprendizagem das crianças, que pode ser estendido para os alunos, na escola.

A respeito da imitação, acrescenta Vigotski (1991) que a aprendizagem humana é um processo amplo e dinâmico, ela pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.

Podemos concluir que, por esta teoria, o professor assume papel profundamente comprometido com o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito da sala de aula, pois ele é o *mediador*, que estimula o processo de aprendizagem, em seus alunos. As atividades da educação nas suas aulas devem ser criativas e estimular vigorosamente os alunos, exatamente naquilo que eles podem fazer com interferência externa.

Tais conhecimentos levam ao aumento da responsabilidade do professor, já que se pressupõe uma imitação por parte do aluno quanto às atitudes deste, em sala de aula, portanto sua responsabilidade também em possibilitar a internalização pelos seus alunos, de princípios democráticos genuínos nas relações com outrem, aquisição de interesse investigativo e científico quanto aos conteúdos das diversas ciências, consciência política, pensamento científico, flexibilidade mental, superação dos preconceitos internalizados e dos conceitos prévios baseados no senso comum.

Se tivéssemos um professor em condições de realizar tais práticas em sala de aula, sem querer colocar toda a responsabilidade sobre estes, pelo princípio dialético, é bem possível que a situação na escola hoje não seria como já foi chamada de o “quadro negro da educação”. Na verdade, nosso professor tem consciência de sua formação insuficiente, mas não encontra saída para solucionar tal situação.

Vimos durante nossa presença na escola, que o Estado tenta fazer com o professor

e com a escola, o que, analogamente, *Procusto*⁸, fazia com suas vítimas, isto é, disponibiliza os PCN e os Temas Transversais, mas não proporciona estudos específicos para os professores sobre os conteúdos lá postos, obrigando-os a trabalhar em várias escolas e/ou se sobrecarregam com aulas em escolas particulares; fornece cursos fragmentados; não reduz o número de alunos nas classes; até lhe disponibiliza alguns materiais, mas não lhe dá um salário digno, não devolve sua identidade, há muito perdida, dificultando ao máximo o processo de apropriação do espaço que o professor deve ter na sociedade, enquanto trabalhador do conhecimento. O Estado também, principalmente, neste último período, tem enviado muitos livros para a escola, mas não contrata uma pessoa, técnica, nem mesmo leiga, para cuidar, organizar esses livros e administrar a biblioteca da escola.

Em pesquisa realizada por Parré (2001), que pergunta ao professor se recebeu algum tipo de “treinamento” ou orientação especial para trabalhar com a temática sexualidade sugerida pelos PCN, os resultados foram: 71% não receberam “treinamento”, 29% receberam, sendo que destes 29%, que na pesquisa seriam 20 professores, 55% receberam cursos da DRE/Bauru, 30% receberam “treinamento” da UNIMED e 10% participaram de encontros com especialistas. Dos cursos oferecidos pela DRE/Bauru, foram citados dois projetos: “Prevenção também se ensina” e “Quem ama espera”, este último na área de Ensino Religioso, ambos com trinta horas de duração. O professor não recebeu dispensa para sua realização e as técnicas utilizadas foram exposições teóricas, dinâmicas de grupo e discussões conjuntas. Quanto ao curso oferecido pela UNIMED/Bauru, foi uma série de palestras sobre: Métodos Contraceptivos, gravidez na adolescência, AIDS e DST's. etc. Não havia cronograma fixo e os professores não foram dispensados de suas atividades na escola.

Podemos evidenciar em relação aos subsídios oferecidos pelo Estado para o professor fazer frente ao que se espera dele, não passa realmente de um “treinamento”, cujo conteúdo e carga horária não possibilitam sua formação, quando muito, informação. O que não possibilita a esses profissionais a apropriação de conteúdo e metodologia, suficientes para atuar na escola.

Por seu turno, o professor sucumbe à alienação, toma uma atitude passiva, de vítima, salvo algumas exceções. Ele acusa a tudo e a todos, principalmente a seus alunos, mas, menos a si mesmo, pela própria desventura. Prefere sofrer sozinho diante de uma catástrofe sócio-historicamente construída, e não percebe que sua categoria enfrenta

⁸ **Procusto:** Personagem da Mitologia grega: era um bandoleiro que, possuía dois leitos, um grande e um pequeno. Quando aprisionava os viajantes, fazia deitarem os pequenos no leito grande e os altos no leito pequeno. E para que chegassem a servir no leito, cortava os pés de uns e esticava violentamente os outros, para assim, matá-los (GUIMARÃES, 1995, p. 264).

problemas estruturais, históricos graves. O seu engajamento compromissado, ativo, político, nas entidades representantes de classe, pode minimizar o processo de exclusão em que ele e a educação se encontram, exigindo seus direitos e os da escola, como cidadão e como autoridade do saber.

Lembremo-nos que estamos sob os auspícios de um sistema econômico/político/social capitalista e, em particular, estamos vivendo segundo alguns autores, a Terceira Revolução Industrial (LINHARES, 2001; FRIGOTTO, 2000):

marcada por inovações como as decorrentes da automação, da micro-eletrônica, da biotecnologia, da produção de sintéticos, da química fina, da física quântica, da robótica e da informática instalam novo ritmo e provocam rupturas no sistema de ocupação e organização da cultura. Entre essas modificações sobressaem as ameaças de diminuição do número de trabalhadores e a separação entre os incluídos nos benefícios da sociedade e os excluídos para o degrado de suas margens (LINHARES, 2001, p. 20).

Diante dessas mudanças, para se manter no poder econômico e político, o grande capital muda as táticas, cria uma estratégia de globalização da economia, disseminando pelo planeta sua política neoliberal: Estado mínimo, com a redução da aplicação de verbas em políticas públicas, como a educação, a saúde e a previdência social; redução da oferta de empregos, pela informatização, robotização e pela exploração ampliada daqueles que estão empregados, poucos passam a fazer muito mais do que faziam antes.

Esta condição agrava ainda mais o que já era historicamente deficitário, a formação do professor, pois a reforma da Universidade em 1968 imposta pelo Regime Militar, que menospreza a graduação, produz um efeito planejado, a *segmentação*, a *fragmentação*, pelos créditos semestrais.

Podemos confirmar isso naquilo que nos apresenta Fávero (2001):

foram criados e/ou ampliados programas de pós-graduação e incentivada a construção de *campi* universitários. Mas a graduação ficou relegada a segundo plano e, às vezes, até esquecida. E não foi por acaso. [...] A Reforma Universitária contribuiu para a pulverização e o desmantelamento do ensino de graduação, dispersando estudantes e professores. Deixou de haver turmas, surgindo, em seu lugar, verdadeiros conglomerados humanos que se desfazem ao final de cada ano ou semestre (p. 61, grifo da autora).

A Reforma Universitária de 1968, como descreve Segatto (1978) está contida nos objetivos dos acordos feitos pelos militares e seus asseclas civis, com a USAID⁹ ou Acordo MEC/USAID, como é mais conhecido, visando o controle hegemônico da economia, demonstrando que no campo de batalha, entre a classe dominada e a dominante, a educação representa uma das instâncias mais importantes, senão, a mais importante.

Assim a educação tem sido mundialmente controlada historicamente, pois ela representa o grande mediador, entre as duas grandes classes cujos objetivos são antagônicos.

O sistema de ensino mundial é o “osso na garganta” do capitalismo, com o qual ele tem que conviver, pois o ensino sistemático é necessário para a produção da mão de obra para produção de bens de consumo a serem comercializados, que por sua vez, erigem o capital nacional e internacional, tornando-se um mal necessário para os capitalistas, já que por necessidade de seu próprio sistema de produção, precisam formar seus trabalhadores.

Nesse contexto, o embate histórico dos educadores com o sistema vigente, através de seu representante, o governo, tem gerado um profundo desgaste com relação a estes profissionais na sociedade. O governo, com a ajuda conivente da mídia coloca sempre a opinião pública contra essa categoria de trabalhadores, principalmente, durante os grandes movimentos por melhores salários e melhores condições de trabalho. Esse desgaste foi internalizado pela maioria destes profissionais, que tem se expressado através da falta de interesse pela própria formação.

Esta situação, conforme explica Freitas (2001), agrava-se ainda mais na atualidade, “pela dificuldade de se interpretar os movimentos do capital internacional e suas conseqüências para o capitalismo brasileiro e para a formação do educador” (p. 89). Para este autor, para se compreender melhor o que está ocorrendo, há a necessidade de se lançar mão da sociologia e da economia, para que se possa entender a “batalha ideológica e política”, que está sendo travada entre aqueles que não se rendem, contra o conservadorismo/liberalismo que está em vigor hoje.

Este educador nos alerta para “a necessidade urgente de que a questão da formação do educador leve em conta determinados fatores conjunturais que, se ainda não foram sentidos, o serão brevemente em nosso campo de trabalho” (FREITAS, 2001, p. 90).

Freitas (2001), utiliza o termo *neotecnicismo* para denominar as exigências que o capitalismo está fazendo com a educação, no Brasil e no mundo, que é uma reedição do

⁹ USAID: Agência Norte-Americana Para o Desenvolvimento Internacional, à qual, a partir de 1966, o MEC entrega o planejamento da reformulação do sistema educacional brasileiro.

*tecnicismo*¹⁰ dos anos 1970, agora em novas bases, que tem como característica fundamental, “uma análise da educação desgarrada de seus determinantes históricos e sociais” (p. 98). E, quanto às mudanças estruturais que estão ocorrendo hoje em nível mundial, no padrão de exploração da classe trabalhadora, esgotando-se o modelo taylorista/fordista, agora numa versão atualizada pelo momento histórico de crise capitalista, o toyotismo, como um novo paradigma, está se desenvolvendo com a introdução de novas tecnologias, um novo estilo de trabalhador está sendo exigido. As habilidades e competências exigidas para este novo trabalhador são: facilidade de comunicação, abstração e integração, habilidades estas que necessitam de escolarização regular, não podem ser desenvolvidas durante a produção, como se fazia anteriormente, no tecnicismo.

O capital necessita agora de um trabalhador mais instruído, que dê conta de trabalhar com tecnologia sofisticada. “São habilidades próprias de serem aprendidas na escola, durante a instrução regular. Esta é a raiz do recente interesse das classes dominantes pela qualidade da escola, em especial da escola básica” (FREITAS, 2001, p. 92).

Outra ocorrência da atualidade explicita Freitas (2001), é que o capital está rejeitando as barreiras nacionais e está defendendo na prática, a transnacionalização da economia através dos grandes conglomerados financeiros, dando um novo modelo para a divisão internacional do trabalho e derrubando barreiras nacionais, interferindo diretamente nas economias dos países e nas administrações dos Estados. É a “nova ordem mundial”.

Ainda, outra ocorrência importante desse momento, é que, principalmente os Estados Unidos e a Rússia, perderam a posição de líderes internacionais do mercado, sendo substituídos pela disputa ainda, entre o Japão e a Alemanha, numa luta encarniçada, pela liderança, engendrando o desumano e assassino princípio do “quem pode mais chora menos”: a *competitividade*, que exige domínio de tecnologia e de trabalhador mais instruído. Não é sem motivo que os Estados Unidos querem impor aos países latino-americanos o projeto Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), visando assim retomar o poder internacional perdido nos últimos anos.

A política do momento desconsidera as diferenças estruturais históricas, entre os países exploradores e os explorados. Para se manter no “ringue”, os governos dos países distantes da hegemonia, tomam atitudes idênticas as que os exploradores realizam em seus

¹⁰ A Pedagogia Tecnicista foi introduzida na nossa educação através de acordo do regime militar entre MEC/USAID, que tenta implantar pedagogia inspirada nos princípios empresariais norte americanos de produção industrial, de racionalidade, eficiência e produtividade, segundo SAVIANI (1997).

territórios, o recuo do Estado, no investimento em políticas sociais, como a educação, a saúde e a previdência social, piorando ainda mais uma situação que sempre foi deteriorada.

Essa mudança política e econômica, chamada de “política neoliberal”, traz consequências drásticas para a educação não só no Brasil, mas para vários países, e é tese de Freitas (2001), que o novo padrão de exploração traga a retomada de uma das contradições do sistema capitalista: a contradição entre explorar ou educar. O sistema hegemônico tem sonhado instrução, mas para explorar o trabalhador o capital terá agora que educá-lo, o que poderá elevar o nível de conscientização popular e assim, aumentando as possibilidades desta enxergar as contradições, injustiças e iniquidades, próprias de uma relação de exploração histórica.

Diante desse “xeque mate” que o capital se encontra, o autor lança sua hipótese de como o sistema hegemônico vai agir: aumentar o controle dentro da agência escola para garantir a veiculação do seu projeto político; cria um clima de “participação” e “democracia” no interior da escola, falsos como os que já existem no interior da indústria, visando a sintonia na preparação dos futuros trabalhadores com as novas habilidades exigidas na produção; e vai cooptar os professores para seus interesses, acenando-lhes com uma também falsa autonomia, que pelo contrário:

O que se vê emergir como modelo, assinala, é o desenvolvimento de formas participativas em um contexto em que a política está sendo traçada fora da escola, sendo que os professores estão sendo incorporados (cooptados) apenas para implementar os detalhes. Tal como nos Estados Unidos, os professores estão sendo cada vez mais excluídos das decisões de política curricular (BARTLETT, KNIGHT e LINGARD, 1992, p. 324/326, citados por FREITAS, 2001, p. 95).

Assim, Duarte (2000), concordando com este autor, prossegue expondo algumas formas utilizadas pelo poder hegemônico para o controle sobre a escola e a classe trabalhadora, garantindo que os conhecimentos viabilizados por aquela não se voltem contra o capital:

há necessidade, no plano ideológico de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. Há que se difundir a idéia de que o desemprego e o constante adiamento da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são consequências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus conteúdos ultrapassados, seus recursos pedagógicos obsoletos, com professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de

trabalho coletivo e ainda uma comunidade de pais que não arregaça as mangas para trabalhar em permanente mutirão de recuperação e preservação das escolas do bairro. Assim, o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação. A importância desse papel ideológico do discurso sobre a educação reflete-se até no aumento de *status quo* político do Ministério da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso e no aumento de espaço da questão educacional na mídia, especialmente na televisão (p. 47-48).

Embora a movimentação do poder do capital seja grande e tenha todo o aparato da superestrutura já construída à sua disposição e ainda, conta com a poderosa participação da mídia, o momento não deixa de ser uma oportunidade de avanço para a classe trabalhadora que, se souber aproveitar esta lacuna do sistema econômico, poderá até virar a mesa.

Dessa forma, o fato do professor, que embora reconheça os méritos dos PCN e Temas Transversais não os implementa em suas práticas, como provável sinal de resistência a essa sedução que o sistema econômico tenta lhe impor.

Para não correremos o risco de nos perder nesse torvelinho de injustiças e manipulações, podemos colocar a “mão no timão” que nos oferece Vigotski (1896 - 1934), cuja visão, eminentemente democrática, coloca o homem no centro das suas preocupações e motivo final da existência humana. Ao deslocar a responsabilidade do sucesso ou do fracasso do indivíduo dele mesmo, colocando basicamente o desenvolvimento deste na sua *instrução*, responsabiliza a atuação da sociedade, a responsabilidade em possibilitar ao indivíduo, a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, que é patrimônio da humanidade, e que, portanto, todo indivíduo tem o direito ao acesso e o Estado tem o dever de dar condições para que o processo ocorra, em cada um de seus cidadãos. Isto se dará através de um ensino realmente comprometido com a construção desse conhecimento, com a estimulação da *Zona de Desenvolvimento Próximo*, vez que a instrução precede o desenvolvimento. Este compromisso é do professor, da sociedade, da escola, do Estado. É um compromisso profissional, social e político, evidenciando que essa “nova ordem mundial” é definitivamente contra a existência humana, traz em sua essência a negação do direito à vida.

Voltando à nossa questão inicial: a que se deve essa dificuldade do professor, em cumprir seu papel de educador, principalmente nas questões da sexualidade?

A exemplo do trabalho, a sexualidade, por toda sua história, inserida numa relação de expropriação do humano e que, portanto, alienada, é uma atividade humana que, pelos mesmos motivos, acaba sendo a expropriação daquilo que há de mais humano no humano;

nesse momento em que a humanidade passa pela desvalorização de sua essência, a sua sexualidade está sendo utilizada e veiculada como mercadoria.

O professor nesse sentido, não escapa incólume: se vê, como já expusemos anteriormente, numa verdadeira arapuca, o que antes era proibido de se falar, agora, de repente, é proibido “não se falar”. Mas, como fazer se sua formação não lhe possibilita isso? Seus pais também não falavam sobre sexualidade em casa, quando ele era criança e adolescente; a escola em que ele estudou, também guardava silêncio, e a formação acadêmica não priorizou as disciplinas pedagógicas, muito menos oferecia cursos específicos sobre sexualidade, como se na sua ação profissional o professor não fosse tratar com crianças e adolescentes, enfim, com seres humanos.

Mas, e agora? O Estado publicou o Tema Transversal “Orientação Sexual”, mas o professor não está instrumentalizado para implementá-lo em suas aulas. Deveria o professor aproveitar a oportunidade e buscar por conta própria e/ou exigir do governo, dando o troco, ir a público expor o que lhe é exigido, mas que não lhe são dadas as devidas condições de trabalho, sair de seu isolamento narcísico, superar sua posição individualista historicamente arraigada, deixar de ser vítima do próprio veneno, reconhecer que os problemas que enfrenta são históricos, estruturais e mundiais, e que portanto, de origem social, cujo antídoto só pode ser também, social.

A saída para o professor desse engodo estrutural histórico é seu engajamento nos órgãos representativos de classe para discussão coletiva de todos os problemas que se apresentam em sua prática escolar, por questões salariais, bem como leitura e discussão de textos críticos que lhe forneçam instrumentos para compreensão da realidade, na sua totalidade. E que essa consciência crítica se transforme em ações individuais e coletivas no sentido de interferir naquilo que está posto para romper com as injustiças e inverter a realidade da escola, até chegarmos a escola que queremos, democrática de fato.

Então, como já falamos há pouco, o professor está sendo deliberadamente excluído de participar da discussão, determinações e implementações do ensino, em nível mundial, dada às necessidades exigidas pelos novos processos de produção e suas relações com o trabalho e o trabalhador.

Os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais e os seus Temas Transversais, na sua gênese no plano educacional nacional, evidencia esta exclusão, principalmente, por não terem sido consultados os professores para sua construção.

Quando os interessados não são consultados, exterioriza-se o princípio antidemocrático das pseudo-democracias.

Assim, consideramos que a condição geral do professor diante de toda a problemática da educação inserida no contexto do sistema econômico que extrai seu capital, principalmente pela via da exploração do trabalhador, não deixa esse profissional de ser explorado também. Fato que inevitavelmente o leva à alienação.

3.1 O trabalho, o trabalho alienado e o trabalho do educador

Etimologicamente, segundo Ferreira (1986), a palavra *trabalhar* vem do latim, *tripaliare* que significa: martirizar com o *tripaliu*, um instrumento de tortura.

Segundo Karl Marx (1983), o trabalho é uma atividade humana alienada, pois o trabalhador trabalha para o outro e não para si. Desde o início da civilização, a partir da divisão sexual do trabalho, nas primeiras formações familiares, a divisão social do trabalho e a apropriação particular do capital, o trabalho tornou-se uma alienação (ou *alheamento*), naquele que o executa, pois não é uma atividade que lhe é própria, mas sim uma forma de produzir riquezas para o outro, para aquele que detém os meios de produção, o empregador.

Para este cientista, são premissas do capitalismo, a avareza, a guerra, a competição, freqüentes entre os gananciosos. Quando se pensa em *trabalho alienado*, pela Economia Política, partimos da existência da propriedade privada, dela surge a necessidade da divisão do trabalho, o capital, a terra, os salários, o lucro, o arrendamento, a competição, o conceito de valor de troca e outras práticas inerentes ao sistema econômico capitalista. Nesse contexto, o trabalhador ao vender sua força de trabalho, se aliena, se coisifica e garante o poder do monopólio econômico do capital:

demonstramos que o trabalhador afunda até um nível de mercadoria, e uma mercadoria das mais deploráveis, que a miséria do trabalhador aumenta com o poder e o volume de sua produção, que o resultado forçoso da competição é o acúmulo de capital em poucas mãos, e assim uma restauração do monopólio da forma mais terrível (MARX, 1983, p. 89).

Hoje, com a evolução tecnológica, quer queiramos ou não, quer os defensores da superação da existência do trabalho fantasiem, o trabalho continua existindo e em suas piores condições para o trabalhador. A tecnologia, que deveria ser utilizada para dar melhores condições de vida ao homem, gera o desemprego em massa, que por sua vez gera o desespero, as doenças físicas e mentais, a fome, aumento da violência, a morte.

A tecnologia, desenvolvida a partir das descobertas feitas pelas ciências, nas mãos dos capitalistas não garante a propagada distribuição de melhores condições de vida à classe trabalhadora, principalmente com a redução da jornada de trabalho. A informatização e a robotização têm garantido sim, o desemprego estrutural, a redução drástica do número de vagas em empregos formais, o aumento do volume de trabalho, em níveis altamente estressantes para aqueles que estão empregados, isto é, as empresas “enxutas”, que trabalham com o mínimo possível de empregados, arrancando dos mesmos até a última gota de suas forças, físicas e mentais.

A sociedade continua dividida em duas classes sociais, a dos possuidores de propriedade e a dos trabalhadores, sem propriedade.

A forma de se criar capital, o lucro do capitalista, ainda, só é possível através da exploração da força de trabalho de quem possui apenas isso para sobreviver. Isto é, a *mais-valia absoluta e a relativa*. A primeira é o salário não pago:

Mais-valia A extração de mais-valia é a forma específica que assume a EXPLORAÇÃO sob o capitalismo, a *differentia specifica* do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de LUCRO e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário. Lucro e salário são as formas específicas que o trabalho excedente e o trabalho necessário assumem quando empregados pelo capital. Mas o lucro e o salário são, ambos, DINHEIRO e, portanto, uma forma objetivada do trabalho que só se torna possível em função de um conjunto de mediações historicamente específicas onde o conceito de mais-valia é crucial. (BOTTOMORE, 1988, p. 227, grifo do autor).

A *mais-valia relativa*, por sua vez, segundo este autor é basicamente a redução do tempo de trabalho socialmente necessário para a produção da mesma quantidade de valores de mercadoria, que se torna possível através da aplicação tecnológica, pela informatização e robotização, no sentido de melhorar as máquinas para que estas produzam mais e em menor tempo.

Esta forma de extração de lucros, a *mais-valia relativa* se desdobra ainda pelas grandes manobras de aplicações no mercado especulativo em nível internacional e as negociações do poder de produção de conhecimento científico dos países mais poderosos sobre os demais, produzindo a competitividade.

Nessa realidade empresarial, Marx (1983) identifica o trabalho alienado que se manifesta em quatro níveis de alienação do homem:

a)Alienação em relação ao produto de seu trabalho, o objeto: o trabalhador é empregado de outro ou outros homens ou até mesmo de alguma entidade abstrata, tal como um conglomerado empresarial internacional, em que ele nem imagina quem é seu patrão, muito menos o patrão imagina que ele existe.

Na produção, qualquer que seja ela, a relação do trabalhador com o produto do seu trabalho é uma relação com um objeto estranho. Este objeto estranho o domina, pois não lhe diz respeito, não foi feito a partir de uma necessidade dele, não o produziu para si. O trabalhador está muito distante dos objetivos para os quais o objeto foi produzido, ele não tem o controle sobre isso. Ele o produz para enriquecer o outro ou os outros.

Nesse sentido expõe Marx (1983):

O trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens. A desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do *aumento de valor* do mundo das coisas. O trabalho não cria apenas bens; ele também produz a si mesmo e o trabalhador como uma *mercadoria*, e, deveras, na mesma proporção em que produz bens. [...] o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, agora se lhe opõe como um *ser alienado*, como uma *força independente* do produtor. O produto do trabalho é trabalho incorporado em um objeto e convertido em coisa física; esse produto é uma *objetificação* do trabalho. A execução é simultaneamente sua objetificação. A execução do trabalho aparece na esfera da Economia Política como uma *perversão* do trabalhador, a objetificação como uma *perda* e uma *servidão ante o objeto*, e a apropriação como *alienação*. [...] quanto mais objetos o trabalhador produz tanto menos pode possuir e tanto mais fica dominado pelo seu produto, o capital (p. 90/91, grifos do autor).

Quanto mais o trabalhador vende sua força de trabalho, mais entrega sua vida e menos vida lhe sobra, menos poder sobre sua própria vida ele tem, ela agora pertence ao objeto, não mais a ele. Assim, quanto mais ele produz capital, que por sua vez transforma-se em poder econômico para quem o emprega, mais esse poder volta-se contra ele, sob a forma de mais exploração, controle, repressão e alienação:

Quanto mais o trabalhador se desgasta no trabalho tanto mais poderoso se torna o mundo de objetos por ele criado em face dele mesmo, tanto mais pobre se torna a sua vida interior, e tanto menos ele se pertence a si próprio. [...] O trabalhador põe sua vida no objeto, e sua vida, então, não mais lhe pertence, porém ao objeto.[...] A *alienação* do trabalhador em seu produto não significa apenas que o trabalho dele se converte em objeto, assumindo uma existência *externa*, mas ainda que existe independente, *fora dele mesmo*, e a ele estranho, e que se lhe opõe como força autônoma. A vida que ele deu ao objeto volta-se contra ele como uma força estranha e hostil (MARX, 1844, p.91, grifos do autor).

Segundo Marx (1983), o trabalhador converte-se em escravo do objeto que ele produz por dois aspectos, primeiro pelo fato de que ele recebe *trabalho* de alguém, e em segundo, pelo fato de ele receber o seu *salário*, seus meios de subsistência. Isso o coloca em uma posição de desvantagem *a priori*, pois este não tem autonomia para gerir sua própria subsistência, sem ter que depender de um emprego que lhe é “dado” por outro ser humano. O objeto que ele produz não lhe pertence, mas há vida sua incorporada nele, que lhe é arrancada em troca de um salário, seu meio de subsistência. O trabalhador é subordinado ao seu produto, sua produção.

b) Alienação do trabalhador no processo de produção, sua atividade produtiva:

o trabalhador se aliena no próprio processo de produção dos objetos, já que o trabalho em sociedades em que há divisão de classes sócio-econômicas e exploração do homem pelo homem, o trabalho não consiste em um meio de realização do homem, mas de frustração, obrigação, sofrimento e alienação:

ser o trabalho *externo* ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é *trabalho forçado*. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um *meio* para satisfazer outras necessidades. [...] o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por que no trabalho ele não se pertence a si mesmo mas sim a outra pessoa (MARX, 1844, P. 93, grifos do autor).

Pelo que este autor nos explica, a atividade no trabalho, por não ser uma atividade espontânea, mas sim imposta, não realiza o trabalhador, pois este passa a negar a si mesmo, produzindo a *auto-alienação*, atividade como sofrimento, passividade e não auto-realização. O trabalhador só se sente bem, dono de si mesmo, livre, em seu tempo de folga. Daí ele só se sentir livremente ativo em suas funções animais, isto é, no comer, no beber e no procriar, atividades que fazem parte da vida animal que nele existem, tornando-se estas formas de expressão humana. E sua expressão enquanto homem torna-se animal, que deveria ser humana, já que apenas nas atividades animais que existem nele, o comer, o beber e o procriar, ele se sente livre.

c) *Alienação do homem enquanto espécie*: Segundo Karl Marx (1983), o homem é um *ente-espécie*, consciente de sua própria existência, não só de si mesmo como um indivíduo, mas consciente também de sua espécie. O que o faz um ser universal, genérico, e, portanto, livre.

O homem faz parte da natureza e a natureza faz parte do homem:

Dizer que o homem *vive* da natureza significa que a natureza é o corpo dele, com o qual deve manter-se em contínuo intercâmbio a fim de não morrer. A afirmação de que a vida física e mental do homem e a natureza são interdependentes simplesmente significa ser a natureza interdependente consigo mesma, pois o homem é parte dela (MARX, 1983, p. 95, grifo do autor).

Mas o trabalho como está posto na economia capitalista é alienado, aliena o homem da sua natureza e aliena o homem de si mesmo, alienando-o da própria vida da espécie, isto é, ele perde sua consciência enquanto ser pertencente à espécie humana, perdendo também a consciência da interdependência existente entre os seres da mesma espécie e com as demais espécies vivas.

O seu trabalho, sua atividade vital, sua vida produtiva, que deveria dar-lhe o caráter de espécie, transforma-se em apenas *meios* de manutenção de sua existência, sua necessidade de subsistência.

O animal identifica-se com sua atividade vital. Ele não distingue a atividade de si mesmo. Ele é *sua atividade*. O homem, porém, faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Ele tem uma atividade vital consciente. [...] A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais: só por esta razão ele é um ente-espécie. Ou antes, é apenas um ser autoconsciente, isto é, sua própria vida é um objeto para ele, porque ele é um ente-espécie. Só por isso, a sua atividade é atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, pois o homem, sendo um ser autoconsciente, faz de sua atividade vital, de seu *ser*, unicamente um meio para sua *existência* (MARX, 1983, p. 96, grifos do Autor).

Distintamente dos animais que também produzem, mas que só produzem o estritamente indispensável a si e às suas crias, o homem vai além, ele reproduz toda a natureza.

Enfim, a partir do momento em que o homem deixa de ter no trabalho a forma de objetivação de sua *vida-espécie*, o trabalho alienado, afasta-o da natureza, alienando-o de sua própria espécie:

O trabalho alienado afasta o objeto da produção do homem, também afasta sua *vida-espécie*, sua objetividade real como ente-espécie, e muda a superioridade sobre os animais em uma inferioridade, na medida em que seu corpo inorgânico, a natureza, é afastada dele. [...] a vida-espécie torna-se apenas um meio para ele. [...] Então, o trabalho alienado converte a *vida-espécie do homem*, em um ente *estranho* e em um *meio* para sua *existência individual*. Ele aliena o homem de seu próprio corpo, a natureza extrínseca, de sua vida mental e de sua vida *humana* (MARX, 1983, p. 97, grifos do autor).

Em consequência destes três níveis de alienação ocorre, por fim, o quarto nível de alienação do homem:

d) O homem aliena o homem: “Uma consequência direta da alienação do homem com relação ao produto de seu trabalho, à sua atividade vital e à sua vida-espécie é que o *homem é alienado* por outros homens” (MARX, p.97, grifos do autor).

O homem torna-se indiretamente predador de seres da mesma espécie, fenômeno que não é freqüente entre os seres das demais espécies animais, por estar alienado de si mesmo, de seu próprio corpo, enquanto ser, enquanto espécie, alienado enfim, da natureza, da qual faz parte.

Assim, o *homem é alienado* por outros *homens*, e por consequência, o homem explora o homem.

A alienação humana, e acima de tudo a relação do homem consigo próprio, é pela primeira vez concretizada e manifestada na relação entre cada homem e demais homens. Assim, na relação do trabalho alienado cada homem encara os demais de acordo com os padrões e relações em que se encontra situado como trabalhador (MARX, 1983, p.97).

Então, ao analisarmos o conceito de *trabalho alienado*, estamos analisando um fato econômico, que evidencia na prática, o prazer que o homem deveria sentir na sua atividade, *o trabalho*, e não sente. Mas este trabalho alienado gera satisfação e prazer para aquele que explora o trabalhador: “o produto do trabalho alienado, não pertence ao homem trabalhador” [...] que o produz, mas sim “*a um outro homem que não o trabalhador* [...] Se sua atividade é para ele um tormento, ela deve ser uma fonte de satisfação e prazer para outro “ (MARX, 1983, p.98, grifos do autor).

Segundo Codo (1999), no processo histórico de transformação da sociedade, existiam os artesãos, que eram independentes. Na época em que o capitalismo teve sua primeira expansão, na época das manufaturas, esses artesãos foram transformados pelos capitalistas em trabalhadores que deixaram de ser independentes e passaram a vender sua

força de trabalho para aqueles. Tanto os artesãos quanto esses trabalhadores dessa fase, ainda detinham sob seu controle uma parte do processo de produção, eles detinham o saber-fazer, quando ele próprio podia planejar as etapas de consecução da mercadoria, o ritmo de seu trabalho. Nessa fase, ainda o processo de trabalho pertence ao trabalhador, ele o tem internalizado como patrimônio pessoal.

Mas, à medida que o capitalismo se desenvolve e ocorre a Primeira Revolução Industrial no século XVIII, quando a máquina a vapor é introduzida no processo de produção, a relação do trabalhador com o produto de seu trabalho e com o processo de produção mudam drasticamente:

A alienação do processo de trabalho acontece na medida em que o capitalista o submete a seus próprios fins, a consecução do lucro. Trata-se de um processo paulatino de expropriação do controle do trabalhador sobre o processo de trabalho. [...] Paulatinamente, a partir de estratégias de divisão do trabalho e de incorporação de maquinarias, o processo de trabalho começa a ser expropriado pelo capital. Ele vai se configurar como um processo que acontece fora do trabalhador. Ele perde cada vez mais o controle sobre as etapas do processo produtivo, os ritmos, as cadências, etc., na medida em que seu saber-fazer começa a passar às mãos do capital, na medida em que ele é expropriado do seu saber. [...] A divisão técnica do trabalho esfacela o trabalhador, converte-o num 'homem unidimensional' (CODO, 1999, p. 47).

Nesse sentido, o professor, como trabalhador que vende sua força de trabalho intelectual, também é alienado, mas sua alienação é de outra espécie daquela que sofre o trabalhador da linha de frente da produção. O produto do seu trabalho, segundo Codo (1999) é outro, não um objeto, nem uma mercadoria, mas sim a construção de um outro ser humano.

O Estado é o representante da classe hegemônica, que intermedia a relação de extração de mais-valia nas relações entre patrões e empregados, na sociedade. Tal ação também está presente na escola, mas nesta a exploração da mais-valia do trabalhador, o professor, ocorre de forma indireta, devido às características do produto do seu trabalho, a formação do outro.

Poderíamos alegar que o professor, a exemplo dos artesãos na fase manufatureira da economia, por deter o saber e o saber-fazer, estaria protegido do processo de alienação perversa que atinge os demais trabalhadores, como alega Codo (1999). Porém temos que contra-argumentar, pois o momento histórico traz um recrudescimento das necessidades do capitalismo se manter no controle. Para isso, os donos do capital têm determinado que os governos dos diversos países que a eles se afiliam, tomem medidas que atingem diretamente

as políticas educacionais, restringindo a participação de todos os atores sociais envolvidos, entre eles o professor.

Frigotto (2000) afirma que no momento atual o capitalismo está enfrentando sua crise estrutural mais profunda e para que este se recomponha tem tomado medidas econômicas, que têm trazido aumento excessivo da violência, exclusão e barbárie.

Essa exclusão tem ocorrido ao longo do tempo, mas se intensifica hoje, pois a educação como prática social "se define, nos múltiplos espaços da sociedade, na articulação com os interesses econômicos, políticos e culturais dos grupos ou classes sociais. A educação é, pois, compreendida como elemento constituído e constituinte crucial de luta hegemônica" (FRIGOTTO, 2000, p. 21).

Assim, nestas condições a alienação do professor torna-se peça importante, para garantir que o saber a ser transmitido por ele para seus alunos seja apenas o necessário para fornecer mão-de-obra para o novo modelo de produção.

4 METODOLOGIA

Considerando que os interesses ideológicos da classe dominante e seus valores, têm interferido historicamente nas ciências e determinado seus rumos, mundialmente, Patto (1984), referindo-se às ciências, distingue dois métodos, o primeiro por ser eminentemente descritivo não inclui nos seus processos o contexto, tornando-se mais passível de interferência de interesses externos e, o segundo, por considerar o princípio histórico, apresenta mais possibilidade de vincular os interesses das ciências aos reais interesses coletivos:

Tradicionalmente, o registro da história da psicologia, bem como das demais ciências naturais e humanas, assume uma forma essencialmente descritiva, na qual nomes, datas e idéias se sucedem, em ordem cronológica. [...] A outra possibilidade consiste muito menos numa preocupação pura e simples com a cronologia e a autoria dos vários sistemas e muito mais com afiliação histórica das idéias que os integram. Acreditamos que somente nesta segunda perspectiva de investigação reside a possibilidade de uma análise crítica dos rumos tomados por uma ciência, no sentido mais profundo que o termo “crítica” pode assumir (p. 78).

Karl Marx (citado por BOTTOMORE, 1988), racionalmente critica a aplicação dos princípios científicos através da tecnologia e vê a evolução da ciência atrelada às

necessidades de produção capitalista, mas também considera que a evolução científica acompanhará a evolução social humana, e no futuro, quando o homem conseguir libertar-se do jugo capitalista, a ciência deixará de ser alienada e passará a estar a serviço, de fato, do homem:

[as] ciências naturais penetraram de *forma prática* na vida humana por meio da indústria e, com isso, transformaram a vida humana, preparando a emancipação da humanidade, embora seu efeito imediato fosse o de acentuar a desumanização do homem [...] as ciências naturais abandonarão sua orientação abstrata materialista, ou melhor, idealista, e se tornarão a base uma ciência *humana*, tal como já se tornaram – embora de forma alienada – a base da vida humana concreta. Uma base para a vida e outra para a *ciência é, a priori*, uma falsidade (p. 60, acréscimo [as] nosso).

A partir da apropriação destes conhecimentos, elegemos um método que seja capaz de chegar à *totalidade* da compreensão de um fenômeno, que vá além das aparências, para chegar à sua origem. Levando em conta, para isso, toda interferência desta ideologia hegemônica, desnudando-a em suas infinitas facetas, revelando sua ação nos objetivos das pesquisas científicas e suas aplicações.

4.1 População alvo

Professores do Ensino Fundamental e Médio da escola estadual do bairro em que se implementa o Subprojeto, como explicitado na apresentação deste trabalho.

4.2 Levantamento de dados

Como já citado anteriormente, iniciamos nossa participação no Subprojeto: **Cidadania e Educação**, em 17/11/2000. Já havíamos escolhido que iríamos trabalhar com a formação de professores, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua Subtemática, o Tema Transversal: **Orientação Sexual**, se o assunto surgisse como uma necessidade dos professores. A problemática relativa a questões sexuais surgiu efetivamente na segunda reunião com as professoras, onde estavam presentes dez delas, de diversas disciplinas do período matutino, no dia 08/12/2000, com a queixa sobre a existência de algumas meninas do ensino fundamental, grávidas, e que elas, as professoras, não se sentiam instrumentalizadas para falar sobre o tema sexualidade, principalmente sobre as doenças

sexualmente transmissíveis; achavam que deveriam ser chamados especialistas para falar com os alunos; achavam que os alunos sabem mais do que elas sobre o assunto e também, disseram que os alunos são muito “fechados”.

Assim, a necessidade da temática *Sexualidade* ser trabalhada ficou confirmada, embora já fosse de nosso conhecimento tratar-se de uma carência implícita à escola, por leituras realizadas *a priori*.

Nossa participação no Subprojeto teve como objetivo, nossa entrada em campo, entrar em contato com a problemática geral da escola e seu ambiente, verificar se nosso interesse em pesquisar a temática escolhida, era realmente pertinente, e iniciar a pesquisa com os professores sobre a questão da formação destes, suas concepções sobre sexualidade, suas práticas em sala de aula, sobre o assunto.

O presente trabalho além de seu objetivo principal, enquanto dissertação de mestrado, pretende também, oferecer uma contribuição ao Projeto, ao Subprojeto e à escola onde foi realizada a pesquisa, para a formação dos professores nessa temática.

4.3 Entrada em campo

Realizamos o pré-teste do Instrumento para levantamento de dados, o roteiro da entrevista estruturada, em uma escola estadual de ensino fundamental e médio de um bairro não tão periférico de Bauru, que atende uma população de diferentes classes sociais. Esta fase durou de 28/01 a 28/03/2002, desde nosso primeiro contato com a Diretora da escola, sua aceitação de nossa entrada na escola, mediante ofício expedido pela Secretaria do Curso de Pós-Graduação em Educação para a Ciências da UNESP/Bauru, com a apresentação da Entrevistadora, da pesquisa a ser realizada e dos objetivos desejados, até a entrevista com o quarto e último professor por nós escolhido, daquela escola. Os professores entrevistados no pré-teste foram quatro professores da área de ciências: uma professora de Ciências, uma professora de Matemática, um professor de Química e uma professora de Biologia.

Definido o roteiro da entrevista estruturada (APÊNDICE I), iniciamos nossa entrada na escola selecionada, nossos primeiros contatos, visando a realização das entrevistas.

Os critérios de escolha por nós utilizados foram: a) os entrevistados que não tivessem participado das reuniões mensais no Subprojeto **Cidadania e Educação**, devido ao contato mantido com a pesquisadora desde novembro de 2000; b) professores que lecionassem para o ensino fundamental e médio, um de cada disciplina. Caso não houvesse

um professor que ministrasse a mesma disciplina para os dois níveis, escolhemos primeiro um professor do ensino médio, e só por último, apenas do ensino fundamental. Os professores que atendiam aos nossos critérios foram de: Português, História, Ciências e Matemática, Ciências e Biologia, Educação Artística, Educação Física, Geografia, Química, Psicologia, Física e Inglês. Onze professores, com os quais iniciamos os primeiros contatos.

As entrevistas transcorreram no período de 02/04 a 25/04/2002, desde o primeiro contato com Beatriz¹¹ na secretaria da escola, quando solicitamos os nomes de todos os professores da escola, as disciplinas que lecionavam e seus horários, até a última entrevista realizada. O primeiro contato com os professores ocorreu em 09/04, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que iniciou às 17:30 horas. Nesse dia já estávamos com a lista dos nomes dos professores que atendiam aos critérios estabelecidos *a priori*. Nem todos os professores da escola estavam presentes, pois por opção destes, o HTPC foi dividido em dois dias da semana, terças e quintas-feiras.

Cada professor foi contatado pessoalmente, na escola, nos horários de HTPC, nos intervalos das aulas, ou nas suas “janelas”¹², sempre na sala dos professores. Eles foram por nós convidados a participar da pesquisa e inquiridos se gostariam e poderiam nos conceder uma entrevista. Buscamos que a participação fosse a maior possível, salvaguardando-lhes o direito de não o fazerem, caso não o desejassem. Detalhes desse procedimento e as respostas dos professores, se aceitavam ou não participar, estão descritos no Diário de Campo (APÊNDICE II).

Utilizamos um roteiro de entrevista estruturada, que segundo Minayo (2000), assim como a não estruturada, pode ser de “várias modalidades que se diferenciam em maior ou menor grau pelo fato de serem mais ou menos dirigidas” (p.108). Escolhemos a entrevista estruturada, com respostas abertas, possibilitando ao entrevistado discorrer abertamente sobre o que pensava a respeito.

Foi solicitada permissão para a realização da entrevista a cada professor, assim como para a gravação em fita cassete – áudio. As entrevistas foram agendadas com cada professor, em horário indicado por este e o local sempre foi a própria escola, mas em ambiente que permitia condições de interação empática, entre entrevistado(a) e a entrevistadora, buscando o envolvimento e, em consequência, maior fidedignidade das respostas.

¹¹ Nome fictício, como todos os demais que surgirão aqui.

¹² “Janela” é o termo usado na escola para designar uma aula vaga ou mais, entre as aulas do dia do professor.

A entrevista foi apresentada a cada um dos entrevistados, com o conteúdo do APÊNDICE III, visando a uniformização das informações preliminares dadas aos entrevistados. A todos foi esclarecido que não havia intuito avaliativo, que seria garantido o sigilo e preservação da identidade do entrevistado(a). Por mais que a Pesquisadora/Entrevistadora mantivesse uma postura de não-julgamento e receptividade, não foi possível atenuar, em muitos casos, o constrangimento circunstancial.

Dos onze professores selecionados, foram entrevistados oito. Não participaram as professoras: de História, de Ciências e Biologia e de Química, que tiveram problemas particulares e não puderam ser entrevistadas.

No geral, todos os professores com os quais foram mantidos contatos, aos quais expusemos nossos objetivos, não se negaram a participar. Eles ofereceram como horário disponível o HTPC ou um horário de aula livre, uma “janela”, salvo algumas exceções, que se dispuseram a ficar após o término de suas aulas.

4.4 Análise dos dados

Entre as oito entrevistas realizadas, escolhemos duas, a da professora de Ciências e Matemática (APÊNDICE IV) e a do professor de Psicologia (APÊNDICE V), para uma análise mais aprofundada, que dividimos em subtópicos: O trabalho do Professor; A sexualidade na Escola e A Formação dos Professores. Pela análise foi possível a localização dos Núcleos de Significação, indicados no contexto das análises. Estas entrevistas foram escolhidas para esse tipo de análise porque ambos os professores afirmaram que abordam o tema sexualidade nas suas aulas. As demais entrevistas, nas quais os professores disseram que não abordavam o tema, foram submetidas a uma análise resumida, pela qual localizamos nos relatos daqueles, categorias empíricas, dentro dos tópicos acima citados. A partir destas categorias empíricas, localizamos os Núcleos de Significação constantes nos Quadros Resumo do Apêndice VI.

Para a análise das entrevistas escolhemos o *Método Materialista Dialético* ou *Método da Economia Política*, de Karl Marx. Os motivos pelos quais o fizemos, são que consideramos relevante o método que dê conta de explicar nossa realidade em sua *totalidade*, que seja radical, por ir à raiz dos fenômenos, pois reconhece qualquer fenômeno, como parte de um todo, que busca sua essência e explicita as suas multideterminações, especificando as origens destas determinações e, em consequência, expõe as contradições existentes em nossa

realidade que, por isso, nunca se dá por acabada ou definida. “A totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem.” (KONDER, 1981, p. 36).

Segundo Konder (1981), para se trabalhar com o princípio de totalidade dialeticamente, como fez Marx, precisamos saber o nível de totalização que o conjunto de problemas que se está trabalhando exige, não devendo também se esquecer que a totalização é apenas um momento do processo de totalização, que se está considerando, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada.

Para Engels (citado por Konder, 1981), a dialética obedece a três leis: “1) lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa); 2) lei da interpenetração dos contrários; 3) lei da negação da negação.” (p. 58).

Por este método, ao analisarmos um fenômeno social ou uma atividade humana, o consideramos nas suas multideterminações e na complexidade de sua construção. Então, partimos do aparente, daquilo que se apresenta à primeira vista, uma representação intuitiva da sua totalidade, que não se trata de uma visão real daquilo que pretendemos, mas sim, representação parcial de um todo maior, complexo, contido num emaranhado de multideterminações, ainda não consideradas e analisadas.

Toda a obra de Marx está fundamentada nesse método científico de análise da realidade, que pressupõe a dialética materialista, o inverso da dialética idealista de Hegel. “Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo.” (MARX, 1991, p.17).

A dialética materialista pressupõe o inverso da filosofia idealista, deixa o mundo das idéias e considera o mundo real.

Ou, em outras palavras: não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (MARX; ENGELS, 1999, p. 37).

Iniciamos o processo, submetendo o fenômeno ou conceito escolhido, à análise, através de uma determinação mais precisa, partindo deste “*concreto idealizado*”, passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações, as mais simples” (MARX, 1991, p.16, grifo nosso). Considerando-o nas suas últimas determinações ou elementos simples constitutivos, entendendo-o, nas suas múltiplas dimensões.

Ao chegarmos a esta fase, nestas determinações mais simples, teríamos que voltar, fazer a viagem pelo caminho inverso, até chegarmos novamente ao fenômeno ou conceito, mas desta vez, não mais com uma representação caótica, intuitiva, de um todo, “porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1991, p.16), isto é, sócio-historicamente determinado.

Nesse retorno ou viagem de volta, após a análise, deixamos de ter aquela visão simplista, ingênua e natural, do início, e passamos então, a reconhecer a complexidade do conceito, enquanto determinação sócio-histórica da humanidade, enquanto produto de multideterminações, constituindo, o *concreto pensado*.

Na explicação de Marx (1991) sobre o Método da Economia Política, na sua primeira fase ou primeiro processo, é o *concreto idealizado*, a visão não real do fenômeno e em sua segunda fase, ou segundo ou último processo, o *concreto pensado*, o fenômeno submetido à análise, a visão real:

O último método é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (p. 16-17).

Nesse processo, para submetermos à análise marxista, os fenômenos relativos aos humanos e sua realidade, devemos considerar a construção destes e de tudo que lhe diz respeito a partir de seu surgimento na superfície terrestre até seu momento atual, considerando sua evolução ao longo da história em sua relação com a natureza e com a sociedade, o princípio da *historicidade*¹³.

A humanidade tem se desenvolvido historicamente a partir das relações sociais de produção, desde início de vida em grupos até nossos dias. Estas relações sociais de produção têm sido marcadas pela exploração de quem domina, ou pela força física ou por possuir os meios de produção, o *capital*.

Pela teoria de Marx e Engels (1999), a sociedade tem se constituído historicamente num substrato econômico/material, a infra-estrutura, e a superestrutura, como um grande instrumento gerenciador da existência e manutenção da base econômica, criando leis, regras, costumes etc., necessárias e suficientes para seus objetivos e que, ao longo do

¹³ “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-lo no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKI, 1991, p. 74, grifos do autor).

processo evolutivo do capital, transcende os interesses locais, passando a ser regido por interesses globais, tornando-se um sistema mundial, chegando ao seu apogeu, atualmente, pelo Capitalismo.

Segundo o marxismo, nossa sociedade é formada por duas grandes classes sociais, hoje, na sua fase capitalista, a que detém os meios de produção e a proletária, aquela que não possui bens, apenas sua força de trabalho e que, portanto vende essa força para a primeira, construindo o capital para ela, em troca de um salário.

Desta relação resulta a *exploração*, que vem sendo ao longo dos tempos, motivo de constantes conflitos entre as classes, o que o marxismo chama de luta de classes, motor das grandes transformações históricas, numa relação dialética, de dominação e tentativas de não se deixar dominar por completo, em avanços e recuos de ambas as partes, gerando sofrimento e morte, nos indivíduos, com sempre visíveis prejuízos para a classe dominada.

A classe detentora do poder cria constantemente mecanismos para conter o avanço da classe dominada e o Estado cria e controla as instâncias, para “mediar” as relações entre o Direito e a propriedade:

o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e adquirem através dele uma forma política. Daí a ilusão de que a lei se baseia na vontade e, mais ainda, na vontade destacada de sua base real – na vontade *livre*. Da mesma forma, o direito é reduzido novamente à lei (MARX; ENGELS, 1999, p. 98, grifo do autor).

Estas instituições comuns a que se referem esses autores são aquelas desenvolvidas nas relações entre a classe hegemônica e a dominada, nas contradições aí contidas, os meios de comunicação, a escola, a igreja, os partidos políticos, os tribunais, o Direito, as ciências. Instituições que direta ou indiretamente, são responsáveis pela transmissão dos interesses da classe dominante, a *ideologia dominante*¹⁴ que está presente nos conteúdos dos currículos escolares, nos discursos dos padres, pastores etc. nas igrejas, no discurso dos professores em sala de aula, nos interesses defendidos pelos partidos políticos, pelas propagandas e programas, nas televisões, pelos interesses contidos nas pesquisas realizadas pelas ciências e suas aplicações, a tecnologia, ficando distantes do sincretismo

¹⁴ Ideologia dominante “uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” [...] e na medida em que interpela os indivíduos e os constitui como sujeitos que aceitam seu papel dentro do sistema de relações de produção (ALTHUSSER, apud BOTTOMORE, 1988, p. 186).

ingênuo dos discursos em defesa da neutralidade ou naturalidade, ou mesmo assumidamente ideológico, de representantes destas diversas instâncias.

Hoje, mais do que nunca o Estado moderno tornou-se propriedade dos capitalistas/burgueses, sucumbindo ao poder destes, pela dívida pública, passou a ser mais uma propriedade privada destes (MARX; ENGELS, 1999, p. 97).

A divisão do trabalho, inicialmente, quando se originou na família, era uma divisão “natural”, e por não ser uma divisão voluntária de atividades, mas imposta pela autoridade que possuía mais força física, e que, portanto, continha em sua essência todas as contradições inerentes à *exploração*, em que a mulher e os filhos eram escravos do marido.

A escravidão na família, embora ainda tosca e latente, é a primeira propriedade, que aqui, aliás, já corresponde perfeitamente à definição dos economistas modernos, segundo a qual a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho de outros (MARX; ENGELS, 1999, p. 46).

A alienação pelo trabalho já aparece em sua forma embrionária, vez que as tarefas são impostas e não escolhidas por cada um dos membros da família, segundo seus interesses. Com o aumento da complexidade das relações sociais de produção ou divisão do trabalho, ao longo do tempo, estas contradições entre os interesses individuais e coletivos, aumentam, multiplicando seus conflitos, ampliando também a alienação dos indivíduos. O homem constrói a si próprio na sua ação, na sua atividade, pelo seu trabalho, humanizando-se nesse processo, mas alienando-se quando essa relação não é voluntária, e sim uma imposição.

Outra categoria da teoria marxista, importante para a Psicologia é a consciência. É essa capacidade humana que nos diferencia dos demais animais. O homem desenvolve sua consciência acerca do mundo que o rodeia, a partir do momento que sente necessidade de estabelecer relações com os humanos que o circundam, no início de sua vida em sociedade. A linguagem surge nesse início de consciência a partir da necessidade de se comunicar entre si. Assim, a consciência parte dos indivíduos reais, vivos e é única. “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1999, p. 37). Ela nasce, assim como a linguagem, da necessidade de intercâmbio entre os indivíduos e, portanto, é um produto social, da vida social destes (MARX; ENGELS, 1999, p. 73).

Pela dialética materialista, o surgimento da consciência no homem, ao contrário da ideologia alemã, idealista, platônica, “que desce do céu à terra, aqui se ascende da terra ao céu” (MARX; ENGELS, 1999, p. 37), concebendo o desenvolvimento do homem enquanto

ser dotado de consciência na sua relação material com seu trabalho, a busca pela sobrevivência, e conseqüentemente, na sua relação com os demais homens, pela comunicação com estes a partir de seu processo de vida real. Contrariamente à concepção idealista que vê a consciência do homem como espiritual, vinda de outras esferas, e não da terra.

Ao considerarmos todos esses elementos constitutivos da nossa realidade acerca dos fenômenos inerentes ao homem, enquanto fatores que interferem e determinam nosso contexto, chegamos, pelo método, às últimas determinações, ao reconhecermos que, tanto as expressões como as atividades humanas, estão longe de ser uma exteriorização pura dos seus sentimentos e desejos. Na realidade, elas são determinadas sócio-historicamente segundo os interesses transmitidos pela ideologia da classe hegemônica. No *concreto pensado*, segundo Marx (1991), verificamos novamente o conceito, destituído de suas concepções ingênuas, mas sim enquanto uma expressão multideterminada sócio-historicamente.

A Psicologia soviética aplicou o Método da Economia Política, de Karl Marx, constituindo a abordagem sócio-histórica que busca explicar o desenvolvimento do psiquismo humano a partir dos pressupostos científicos do Método Materialista Histórico Dialético. De acordo com este método, “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido” (VIGOTSKI, 1991, p. 69).

Como princípio básico da dialética materialista, não só o homem influencia a natureza, mas que essa ação do homem sobre a natureza, causa alterações na mesma, que por sua vez cria novas condições naturais para sua existência, passando também, a agir sobre ele.

Para Vigotski (1991):

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (p. 74, grifos do autor).

A abordagem sócio-histórica, de Vigotski (1991), subsidiada pelos pressupostos marxistas, admite três princípios para o estudo das funções psicológicas superiores:

1º Princípio: analisar processos e não objetos: Estudar os processos psicológicos em seu movimento, na sua dinâmica e não fragmentá-lo em seus elementos constitutivos.

Compreender a reconstrução de cada estágio do processo de desenvolvimento, fazendo-o retornar aos seus estágios iniciais (p. 70-71).

2º Princípio: explicar e não só descrever os fenômenos. Vigotski (1991, p. 71-73), considera que a análise fenomenológica descreve o fenômeno, sem contanto, explicá-lo a partir de sua origem, descreve as características externas, sua aparência, seu fenótipo, enquanto a análise genotípica explica o fenômeno a partir da sua origem. Assim o autor parte daquilo que é aparente no fenômeno psicológico até chegar à sua essência e faz o caminho inverso até retornar ao aparente, isto é, explica o fenômeno psicológico, revelando as bases dinâmico-causais reais que nele sub-existem e evidencia a gênese do problema.

3º Princípio: o problema do "comportamento fossilizado", enquanto processo psicológico automatizado ou mecanizado. Considerando como comportamento fossilizado aquele que foi produto da internalização dos homens, no início da nossa civilização ou num passado muito remoto, e que passou por um estágio muito longo do desenvolvimento histórico, e por esta distância temporal seus processos esmaeceram ao longo do tempo.

Essas formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados. Eles perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre sua natureza interna. Seu caráter automático cria grandes dificuldades para a análise psicológica (VIGOTSKI, 1991, p. 70-75).

Vigotski (1991) descreve essa análise dinâmica ou processual, como a alteração experimental do caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, levando-as a retrocederem às suas origens históricas. Pela análise dinâmica é possível, pela utilização de experimentos, ir descobrindo a seqüência de comportamentos que antecederam aquele que se apresenta hoje, retroceder à origem do comportamento, estudando o seu movimento no processo de desenvolvimento, visando a provar a construção sócio-histórica dos comportamentos atuais.

As funções rudimentares ou comportamentos primitivos que sub-existem, inativas, a esses comportamentos fossilizados, não são produtos que restaram da evolução biológica, mas sim do desenvolvimento histórico dos comportamentos humanos. Nesse sentido, o estudo analítico dessas funções rudimentares pelo método marxista aplicado por Vigotski (1991), é o

ponto de partida, nessa perspectiva histórica. Então, estudar um fenômeno historicamente é estudá-lo no seu processo de mudança, pois somente pela análise do mesmo em seu movimento é que pode ser compreendido e explicado, na sua totalidade (p. 73-75).

Realizamos a análise das entrevistas através do método de análise proposto por Vigotski (2000), a partir do que ele chamou de “análise em unidades”, compreendendo como *unidade*, o produto de análise que conserva todas as propriedades básicas do todo, sem que se perca suas propriedades (p. 5).

Vigotski (2000) continua explicando que a unidade do pensamento verbal, que satisfaz esses requisitos, é o *significado* da palavra: “É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala” (p. 5). E, uma palavra é uma generalização, está contido nela, por exemplo, não só um objeto mas, um grupo ou classe de objetos.

Para descobrirmos o pensamento, isto é, a consciência do professor, contida em sua fala acerca dos conceitos por nós indagados, identificamos algumas palavras com significado, os *núcleos de significação*, de seu discurso, os quais analisamos dentro do seu universo de significação pessoal e do universo de significação coletivo.

Uma palavra, segundo este método, não se refere a um objeto isolado, mas sim a um grupo ou classe de objetos, e assim, seguindo este raciocínio, cada palavra já é uma generalização (VIGOTSKI, 2000, p. 5-6).

Vigotski afirma ainda, que há no pensamento um reflexo *generalizado* da realidade, que é a essência do significado da palavra. O significado é parte inalienável da palavra, e pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. Assim, o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala e é nele que podemos encontrar a *unidade* do pensamento verbal que procuramos, isto é, a consciência do indivíduo revelada no seu discurso (p.6).

Lane (1996), buscando aplicar os princípios metodológicos de Vigotski, considera como *análise gráfica do discurso* a identificação dos núcleos do pensamento, buscando palavras que no discurso a ser analisado se repetem ou quando aparecem sinônimos. Então, estabelecendo-se relação a partir dos núcleos de pensamentos e as representações sociais do indivíduo, podemos chegar proximamente ao conhecimento da sua consciência. Neste sentido, conclui a autora "avançar diante da definição metodológica dada por Vigotski e assim avançar também nos conhecimentos científicos dos processos concernentes à linguagem, ao

pensamento, às representações sociais e, principalmente, a consciência como uma das categorias que constituem o psiquismo humano" (LANE, 1996, p. 104).

Prosseguindo na explicitação sobre a aplicação da metodologia sócio-histórica, Aguiar (2001), explica que considera as unidades de significado do discurso, como *núcleos de significação do discurso*:

Temas/conteúdos/questões centrais apresentados pelo sujeito, entendidos assim menos pela frequência e mais por ser aqueles que motivam, geram emoções e envolvimento. Há também a possibilidade de criar um núcleo, por meio de outro critério: mesmo que alguma questão não tenha sido apresentada pelo sujeito como importante, mesmo que pouco apareça no discurso, o pesquisador pode avaliar que tal questão deveria ser destacada para ser analisada como núcleo, por acreditar que se constitui num aspecto fundamental para a compreensão da questão a ser pesquisada (aqui fica evidente a importância da teoria). Assim, o pesquisador deverá garimpar todos os aspectos que possam ser agregados a cada núcleo (p. 135-136).

Ainda, esses núcleos de significação, segundo Aguiar (2001), não podem ser analisados isoladamente:

Tais núcleos jamais podem ser analisados separados uns dos outros. Ao criar os núcleos, temos o objetivo de organizar nossos dados, de preparar a análise, de nos apropriar dos conteúdos expressos pelos sujeitos, sem fragmentar o discurso, sem romper ou ignorar a articulação das falas apresentadas. Sabemos que nada é isolado, que isolar um fato e conservá-lo no isolamento é privá-lo de sentido. Portanto, para compreender nosso objeto, que só pode ser visto como processo, devemos considerá-lo no conjunto de suas relações. Assim, separamos os núcleos de significação para em seguida reintegrá-los no seu movimento para, aí sim, apreendê-los de forma mais global e profunda (p.137).

Assim, exposto o método da Psicologia Sócio-Histórica e sua aplicação na análise do discurso, ressaltamos que, em consequência da relevância que este atribui à atividade, faz-se necessário, por coerência, iniciarmos a análise das entrevistas a partir do trabalho do professor.

Feitas as análises das duas entrevistas selecionadas com os professores Márcia e Alessandro, e identificados os núcleos de significação em seus relatos, procuramos verificar a ocorrência desses núcleos nas respostas dos demais professores participantes. Para isso utilizamos os resumos de suas entrevistas (APÊNDICE VI – A, B, C, D, E e F). Os núcleos encontrados foram organizados em um quadro e analisados.

Em síntese buscamos em Marx (1988) a constatação a respeito da Ciência, segundo a qual: “toda ciência seria supérflua, se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (citado por ANDERY; SÉRIO, 1966, p.402).

5 O PROFESSOR, A ESCOLA E A SEXUALIDADE

Através dos dados obtidos nas entrevistas constituímos o quadro 1, com a caracterização da população pesquisada, cujo panorama nos permite uma visão mais ampla do todo:

Quadro 1 - CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO PESQUISADA

Professor*	Idade (anos)	Sexo	Estado Civil	Religião	Nº de filhos	Formação	Disciplina que Leciona	Tempo de Magistério	Carga Horária Magistério
Alessandro	37	M	Solteiro	Budista	0	Psicologia	Psicologia (M)	8 meses	9 horas/aula
Carolina	29	F	Casada	Evangélica	2	Ed. Artística e Artes Plásticas	Ed. Artística (F e M)	3 anos	26 horas/aula
Juliana	32	F	Solteira	Católica	0	Letras	Português (F e M)	8 anos	41 horas/aula
Larissa	51	F	Divorciada	Católica	1	Letras	Inglês (F)	25 anos	30 horas/aula
Márcia	45	F	Solteira	Católica	0	Ciências e Matemática	Ciências e Matemática (F e M)	7 anos	27 horas/aula
Roberto	42	M	Casado	Evangélico	2	Educação Física	Ed. Física (F e M)	15 anos	18 horas/aula
Rodrigo	35	M	Casado	Católica	1	Ciências e Física	Física (M)	4 anos	33 horas/aula
Vanessa	48	F	Relação Consensual	Católica	2	Geografia	Geografia (F e M)	9 anos	28 horas/aula

* Nomes Fictícios

F = Ensino Fundamental

M = Ensino Médio

5.1 A entrevista com a professora de Ciências e Matemática

Márcia, professora de Ciências e Matemática, não-efetiva, tem 45 anos, é solteira, não tem filhos, católica. Estudou em escola pública até a conclusão do Ensino Médio. Coursou faculdade particular, no período noturno, por trabalhar no período diurno numa empresa privada, na área administrativa. Fez o Curso de Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática. É formada há vinte anos, mas só iniciou sua carreira como professora em 1995, sem interrupção desde então. Iniciou na profissão de professora, por falta de oferta de emprego na área que trabalhava anteriormente. Sua remuneração como professora é inferior à que tinha na empresa privada.

Márcia, atualmente, leciona em duas escolas estaduais. Uma é a escola pesquisada, onde leciona Ciências e Matemática para o Ensino Fundamental e Matemática para o Ensino Médio. Na outra escola que fica em uma cidade vizinha, leciona Matemática, para a 1ª série do Ensino Médio, perfazendo um total de 27 aulas/semana. Na escola em que realizamos a pesquisa, ela lecionou em 1996, e retornou no primeiro semestre de 2002.

Nas horas vagas ela se dedica à sua fé religiosa, embora não participe da “vida da Igreja”, isto é, não faz parte de grupos internos da Igreja; presta serviço voluntário numa creche, sem dias e horários fixos, sem grandes compromissos, mas exerce essa atividade porque gosta e por achar que todos têm que participar, “ajudar alguém, independente de onde”.

5.1.1 Os núcleos de significação no discurso da professora

Núcleos de significação que emergiram na análise da entrevista da professora:

- ✓ Medo de despertar o aluno para a sexualidade.
- ✓ A religião como norteadora da prática educativa.
- ✓ A expressão das diferenças em questões de gênero.
- ✓ O voluntariado e o controle enquanto função do educador.
- ✓ A escola na contramão da sua finalidade humanizadora.
- ✓ A sexualidade na perspectiva biologizante, moralista ou associada a doenças.
- ✓ A (não) formação do professor em sexualidade.
- ✓ Educação como transmissão unilateral de conhecimento e de valores morais.

5.1.2 A professora e seu Trabalho

Márcia, como professora de Ciências, tem necessariamente que abordar o tema sexualidade em suas aulas, já que o Sistema Reprodutor Humano faz parte do conteúdo de sua disciplina. Afirma na entrevista, que os alunos trazem perguntas sobre sexualidade para as suas aulas, em todas as séries, mas de forma acanhada.

Trazem. Mas, eles ficam bem retraídos, às vezes, eles chegam e falam: Professora, eu posso perguntar um negocinho? Às vezes, na confidência, assim, eles acham que se a gente falar no meio da classe vai denunciar alguma coisa, mas eles sempre têm uma pergunta sim, independente da série.

A fala da professora evidencia a necessidade de saber sobre conteúdos ligados a questões sexuais nessa fase da vida, a puberdade, a adolescência, a menarca, os caracteres sexuais secundários etc., que é indiscutível por diversos motivos. Entre eles, pela própria fase de desenvolvimento biológico, a produção de hormônios pelas glândulas sexuais, cujo desenvolvimento enfim, marca a transição da infância para a fase adulta, determinando no adolescente mudanças acentuadas no seu físico, no seu quadro afetivo e no seu comportamento. Nessa época, o indivíduo necessita dos conhecimentos que a educação formal, via de regra, não transmite, mas que pode e deve lhe proporcionar, para que ele compreenda o que está acontecendo consigo, com seu corpo, com seus sentimentos, ou seja, o processo inerente a essa fase. Nesse sentido, Mazin (1989, p. 24), afirma:

Com a chegada da puberdade o ser humano experimenta mudanças físicas tão rápidas e intensas, que é muito difícil permanecer indiferente a elas. O indivíduo que atravessa este processo passa a vivenciar emoções decorrentes da transformação que sofre na imagem de si mesmo.

E como evidencia a fala da professora, os alunos, agindo acanhadamente, revelam-nos a mentalidade preconceituosa, envergonhada, provavelmente uma auto-imagem distorcida, de quem ainda carece de formação a respeito. “A falta destes conhecimentos indispensáveis para a formação de uma auto-imagem aceitável para cada um de nós acaba por reforçar também idéias preconceituosas e rígidos padrões sociais, tais como os de ‘perfeição anatômica’ num ou noutro sexo” (MAZIN, 1989, p. 24).

Essa formação precária encontra algumas de suas determinações na falta de diálogo e das próprias condições em que as pessoas estão vivendo e principalmente do modo como ocorrem as relações familiares, refletindo estrutura e valores da família burguesa, nuclear e patriarcal, tendo como pano de fundo a alienação, característica de uma sociedade cuja base econômica pressupõe a exploração de muitos por poucos.

No presente trabalho, as famílias de uma boa parte dos alunos, são consideradas pelos professores como sendo “desestruturadas”. Podemos supor que os professores querem dizer que alguns destes lares não obedecem ao modelo da família nuclear, em que nem sempre os pais, nem os filhos ou nem todos que vivem na casa possuem ligação consanguínea. Ou o pai e/ou a mãe são alcoolistas, e em muitas vezes a violência, verbal ou física, é cotidiana.

O fato de famílias serem constituídas diferentemente do modelo burguês não significa que elas sejam “desestruturadas”, como entendem os professores. O fato que define a desestrutura a que eles se referem é a ocorrência de miséria, pobreza e conseqüentemente a pobreza cultural.

Soares e Rodrigues (2000), num trabalho realizado no Rio Grande do Sul com educadoras, consideram que a associação pelos professores de que as dificuldades apresentadas pelas crianças, e até a impossibilidade de se criar condições para que aquelas tidas como “carentes” aprendam, é bastante presente na escola. É consenso entre as professoras que as crianças provém de lares desestruturados e por isso trazem para a escola atitudes negativas aprendidas, tornando impossível, uma ação pedagógica efetiva.

Essas autoras afirmam que esta atitude dos professores é equivocada, pois é baseada, muitas vezes, em suas próprias suposições. E, aos professores tomarem-nas como verdade, realmente acabam até mesmo impedindo uma ação no sentido de melhorar as condições apresentadas pelos docentes e acrescentam, baseadas em Phillippe Ariès:

Apesar de o cuidado e o investimento durante a travessia da infância serem algo recente, ela é dada como natural e não como uma construção social. O conceito de normalidade do desenvolvimento infantil toma como referência uma criança idealizada e sem contextualização. Nesse sentido, existe uma única infância que é tomada como norma, desconsiderando a diversidade cultural e social à que pertencem as crianças de nossas escolas, sendo que isto para as crianças pobres representa um verdadeiro desastre. Elas são as “carentes”, as “desajustadas”, as “anormais”, dependendo das teorias em voga (SOARES e RODRIGUES, 2000, p. 164-165).

O que se mostra nesse fato é o processo de exclusão que os alunos da escola pesquisada estão sofrendo, que se evidencia pela carência cultural que estão submetidos, possuindo uma formação, inclusive quanto à sexualidade, muito inferior ao necessário para que façam frente ao que a realidade apresenta e apresentará em suas vidas, não só para eles, mas também para suas famílias.

Seres humanos expropriados de seus direitos básicos, do saber mínimo para poder planejar e/ou proteger a própria vida, bem como a repressão histórica, veiculada ideologicamente pelas instituições vinculadas aos interesses do Estado, como a Igreja, os meios de comunicação de massa, a imprensa escrita, as empresas particulares, a própria escola, que tem sido internalizada também historicamente e reproduzida nas relações familiares.

Quanto às perguntas apresentadas com maior frequência pelos alunos, segundo a professora entrevistada, são sobre gravidez, métodos contraceptivos, doenças e relações de gênero:

Se eu fizer isso, eu vou engravidar? Se a tabelinha funciona. E se naquele dia eu estava no período fértil ? Aí eles não sabem nem o que é fértil. Se a camisinha rompeu. Então, eles ficam com esse medo, eu percebo que eles têm medo da gravidez, da doença, mas eles não têm a preocupação de evitar. Aconteceu, eles não têm aquela, porque o namorado fala que se for transar com camisinha: Não quero ! Então eu acho que fica assim, tem muitas alunas que, fica na mão da menina, da mulher, não é do homem, então eles não têm com que se preocupar e fica aquela chantagem. Eu acho que assim, que não vai acontecer nada, mas acontece. Não é só gravidez não, e as doenças?

A falta de conhecimento entre os alunos também se evidencia aqui, além do desconhecimento do funcionamento do próprio organismo, o despreparo para a vida, como se só porque se sente atração pelo parceiro, tem que haver obrigatoriamente um relacionamento sexual, pulando-se etapas de conhecimento recíproco. Essa atitude tomada pelos alunos é indício de falta de formação, de conhecimento, de ausência de modelos afetivos, de modelos de relações afetivas saudáveis.

No relato de Márcia surge inclusive a questão do machismo, que identificamos como núcleo de significação, em que demonstra uma distinção no que diz respeito ao homem daquilo que diz respeito à mulher, *a expressão das diferenças*. A mulher é quem tem que se cuidar, “homem que é macho transa sem camisinha”; ou a responsabilidade sobre a contracepção é da mulher, ou se a mulher pede que o homem use preservativo, este se sente ultrajado e considera que ela esteja questionando sua fidelidade, enfim, conceitos e valores

superados há muito tempo, mas ainda muito presentes nas relações íntimas de quem ainda não se apropriou de conceitos científicos atualizados.

O afeto e o amor mostram-se ausentes; a alienação mostra-se evidente aqui, pois sabem dos riscos, mas não se previnem. A irresponsabilidade manifesta-se pela dificuldade em prever as consequências dos próprios atos.

No que se refere à falta de informação e de conhecimento, Demo (2000) assinala que:

O sistema não teme pobre que tem fome, mas teme pobre que sabe pensar. A ignorância ainda é o mal mais grave na sociedade, porque a impede de se tornar sujeito histórico. Daí não decorre que a fome seja algo de menor relevância, mas segue que, pior que a fome, é não saber que a fome é inventada e imposta para ser fonte de privilégios para minorias (p. 58).

Fome não é só de alimento, mas é também de conhecimento, de reconhecimento, de afeto, de amor, de respeito, de atenção, de liberdade, de justiça, de equidade, de direitos respeitados, de valorização, de orientação, de limites, de trabalho intelectual, de ética, de cultura, de arte, de lazer.

A reação da professora Márcia diante das perguntas dos alunos depende do conteúdo da questão e da abertura que o aluno demonstra:

Tem coisa... Eu respondo e quando assim, tem coisa que eu não posso ajudar eu passo para a Coordenação. Pergunto se ela quer ajuda. Eu não posso me intrometer na vida da aluna, porque se ela quer minha ajuda, eu vou até onde eu posso, onde eu não posso eu passo, se ela quer que a Coordenadora fique sabendo, tem meio de conseguir uma consulta, uma ajuda, de repente, ela não quer, ela quer só falar. Também, a gente fica assim, parece intromissão, não é? Mas se a aluna quer ajuda, tudo bem, até onde eu consigo, eu ajudo, senão...

O medo de ser inconveniente, de não querer se intrometer na vida da aluna pode ser decodificado como o medo da professora em falar e de não saber falar, características do oprimido, que tenta não ir contra o que pensa ser os valores da família a respeito de sexualidade e vê a escola como reprodutora, não formadora de uma mentalidade questionadora, que está a serviço dos valores capitalistas. Age de forma controladora, isto é, não fala e se fala, restringe o que fala. Identificamos aqui o núcleo de significação que põe como tarefa do professor ações voluntaristas e de controle sobre as atitudes dos alunos, *o voluntariado e o controle enquanto funções do educador*, desvirtuando a ação própria do profissional. Na verdade o papel do professor é realmente se intrometer na realidade do aluno,

mas visando sempre a educação destes, e não o controle repressivo de seus atos, nem lhe oferecendo modelos que pressuponham valores de colaboração e boa vontade para com os outros, de forma apenas benevolente, irrefletida.

A entrevista revela que, independente de os alunos trazerem assuntos relativos à sexualidade, Márcia aborda o tema em suas aulas, fundamentalmente, pelo fato dela ministrar aulas de Ciências.

Eu abordo, mas eu estou sempre, assim, não é que eu tenho receio de falar certas coisas, é o despertar da sexualidade, essa é a minha preocupação, porque se o aluno assim, ele fosse assim: não, isso é sério, eu vou fazer, eu não vou fazer, estou aprendendo. A minha preocupação é essa, minha preocupação é a família também, de repente acontece alguma coisa, olha, foi lá na escola, foi a professora que despertou a sexualidade dela, até então ela era quietinha, agora começou a namorar, então é essa a minha preocupação.

A frequência que surge na fala da professora, o medo do *despertar* os alunos de modo que, interpretamos esse fenômeno, como núcleo de significação, o ***medo de despertar o aluno para a sexualidade***, justamente aquele que antes nem sabia que era um ser sexuado. Tal medo torna-se até legítimo, quando só se vê o *concreto idealizado*, a realidade como se apresenta, num primeiro momento, sem ser analisada no seu contexto histórico, dada a situação geral de alienação, decorrente dos muitos anos de repressão que temos vivido. Mas só é legítimo numa escola cujo objetivo é *não* formar realmente o indivíduo, mostrando-se aqui sua repressão moralista.

Segundo Freitas (2001), essa condição da escola faz parte do permanente projeto capitalista, hoje em sua versão neoliberal, para o controle da escola, através da sonegação da instrução, para que não se corra o risco de o alienado acordar da sua alienação e se insurgir contra a avalanche de injustiças históricas sofridas pela classe dominada.

Essa sonegação assume as formas mais variadas, que fogem muitas vezes à nossa imaginação. Por exemplo, surge através do “mito da inocência corrompida”, que persiste ainda hoje. Ele faz parte do conjunto de regras que compunha o modelo imposto à sociedade pela classe burguesa, como foi tratado na introdução.

A professora insere a família na sua prática em sala de aula vinculando às questões da sexualidade, de forma que identificamos como núcleo de significação, a concepção desta, ***a sexualidade na perspectiva biologizante, moralista ou vinculada a doenças***, isto é, coloca a família como uma agência de controle moralista da sexualidade dos adolescentes.

A família nuclear e patriarcal, tipicamente centrada nos interesses e valores capitalistas, é a que predomina ainda hoje, como modelo padrão de universalidade, normalidade e indissolubilidade, e porque não dizer de oficialidade, cuja análise crítica se faz necessária ao longo de nosso trabalho, para que sejam evidenciadas suas contradições historicamente construídas sobre fortes alicerces ideológicos, criados e reforçados por interesses burgueses através de suas diversas instituições, poderes e meios de comunicação de massa.

Na entrevista com a professora Márcia, no que se refere à sua atitude diante dessa *preocupação* em despertar o interesse sexual dos alunos, responde:

Eu converso, eu mostro para eles o conhecimento, o que eles devem procurar conhecer. Confiar e desconfiar do namorado, porque namorado nada é eterno, se deve ou não deve ter a vida sexual, o que é família, o que a família acha, o que é conceito moral, então tudo isso tem de ser trabalhado.

Eu trabalho, eu gosto mesmo, sabe, até naquelas minhas primeiras aulas, eu sempre tenho, sabe, um pensamento da Bíblia para falar para eles, porque isso acalma, não é? Mesmo que a pessoa seja, eu nunca trago nada para minha religião, a Católica, não, sempre falando de Deus, naquele Ecumênico, aceito, gosto que os alunos Evangélicos falem bastante da religião, gosto. Então, eu estou sempre mostrando que eles têm tudo para ter uma vida boa, de participar da Igreja, seja ela qual for. Buscar informação, formação.

A ênfase na figura do professor que Márcia demonstra ao dizer “eu converso”, “eu mostro” e “eu gosto”, não seriam significativos se considerados isoladamente, mas como durante toda a entrevista não expõe atitudes pedagógicas que privilegiem sua relação com os alunos ou seu incentivo à participação daqueles, evidenciando a ***educação como transmissão unilateral de conhecimentos e valores***.

Ainda, dentro do assunto namoro, vida sexual, a família é posta como modelo moral a ser respeitado, ao qual o jovem deve se submeter, deixando emergir significativamente ***a sexualidade na perspectiva biologizante, moralista ou vinculada a doenças***. A ideologia da classe hegemônica se evidencia nessa fala, a reprodução de valores da família burguesa, através do moralismo, pela idéia de que a família deve administrar as experiências de seus membros. No contexto de realidade encontrado nessa escola, se na família não há diálogo, a interferência desta nesse momento pode significar apenas um ato de controle, de repressão.

A religião é inserida, assim como a família, de modo que controle, acalme os alunos, fazendo-nos identificar como núcleo significativo ***a religião como norteadora da***

prática educativa, com o objetivo explícito de contê-los em suas experiências juvenis, distanciando as práticas escolares de seus reais objetivos.

O moralismo, o controle familiar e a religião são componentes, entre outros, da nossa realidade, ligados intrinsecamente à questão ideológica, cuja existência visa à perpetuação das condições de existência da hegemonia da classe social que detém os meios de produção sobre a que lhe presta serviços.

Pode-se entender o que é ideologia ao se estudar as mudanças, ao longo da história, das relações sociais de produção e a formação das duas classes sociais, a que domina e a que é dominada. Segundo Marx e Engels (1991, p. 74), a ideologia é necessária para cada classe dominante em sua fase de existência, poder manter-se no poder:

Cada nova classe que toma o lugar da que dominava antes dela é obrigada, para alcançar os fins a que se propõe, a apresentar seus interesses como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade, isto é, para expressar isso mesmo em termos ideais: é obrigada a emprestar às suas idéias a forma de universalidade, a apresentá-las como sendo as únicas racionais, as únicas universalmente válidas.

Assim, a ideologia manipulada pela classe dominante ao longo da história, tem utilizado todos os meios disponíveis ou mesmo criados especificamente para esse fim. Tem sido transmitida aos cidadãos dos diversos países do nosso Planeta, com o objetivo de manter o *status quo*, isto é, sua posição de dominância, impedindo através de concepções, idéias, costumes, valores, leis, dogmas religiosos, consumo, teorias, produzindo a alienação; este fenômeno, que por sua vez, impede os indivíduos enxergarem a realidade como ela é de fato. Impedindo que vejam as contradições e as injustiças que permeiam o cotidiano das relações existentes entre as classes sociais.

A professora diz que ao citar trechos de textos bíblicos durante as aulas acalma os alunos, demonstrando a possibilidade deles estarem envolvidos com as influências das igrejas, e provavelmente dos seus dogmas. O fato deles se acalmarem pode significar que existam mensagens diretas ou subliminares de cunho moralista nos trechos citados, que por sua vez acabam por inibir comportamentos, sobre os quais ela não tem controle, nem formação suficiente para compreender, contextualizar, partilhar com eles.

A escola, na sua responsabilidade em transmitir/construir o saber científico, deveria se isentar de envolver a religião na sua prática, já que a religião, principalmente em termos do tema sexualidade, tem servido historicamente para causar mais danos aos seres

humanos do que realmente “salvar-lhes a alma”, expondo, a questão significativa, *a escola na contramão da sua finalidade humanizadora*.

A religião aparece quando não se tem ou não se sabe o que dizer ou, pior ainda, quando a intenção é inculcar medo e culpa, deliberadamente, em relação a uma função peculiar ao ser humano; ao se falar sobre sexualidade, permeando-a com conceitos religiosos, perde-se a cientificidade no tratamento do tema, o que não deve acontecer, pois o momento para essa aprendizagem, não deve gerar mais confusão do que conhecimento real. A Igreja, qualquer que seja a religião, cumpre o papel de aparelho ideológico de Estado, assim como a Escola, cujo objetivo é, principalmente, inculcar historicamente os valores morais hegemônicos, ou seja, a ideologia. E nesse sentido a Escola deveria adotar uma atitude de buscar, o conhecimento que propicie o desenvolvimento libertador, de construção da cidadania de fato e não o que se mostra aqui.

Outra questão que emerge no discurso da professora Márcia é o fato de os adolescentes manterem relações sexuais entre eles, que pode, em muitos casos, ser uma atitude de rebeldia contra a família e a sociedade, que não se importam com ele; pode ser também uma forma de chamar a atenção de alguém, ou ainda ter como objetivo, por parte do adolescente, de passar uma imagem de que já é adulto e ninguém “manda” nele, ou simplesmente busca de afetividade. A adolescência é a fase de superação dos papéis exercidos pelos pais até então; é o momento em que o jovem sente a necessidade de se impor, de contestar esses modelos e iniciar a construir seu modo particular de ser. Mas a escola tem se mostrado um entrave para o jovem, em suas questões existenciais.

Buscando corroborar nossa consideração, encontramos a mesma idéia em Pinto (1997), neste trecho a seguir:

Tanto Wallon quanto Erikson nos encaminham à conclusão de que o problema maior da adolescência é a construção da própria individualidade, quadro geral no qual se inscreve a sexualidade [...] Por outro lado, a observação do cotidiano escolar indica que a instituição escolar entre nós, de maneira geral, é tão hostil às manifestações da individualidade quantos às da sexualidade (p. 49).

Quanto à relação de dominância, tem-se ainda, no caso de meninas, o fato de o namorado exigir a transa, e sem camisinha, como prova de amor. Isso mostra como anda a questão de hegemonia entre os gêneros, no relacionamento entre adolescentes que não tiveram oportunidade de acesso a uma educação que propicie a real cidadania.

Por fim, pode-se extrair desse excerto das respostas da professora Márcia às nossas perguntas é que todo ele está permeado por uma postura da professora como prática em sala de aula, o núcleo de significação, ***educação como processo unilateral de transmissão de conhecimentos e valores***.

Com relação ao conteúdo de sexualidade que ela trabalha em sala de aula, conta:

Eu gosto muito de uma revista que foi o governo que mandou, aquele: “Fala garoto...”. Que é uma revista direcionada para o jovem, que mostra do namoro à gravidez e as doenças. Aquela revista é excelente, mas tem escola que não deixou distribuir, com medo do despertar. Teve escola que trabalhou aquela revista, muitíssimo bem.

O fato de uma escola comprometer-se mais que outras em relação ao conteúdo, seriedade e implementação de um assunto ou projeto em sua prática, não é só de responsabilidade dos professores, evidenciando, mais uma vez, o ***medo de despertar a sexualidade no aluno***, não só como uma atitude da professora, mas sim como uma postura da escola.

O que determina o compromisso de uma unidade escolar com os objetivos reais da educação, do profissionalismo, da formação, e principalmente, do compromisso político, é determinado pelo interesse e compromisso, nesses âmbitos, dos profissionais nela envolvidos.

A repressão não ocorre apenas dentro da sala de aula, na relação professor/aluno, pelo silêncio ou discursos econômicos, mas também na atitude de muitas escolas, como um todo: simplesmente não se fala sobre sexo no seu interior.

Morello (1999), sintetizou bem essa questão:

a escola, por seu conjunto de regras e normas, é dessexualizante e dessexualizada. Adentramos a ela tal como anjos, pois deixamos todo e qualquer traço de nossa sexualidade em seus portões. Fica difícil ou praticamente impossível, portanto, abordar a sexualidade senão da maneira ou a gosto de outras instituições sociais, tais como a família e Igreja, também dessexualizadas, no sentido de que as relações em seu interior beiram à impessoalidade e ao profissionalismo burocrático, que afastam os seres humanos uns dos outros – dessexualizantes – no sentido de se querer que todos os membros assim ajam, indivíduos que no espaço escolar são desprovidos de genitálias e das possíveis manifestações de sexualidade (p. 93).

Entende a autora como dessexualização o clima de descompromisso e desvinculação existente na Escola, nas relações desta com os indivíduos e instituições, na relação cambiante, entre escola-sociedade, escola-família, escola-educandos.

O silêncio, a assexualidade, a dessexualização e os discursos comedidos e agenciados, politicamente corretos, consistem numa ótima forma de repressão, pois assim garantem que os profissionais envolvidos na instituição não se comprometam. Ninguém poderá acusá-los se algo acontecer com seus alunos, se eles despertarem para a sexualidade.

A professora Márcia, diz que gosta muito da revista “Fala Garoto, Fala Garota” (SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE, s/d), houve escola que trabalhou bem com esse material e outras que não o utilizaram, com o medo de despertar os alunos para a sua própria sexualidade, evidenciando o núcleo de significação, *a escola na contramão da sua finalidade humanizadora*, como evidência do desserviço prestado por esta instituição à nossa sociedade.

Ao perguntar se na sua escola ela trabalha com a revista supracitada, diz que não, mas que quer trabalhar: “Não. Eu quero trabalhar com essa revista”.

Lembramos que ela está começando seus trabalhos nessa escola, mas será que não existe um projeto anterior ao qual ela poderia dar continuidade? Não, não existe. Além disso, no próximo ano ela pode não continuar na escola. As escolas de periferia contam sempre com esta descontinuidade dos trabalhos dos professores, principalmente, pelas condições de uma boa parte dos professores, os que são efetivos quase sempre pedem transferência para escolas menos distantes do centro da cidade ou de suas residências e, os professores eventuais nem sempre conseguem aulas na mesma escola.

Implícito na questão da descontinuidade está a fragmentação como princípio da educação formal oficial, a escola. A fragmentação, já referida, é originária do modelo taylorista/fordista de divisão do trabalho, premissas em que se fundam a produção do capital, no regime econômico capitalista, que passou a ser utilizado ideologicamente; daí se imiscuiu, também na escola como medida para garantir a alienação nos indivíduos que a constituem - alunos, professores, funcionários e outros profissionais - e em todos os níveis hierárquicos presentes na instituição Escola.

O controle ideológico constitui a forma como o poder hegemônico atua na escola, para que esta não exerça sua função libertadora na formação dos indivíduos.

Explicando *como* trabalha em sala de aula, a professora Márcia diz:

Eu trabalho com o meu material, eu tenho pôster da reprodução, tenho o corpo masculino, o feminino, sabe tem a fecundação sabe, tem nos também [está se referindo aos livros], de Ciências. Todos eles, todo mundo possui livro, então, não é nada escondido, são eles que ficam lá escondidinho querendo achar, dão risada. Eles vêem o órgão reprodutor feminino, eles ficam assim viajando naquela figura, achando que é coisa anormal, não tem nada de anormal ali.

Eu trabalho, eu tento trabalhar tudo, a reprodução, o namoro, as doenças, a formação, eu gosto de primeiro eu vou falando do namoro, como é que é um namoro: sua mãe sabe? Seu pai aceita? Você namora só na escola? O seu namorado não é da escola, da onde é o seu namorado? Onde você conheceu o seu namorado? Então, eu vou cercando para ver, se eu descubro alguma coisa, vejo se é um namoro ou é um ficar, ou aquela coisinha só de final de semana, ou se é só beijinho, não tem mais, que tem aluna de 5ª série que é mãe. Com 12, 13, 14 anos, que não sabe nem porque ficou grávida.

Permeando esta fala quanto ao conteúdo e material utilizado para trabalhar a sexualidade em sala de aula, surge como núcleo de significação, *a sexualidade na perspectiva científica biologizante, moralista ou vinculada a doenças*. Aparece, também, na maior parte deste trecho do discurso *o voluntariado e o controle enquanto funções do educador*, expresso principalmente pela necessidade de controle sobre os relacionamentos dos alunos.

Segundo esse relato da professora, há alunos que se impressionam com a figura do corpo humano impressa no livro didático, em especial com a anatomia dos genitais femininos. Ela não se refere à idade destes alunos. Então, parece-nos, que dependendo da idade desses pré-adolescentes ou adolescentes, a figura no livro didático aparece como uma novidade. Tal fato revela, primeiro, a importância da escola para esses alunos e segundo, falta de acesso aos conhecimentos sobre a sexualidade humana.

Quanto aos alunos acharem anormal o que vêem, pode ser interpretação da professora e não, necessariamente, um fato. E ao falar sobre o namoro, novamente surge a repressão, como se fosse a coisa certa a ser feita, prática docente que reproduz os objetivos e valores dominantes. Lança mão da família visando ao controle das ações do aluno; repressão no lugar da educação sexual propriamente dita, que deveria ser função da escola e dever do professor, sem perder de vista que os primeiros educadores estão na família, os pais, cuja omissão ou falta de condições sócio/econômico/culturais, jogam o problema para a escola.

Que chance tem esse aluno que, ao levar para o professor uma dúvida ou dificuldade pessoal, recebe em troca um discurso que reproduz aquilo que ele ouve em casa ou na Igreja? Que conflitos devem gerar-lhe internamente esse tipo de ocorrência? Descrenças? Decepções? Confusões? Ou ainda, o que é pior, o conformismo, gerado por não saber o que fazer e pela impotência diante das suas dúvidas não ou mal-resolvidas, principalmente por não poder contar com a ajuda do professor, que passa a ser mais um adulto que não o compreende. Conflitos externos que são internalizados, dificultando o movimento dos indivíduos para a ação, aquela que a escola deveria estimular. Esta prática evidencia mais uma vez *a escola na contramão da sua finalidade humanizadora*.

Aparece aqui um dos grandes problemas atuais que é a gravidez precoce ou indesejada entre adolescentes, um dos motivos, inclusive, da edição do Tema Transversal de Orientação Sexual, aqui estudado.

A literatura existente sobre o que leva a adolescente a engravidar mostra que são diversos os motivos, desde a falta de projeto de vida da menina, passando pela ignorância sobre métodos contraceptivos, pela exigência de prova de amor por parte do namorado, até o projeto a dois, entre o menino e a menina, que concluíram que é interessante ter um filho, para acelerar o processo de maturação, e saírem das condições que são lhe impostas pela realidade limitada e alienada.

A maternidade e a coabitação conjugal podem ser desejadas na medida em que a adolescente elabora o projeto de lhe comunicar um caráter moderno, adolescente. [...] Maternidade/paternidade igualitária é vista como capaz de atualizar esse projeto, independente de trazer ou não perspectivas imediatas de casamento. Ou seja, estes casais têm em comum a expectativa de comunicar à maternidade/paternidade e ao casamento a 'identidade adolescente' que eles portam. Esses eventos são antes vistos como capazes de se acoplar a seus projetos e expectativas que como capazes de os revogar ou alterar significativamente. Eles devem até, em certa medida, impulsioná-los, transformando-se em densificadores da experiência individual (DESSER, 1990, p.96).

A professora Márcia diz que não tem dificuldade para abordar o tema em sala de aula, mas tem a preocupação de despertar os alunos para sua própria sexualidade:

Não, dificuldade eu não tenho, é aquele, o receio, mas eu só começo a trabalhar quando pelo menos 80% desse meu receio está sanado. [isso ela consegue, contando para os pais tudo o que pretende falar com os alunos]

É, de despertar, porque foi engraçado outro dia, nós estávamos trabalhando o folclore que é um projeto de todas as disciplinas na outra escola e a aluna veio, eu estava trabalhando comidas típicas e eu abordei um pouco o Candomblé, ela não aceitou, a menina não aceitou, disse que não ia trabalhar aquilo, mas eu não estou despertando que você tem de mudar de religião, eu quero que você conheça o ritual. Eu faço o projetinho, a mãe autorizou, ela quer saber o que que eu vou falar, eu vou cercando, aí eu começo, porque enquanto isso, o que ela me pergunta dentro ou fora da sala, eu respondo. Mas, eu não começo minha aula sem saber, porque tem mãe que não aceita, tem mãe que não aceita, vem, reclama para o Diretor e aí a coisa cresce, dá muito volume, por uma coisa que tem que ser trabalhada.

Mais uma vez emerge a questão do *medo de despertar a sexualidade nos alunos*. Essa preocupação aparece novamente na fala da professora, expressando o medo de o aluno ter sua inocência corrompida. Sobre essa questão, Morello (1999) esclarece que:

Num passado não muito longínquo, necessário se fez a construção de um código de moralidade, elaborado pelas instituições, principalmente pela Igreja, que mantinha colégios para crianças e adolescentes das emergentes famílias burguesas, para cerceá-los de qualquer maneira, em qualquer ação. A rigidez impingida à conduta extrapolava para o castigo do corpo. A burguesia buscava, assim, através de uma conduta tida como impecável, a tão almejada diferenciação social (p. 103).

Constata-se que aparece mais de uma vez a questão da preocupação em despertar o aluno, associado ao fato de não ser sua intenção despertar o aluno a mudar de religião e à necessidade de autorização da mãe ao seu projeto, a professora Márcia demonstra muita atenção à necessidade de controle do que fala sobre a sexualidade em sala de aula.

Com relação a esta repressão presente na escola, Foucault (1997) nos fala sobre os mecanismos utilizados nos antigos liceus para o cerceamento da sexualidade, cujas construções eram planejadas de forma a facilitar a vigilância das crianças e dos adolescentes:

Considerando os colégios do século XVIII. Visto globalmente, pode-se ter a impressão de que não se fala em sexo. Entretanto, basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para a organização interior: lá se trata continuamente do sexo. Os construtores pensaram nisso, e explicitamente.[...] Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocam num estado de alerta perpétuo: reafirmado sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas, e pelo jogo das punições e responsabilidades (p. 30).

A professora associa na sua prática a questão, *o voluntariado e o controle enquanto funções do educador*, com outro núcleo, *o medo de despertar a sexualidade nos alunos*, que por sua vez induzem-na a submeter sua ação à fiscalização da família, atitude que subtrai sua autoridade, sendo que sua função deveria ser o contrário, ou seja, resgatar sua autoridade de responsável pela formação dos alunos, nos conhecimentos científicos, humanos, artísticos, éticos.

Ao expor sua concepção sobre sexualidade, evidencia-se a economia de discurso, o evitar se expor, pois sexualidade é um assunto que para ser tratado, a maioria das pessoas usa artifícios, principalmente, quando se fala sobre conceitos pessoais.

O que é sexualidade? É o conhecimento do corpo, de tudo, de o quê é o meu corpo, estou falando, eu Márcia, o que o meu corpo precisa, as necessidades, as vontades, doenças, eu acho que é tudo isso.

Aqui podemos evidenciar como conceito a sexualidade numa perspectiva restrita e vinculada a doenças, reiterando o núcleo de significação a *sexualidade na perspectiva biologizante, moralista ou vinculada a doenças*.

Na escola, até hoje, o dever de falar sobre sexualidade é adstrito ao professor de Ciências ou de Biologia. Entretanto, com o evento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em particular, com o Tema Transversal em Orientação Sexual, essa posição cai por terra. Mas os professores das demais disciplinas, salvo exceções, evitam tocar no assunto, embora existam aqueles que assumem abertamente, como explicita uma professora, dizendo que sexualidade é assunto a ser tratado pelos professores de Ciências e Biologia (conforme APÊNDICE II - Diário de Campo). Eles se defendem da responsabilidade, e evidentemente da dificuldade que têm em falar do assunto. E devido ao conteúdo específico das disciplinas, acaba realmente ficando para os professores daquelas disciplinas, Ciências e Biologia, a obrigação de falar sobre sexualidade, mesmo porque eles são os únicos que não têm defesa, vez que o tema “reprodução” faz parte do conteúdo que têm a ministrar.

Nesse sentido, Barroso e Bruschini (1989) esclarecem que é preciso que aquele que vai abordar o assunto, seja uma pessoa interessada na temática, no processo educativo e, principalmente, que se sinta bem em falar sobre sexualidade. Isso não significa que essa pessoa tenha uma vida sexual intensa, ou que ela seja uma pessoa profundamente informada sobre o assunto, ou que já tenha lido tudo o que existe na literatura a respeito, ou que sua vida amorosa seja perfeita, ou que seja uma pessoa avançada, isto é, uma pessoa idealizada, “acima de qualquer suspeita”. É necessário, somente, que ela se sinta à vontade com sua própria sexualidade e isto não significa que ele ou ela tenha uma vida sexual ativa ou satisfatória, nem que seja um especialista em sexo. A única receita para o educador, para se envolver com essa temática em sala de aula, é ter uma atitude positiva e sadia quanto à própria sexualidade e uma visão científica sobre o assunto; disso depende a não artificialidade de seu discurso e o nível de argumentação ao tratar as questões que, obviamente, serão levantadas. E evidentemente, o professor de Ciências e de Biologia nem sempre possui esse perfil.

A questão sobre se, além de professora, exerce outra atividade remunerada, teve como objetivo confirmar nossa hipótese sobre a necessidade de o professor complementar sua renda mensal. A professora Márcia comenta que realiza uma atividade como voluntária, evidenciando uma visão assistencialista e voluntarista, tão presente nos dias atuais, diante do sofrimento alheio que assistimos, cada vez com maior frequência:

Eu sou voluntária na creche, mas é aquele voluntária assim, a hora que dá, quando dá, eu não tenho assim que ir na segunda-feira, terça-feira, não, vou o dia que dá, quando eu posso, se quiser ficar lá o período inteiro, eu fico, uma hora eu fico, final de semana, quando tem alguma coisa, algum evento, não é? Esse é o meu compromisso, até gostaria que fosse mais tempo lá, mas não dá.

Ah não! Porque é pouquinho, tem semana que eu não consigo nem ir. Tem semana que dá, aí dá um pouquinho eu vou uma hora hoje, daqui a pouquinho, terça eu não vou, quarta eu não vou, quinta eu vou. Então, não é aquela coisa. Gostaria que fosse assim, que é uma creche, sempre tem um trabalho, um começo, meio e fim, sabe? Atividade eu tenho que preparar só para aquele dia, para não ficar sem terminar. Ah, porque eu gosto e eu acho que a gente tem que participar tem que ajudar. Eu acho que todo mundo tem que ajudar alguém, independe aonde. Eu não sirvo para ser voluntária em Hospital, até prestei vestibular, para... E passei, Graças a Deus, eu não sei qual foi o *insight*, daquele dia que eu achei que ia sofrer, porque às vezes eu vejo o sofrimento das pessoas e eu fico tão triste de não poder ajudar, eu acabo me envolvendo e passo a ser aquela responsabilidade para mim, então, nossa, nossa, eu não sei, ou eu teria que, sabe, trabalhar bem esse meu lado, meu profissional, o que eu puder ajudar eu ajudo, mas eu acho que seria difícil eu conseguir isso. Porque eu acabo me envolvendo. Eu quero ajudar a pessoa, eu vejo alguma coisa errada eu quero ir lá, que eu acho que é errado.

Outro núcleo de significação que emerge de sua fala, *o voluntariado e o controle enquanto prática do educador*. A questão do voluntariado é uma prática que tem se tornado freqüente, não só no Brasil, diante da miséria e do sofrimento de grande parcela da população, devido à exploração capitalista cada vez mais desumana, visando a uma maior concentração de rendas, com sua distribuição entre os que a produzem de forma cada vez mais perversa.

A concepção voluntarista, ligada à mentalidade caritativa, está vinculada a uma forma de dominação muito antiga, bastante utilizada pelas igrejas das diversas religiões, e que o capitalismo também tem fomentado e se beneficiado historicamente.

Hoje, no projeto neoliberal do capitalismo, esta forma de parceria está sendo usada e abusada, principalmente na escola, como é o caso do “Projeto Amigos da Escola”, que faz “bem” para todos os envolvidos. Faz “bem” para o Estado, que não precisa desembolsar verbas para realizar o trabalho, que é cedido gratuitamente pelo voluntário, faz “bem” para quem o pratica, porque “fazer o bem faz bem ao ego”; e, ainda, porque os voluntários são bem tratados nas escolas, e geralmente desenvolvem uma forte ligação afetiva com os alunos, principalmente os mais “carentes”; faz “bem” para os alunos, porque eles têm a oportunidade de aprender algo diferente ou de forma diferente e acabam tendo contato com pessoas muito diferentes daquelas de seu dia-a-dia.

Contudo, uma análise mais aprofundada, revela que esse “bem” é um mal, é uma manipulação bastante perversa. Há muito tempo essa forma de tratamento tem sido utilizada pela classe dominante para infantilizar a classe dominada, e com isso mantê-la alienada e

dependente. Além do que, no caso das escolas, o voluntário contribui com a descaracterização da escola, que deve ser o lugar de construção/transmissão do saber historicamente construído, de forma sistemática e continuada.

Frigotto (2001), esclarece a questão do assistencialismo, indo além, ao associar o fenômeno à repressão, às injustiças, à violência e às ocorrências havidas no Brasil, salientando como o assistido acaba sendo colocado na posição de “bode expiatório”, quando necessário ao capitalismo, para encobrir a corrupção, os desmandos e as falcaturas. O autor explica, também, o papel da mídia, que utiliza as grandes tragédias como “cortina de fumaça” para desviar a atenção da população, enquanto medidas inconstitucionais traem a nação, permitindo que o patrimônio público construído pela classe trabalhadora ao longo da história, as estatais, seja dilapidado, entregue para os mercenários do grande capital internacional, os conglomerados empresariais monopolistas:

A tradição escravocrata, oligárquica, paternalista e clientelista da elite econômico-política e, em grande parte, da elite intelectual do Brasil, faz com que a alternativa da direita de países como Inglaterra e EUA de atacar os gastos sociais públicos e propor no lugar do “*Welfare State, o Estado caritativo e assistencialista*” – com a possibilidade pior de se mesclar assistencialismo e repressão, como nos mostra De Oliveira (1988:26) – se apresente aqui com mais virulência. O monopólio “*global*”(!) da mídia encarrega-se de maximizar o arrastão dos “*jovens infelizes*” [...] produtos da exclusão social e apinhados nos subúrbios dos grandes centros urbanos ou utilizar o massacre de crianças da Candelária (Rio 1993) para incentivar os processos de intervenção autoritária e ignorar o arrastão dos golpes do mercado financeiro, do assalto ao patrimônio público mediante a venda de empresas estatais de forma fraudulenta e de quadrilhas instaladas no executivo, legislativo e judiciário que transformam o fundo público num condomínio privado (p.78-79, grifos do autor).

Assim, a atividade do professor, cuja formação é multideterminada pelas condições sócio-históricas, caracterizadas pelas relações sociais de produção, pela exploração, inerentes à infra-estrutura capitalista, é alienada, como todas as atividades humanas, bem como, a expressão da sua sexualidade.

“O trabalho do homem, dadas as condições estabelecidas pelo sistema capitalista, ou pela sociedade dividida em classes, ou caracterizada pela exploração, inevitavelmente torna-se um trabalho alienado” (MARX, 1983, p.90). O trabalho nessas condições não é algo prazeroso, mas sim uma obrigação, pois seu objetivo é outro, não ele em si, e sim a sobrevivência do indivíduo, como explanamos ao tratar sobre o “Trabalho Alienado”, no presente trabalho.

5.1.3 A Sexualidade na escola na visão da professora

Nesse segundo subitem da entrevista com a professora Márcia, incluímos todas as questões propostas sobre como a escola trata o assunto sexualidade.

Assim, Márcia defende que a sexualidade deve ser abordada na escola desde as primeiras séries:

Eu acho que deve começar desde as primeiras séries, sabe, assim com um falar leve, que as crianças vão entender, para quando chegar na... Se o aluno vai vivenciar a vida sexual dele que ele já comece com aquela visão do que é certo, quais as providências que ele tem que tomar, se ele deve ter sexualidade ou não, depende da formação de cada um, não é ? Então, eu acho que desde o comecinho, as primeiras séries deve ser abordado sexualidade e mais, eu acho que teria que ter a parceria do pai e a mãe, às vezes, o aluno pergunta para a pai e o pai não quer responder. Agora para a mãe, imagina que eu vou falar?

Ao falar sobre como deve ser esse trabalho a respeito da sexualidade, adequando a forma de se tratar conforme a idade dos alunos, novamente o núcleo de significação surge, *o voluntariado e o controle enquanto funções do educador*, presente sob forma da necessidade de controle sobre as experiências dos alunos.

A professora Márcia quando fala que a escola deve iniciar o trabalho com a sexualidade desde as primeiras séries, estamos diante de mais uma significativa expressão presente no conteúdo desta entrevista, *a escola na contramão da sua finalidade humanizadora*. Por mais que ela esteja certa nessa sua opinião, a escola não atende à sua função de promover a humanização das crianças e adolescentes que dela participam, já que como ela mesma diz, a escola não o faz.

Segundo Basso *et al* (1990), devido à importância da sexualidade na vida humana, a educação sexual deve iniciar precocemente. No momento da concepção, que deve ser uma decisão consciente e responsável assumida por ambos, pai e mãe, e que deve a partir daí continuar de forma harmônica e progressiva por toda a vida. Mas, a autora e seus colaboradores reconhecem que esta não é uma prática que se verifica na realidade, como se pode ler no excerto a seguir.

En nuestro concepto la Educación Sexual, debiera comenzar lo más precozmente posible, no en el momento del nacimiento sino en el momento de la concepción del nuevo ser, siendo ésta una decisión consciente y responsablemente asumida por ambos padres y continuar luego, en forma armónica y progressiva durante toda la vida. Es sin duda el hogar, el grupo de referencia más constante en formación del

individuo y resulta insustituible su capacidad como formador de modelos y de futuros patrones de conducta y en materia de Educación Sexual sería el agente educativo primario. Pero en lá práctica cotidiana como docente e integrante del equipo de salud, constatamos que en general, la familia no proporciona la información ni la formación adecuada en estos tópicos (p.22-23).

Por isso a importância da escola para a Orientação Sexual, fato que acertadamente é reconhecido pela professora, segundo a qual essa orientação deve ocorrer desde os primeiros anos de escolarização da criança.

Os noticiários, jornais, rádio e televisão, recentemente, têm noticiado que as estatísticas de ocorrência de violência, abusos sexuais, principalmente contra crianças e adolescentes, têm aumentado consideravelmente. Ultimamente, tem se noticiado também com frequência esse tipo de prática, por parte de padres, pastores, professores e médicos, profissionais cujo mister é ensinar, prevenir e aliviar o sofrimento humano.

Contudo, é raro uma criança reclamar ou comunicar aos pais ou a outros adultos, quando sofreu ou está sofrendo abuso sexual, seja dentro da própria casa ou fora dela. Além disso, hoje as crianças estão sendo expostas, precocemente, a conteúdos sexuais através da televisão, *Internet* etc., e o que é pior, conteúdos muitas vezes desvirtuados. O conhecimento científico transcende a ambigüidade e confusão do senso comum. O acesso a conhecimentos fundamentados cientificamente possibilita às crianças e aos jovens maior discernimento quanto a conceitos científicos a serem internalizados.

Nesse sentido, mostra-se a necessidade de se criar situações pedagógicas, quanto mais possível, isentas de preconceitos, de conteúdos ideológicos e de moralismo, que propiciem a internalização, pelas crianças, de conceitos associados, inclusive, ao seu direito de pedir ajuda e aumentar as suas chances de saberem detectar quando algo anormal está acontecendo com elas, na idade mais precoce possível.

A professora Márcia opina sobre o modo pelo qual a sexualidade deve ser abordada na escola, dizendo:

Eu acho que na escola, eu acho, deveria ser desde as primeiras séries, mas não é. Acho que deveria ser abordada assim: primeiro fazer um projeto, para ver o que que a família acha, porque a minha preocupação é com o despertar, pode ser que eu desperte o aluno, conceba aquilo de uma forma correta, perfeita, do conhecimento de tudo que ele pode fazer e do que ele não pode fazer, até levando para o lado da religião, se é certo ele ter sexo antes do casamento, se não fica uma coisa muito, sabe, à vontade, muito jogado, e eu faço sempre essa pergunta para os alunos: Por que que com a sua irmã pode, você tem uma vida sexual, com a sua irmã não pode e com a namoradinha pode? Aí eles não respondem, uns respondem: Ah, Professora, isso aí é normal, já tenho 18 anos, meu corpo tem necessidade. Eu falo, mas depois você assume? Uns já brincam: Eu não assumo

não, eu sumo. Então essa é a preocupação, mas eu acho que tem que trabalhar até com os pais. Até porque, tem tantas doenças que, às vezes, por informação errada, por medo, por vergonha, a mãe não vai, o pai não vai, daqui a pouco a doença já está num estágio mais, então, tem coisa que a gente, por falta de conhecimento, por vergonha, tem muitas mães que nunca fizeram *Papanicolau*. Vão lá, tem filho, pronto e acabou. Então, eu acho que a sexualidade deveria ser trabalhada com todos. Perguntar para pai e mãe se ele deve, o que ele conhece, porque que ele conversa com o filho, porque que ele não conversa com o filho, será que é tão difícil assim, gente ?

Novamente, ao expor sua opinião de como deve ser tratada a temática em sala de aula, surge o núcleo de significação, *a escola na contramão da sua finalidade humanizadora*, isto é, postura claudicante da professora diante da temática, da família, dos alunos, do despertar, enfim, preocupações morais em detrimento dos princípios científicos inerentes ao ato de ensinar.

O medo de despertar a sexualidade no aluno reaparece na fala de Márcia. A frequência com que a preocupação em *despertar* aparece pode estar demonstrando uma possível supervalorização deste fato pela professora. Mas, este é um mito que deve e pode ser superado por professores cientificamente preparados, que sejam realmente comprometidos técnica e politicamente, com a escola que vise à construção do sujeito histórico.

A família deve ser informada que seu filho receberá aulas de Orientação Sexual e sobre o assunto a ser abordado; mas a submissão do projeto à família destitui o professor e a escola de seu lugar de autoridade no ensino de conhecimentos validados pela ciência.

O discurso da professora traduz, mais uma vez, a falta de diálogo em casa, como se só este aspecto fosse a causa do problema. Sem querermos usurpar à realidade a inquestionável parcela de responsabilidade da família na formação de seus membros, isolar no âmbito familiar a origem da falta de formação dos indivíduos quanto à sexualidade, é, no mínimo, uma visão alienada e simplista sobre a complexidade dessa questão.

O professor, diante da realidade que se lhe apresenta em sala de aula e da sua formação fragmentada no que se refere à sexualidade, restringe sua compreensão do fenômeno às vias que lhe são mais imediatas, evidenciando que as diretrizes que tem recebido da Secretaria da Educação/Diretoria de Ensino sobre a temática, não apresentam uma abordagem mais aprofundada da questão.

Ao responsabilizar apenas a família por esta ocorrência, perde-se de vista a contextualização, tanto do indivíduo quanto do núcleo familiar no qual ele foi educado, nos âmbitos político, histórico, econômico, social e antropológico, isto é, sócio-historicamente determinada, nos diversos momentos históricos em que ela vem se desenvolvendo. Embora o

atual modelo esteja sofrendo alterações, principalmente quanto ao papel dos pais, tais mudanças ainda não representam superação das determinações às quais a família está sujeita, historicamente.

Entre as reproduções de valores que mais se evidenciam nas relações familiares pode-se destacar a construção dos valores ligados aos papéis sociais das meninas e dos meninos. Neste sentido, buscamos a contribuição de Basso *et al* (1990), para esclarecer como ocorre esse fenômeno no âmbito familiar, cujos significados são fortemente reforçados em famílias cujos níveis culturais foram menos favorecidos:

Si bien estos criterios educativos se están modificados en la actualidad, aún continúa siendo fuerte su peso en algunos sectores de la población. Con respecto al comportamiento, también los mensajes son diferenciados, 'los varones no lloran', 'los varones necesitan menos caricias y ternura que las niñas', 'las niñas deben ser más pacientes y dulces', a los varones se les admite un mayor grado de brusquedad y de impaciencia, así como un menor grado de prolijidad. Del mismo modo, en el hogar irá viendo e incorporando los roles de los adultos; aunque su mamá trabaje fuera de la casa, las tareas domésticas son, generalmente, responsabilidad de ella o de alguna persona sustituta del sexo femenino. A los varones corresponde por lo general, el trabajo socialmente útil y en la casa, el arreglo de cosas que requieren fuerza, inteligencia y habilidad (p. 31).

A autora diz ainda, que esses valores são reforçados, depois, pela escola, pelo grupo de amigos e outros grupos, bem como pelos meios de comunicação, formando modelos de conduta coerentes com os recebidos nos lares.

Visando a garantir maior probabilidade de os alunos superarem tais valores, recebidos no ambiente familiar durante todos os anos em que ali estiveram, devemos pensar, também, que a escola poderia ocupar maior tempo na vida das nossas crianças, desde cedo. Um novo modelo de escola que, verdadeiramente garanta sua individualidade e subjetividade, com consciência histórica e política.

Na fala da professora Márcia, aparece novamente ***a religião como norteadora da prática educativa***, que por sua vez explicita ***a sexualidade na perspectiva biologizante, moralista ou vinculada a doenças***, mostrando a forte contribuição que as religiões ainda estão tendo na formação das pessoas e, no caso dos professores, essa formação religiosa está superando os conhecimentos científicos adquiridos na formação acadêmica. Essa constatação pode induzir ao questionamento dessa formação e a qualidade dos cursos de licenciatura, quanto à capacidade dos mesmos em formá-los com consistência científica, consciência investigativa autônoma, consciência crítica, ou seja, formar profissionais competentes ética, científica, técnica e politicamente.

A Igreja, qualquer que seja a religião, tem sido, historicamente, uma instituição que tem posto em prática a repressão sexual. Na Idade Média há registros da perversidade exercida por ela sobre os indivíduos, conduzindo-os em muitos casos à loucura, como mostra o livro *O nome da rosa*, de Umberto Eco (1983). O livro retrata com propriedade o sofrimento de muitas pessoas e o medo assustador que reinava naquela época de horrores. Muitas pessoas inocentes, vítimas da profunda estupidez das autoridades, foram presas, torturadas, humilhadas e mortas, queimadas ou enforcadas, durante a Inquisição.

Embora hoje o mundo esteja aparentemente livre desse martírio, as idéias, mesmo atenuadas historicamente, ainda subjazem nos discursos religiosos, perpetuados e distorcidos, capazes ainda de causar conflitos, sofrimento e miséria psíquica.

A repressão, mais uma vez, surge no relato da professora, evidenciando ***a escola na contramão da sua finalidade humanizadora***, o controle e não a Orientação Sexual isenta de preconceito, suficiente e necessária, para que os alunos possam compor suas próprias identificações, tranqüila e responsavelmente, aprender a respeitar o outro, e a si mesmos, não se colocando em situação de risco.

Parece ser a opinião da professora que é preferível que os adolescentes não tenham suas vivências sexuais. Realmente, da forma como essa prática tem sido vivida por uma grande parcela deles, talvez esteja causando mais problemas do que propiciando uma vivência saudável que os possa conduzir à maturidade e à aprendizagem. É nesse sentido que não se pode abrir mão de uma escola de qualidade, engajada no processo de construção de indivíduos agentes de sua própria história.

O desdobramento histórico da repressão sexual chega aos nossos dias da seguinte forma:

Há uma espécie de círculo vicioso: uma sociedade repressora e uma moral conservadora acarretam segredo e clandestinidade de inúmeras práticas sexuais que, por seu turno, provocam tanto distúrbios físicos (a sífilis, por exemplo) quanto psíquicos (a culpa, por exemplo) que a perspectiva médico-profilática pretende evitar introduzindo conhecimentos e normas, porém sem questionar os próprios códigos repressivos e, com isto, criando novas dificuldades (CHAUI, 1984, p. 19).

Nas narrativas da professora, sobre as ocorrências em sala de aula, o machismo evidencia-se mais uma vez, reportando-nos à questão da moralidade, da hipocrisia, da carga de preconceito, da dupla moral, que resiste vergonhosamente aos tempos, que ainda nossa alienada cultura, fruto da ignorância e do narcisismo, deposita sobre o *feminino*. Identificamos

nesta fala como um núcleo de significação, *a expressão das diferenças em questão de gênero*.

Morello (1999), a exemplo de Basso *et al* (1990), corrobora nossa discussão quanto ao como são originadas as atitudes específicas da mulher e específicas do homem, como são inculcadas as características de gênero e como existe uma delimitação daquilo que é do homem e daquilo que é da mulher, que terminam, na prática, liberando aquele e proibindo esta, como se pode ler a seguir.

Com relação à subjetividade, aos meninos nega-se o direito de chorar, de expressar os sentimentos, ensina-se a competitividade e, até mesmo, a agressividade. Para as meninas, apresenta-se um mundo delicado, sentimental, incute-se a idéia do preparo para a domesticação e maternidade, além do que a exigência da graça e beleza ou como tornar-se uma fêmea atrativa aos machos. Então, têm-se totalmente pré-determinados os papéis social e sexual de um indivíduo desde o seu nascimento. Hoje, com a tecnologia e a possibilidade de se saber o sexo do bebê mesmo antes do nascimento, a inculcação começa no preparo do quarto, das roupas do bebê e, até mesmo, na liberação hormonal feita pela mãe após saber o sexo de seu bebê, já cientificamente comprovada. Durante a infância, na observação dos pais, as crianças fatalmente assimilam também a vivência da sexualidade de acordo com o que a sociedade postula, ou seja, uma dupla moral: o que é permitido aos homens provavelmente não fará parte do universo feminino (p. 57).

A fala do aluno relatado pela professora: “Meu corpo tem necessidade”, pode significar saúde mental, a pessoa que vive sua sexualidade e sente necessidade dela. Cabe-nos indagar: mas, como isso é feito? Sem os devidos meios contraceptivos? Sem considerar o outro na relação?

Essa fala de aluno, reproduzida pela professora, remete-nos ao que Buoncompagno e Sarmiento (1988) esclarecem sobre como a sexualidade é, em geral, vivida pelo adolescente:

Os impulsos sexuais para o adolescente, assim como as mudanças corporais, são vividos como algo alheio e que se impõe sobre eles. É comum os adolescentes se referirem às relações sexuais como necessárias para seus órgãos genitais, dando uma idéia de dissociação: “foi meu pênis quem quis”, “eu não sei onde estava com a cabeça”, “não era eu quem estava lá” (p. 99).

Essas autoras, prosseguindo com suas reflexões sobre a sexualidade do adolescente, dizem que eles têm relações sexuais caracteristicamente exploratórias e preparatórias para sua vida sexual adulta; elas consistem em atos compulsivos levados pela imaturidade, que dificulta a previsão de possível gravidez, e se ela ocorre, os rapazes se expressam como se não tivessem participado, como se as namoradas tivessem engravidado

sozinhas ou negam sua participação. Quanto às jovens, elas têm dificuldade em compreender a sua gravidez quando ela ocorre: “eu não pensei que pudesse engravidar porque ainda sou muito nova”. As vivências sexuais são muito intensas para alguns dos adolescentes, mas seus vínculos inconstantes, podendo parecer promiscuidade. Mas na verdade, eles estão em busca de alguém com quem possam ter uma relação afetiva estável; ou também, pode tratar-se de uma ocorrência muito comum nessa fase, o “amor à primeira vista” quando ocorre vínculo intenso, frágil, fugaz, e geralmente desconhecido pela pessoa-alvo, o “amor platônico” (1988, p. 99).

Ao continuar falando sobre o *como* acredita que a escola deve tratar o assunto, a professora Márcia considera que a questão da sexualidade deve ser tratada como se tem tratado as doenças.

Eu acho que a escola deveria participar de todas essas doenças que estão acontecendo, que deveria ter grupos assim mesmo, trazer o pessoal da Unesp, sabe, da Secretaria da Educação, um Psicólogo, um Psiquiatra, sabe, todo mundo da área Médica, Bombeiro, Polícia Federal, para falar mesmo. Olha que interessante. A escola abriu para falar de dengue, todos os professores trabalharam com dengue, pelo menos uma sementinha da consciência do que é não deixar um pneu, deixar uma água, então, vai plantando, e porque não da sexualidade, das doenças?

Embora pareça que Márcia esteja se referindo à assuntos gerais, nessa fala surge a questão da fragmentação, reflexo de sua formação. Ela pensa a formação dos alunos sobre a sexualidade, assim como as questões de doenças, como a dengue, emergindo outra vez, *a escola na contramão da sua finalidade humanizadora*. Da mesma forma como é veiculado pelo Estado, através da Secretaria da Educação, confundem informação com formação. Não há a preocupação com a formação do aluno, mas sim em passar-lhe informações quando surge a necessidade.

Assim como sobre dengue, fala-se sobre sexualidade na escola, identificamos *a sexualidade na perspectiva biologizante, moralista ou vinculada a doenças*. Com o surgimento da AIDS, das DST's, há prejuízo ao governo, pelos gastos que o Ministério da Saúde é obrigado a fazer. A prevenção resulta em economia para o Estado. Daí a escola criar a “Semana da Dengue”, a “Semana da Pátria”, a “Semana da Sexualidade”, como se isso fosse formar. Informar não é formar. Para a formação é necessário haver continuidade, um processo que demanda tempo maior do que uma semana, envolvendo planejamento, acompanhamento e avaliação. Além disso, vincula a sexualidade com a doença, como

analisamos em tópico anterior sobre o Trabalho da Professora, dificultando ainda mais as condições dos alunos que não possuem outras fontes de formação além da escola.

Numa reportagem publicada no Jornal da Cidade (2002, p.3), uma professora, Ana Cristina, depõe, confirmando esta questão, na escola hoje: “O problema da orientação sexual no Brasil é que as escolas pedem para os educadores falarem primeiro sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST’s) e gravidez indesejada. Só se fala de morte para uma faixa etária que vive um período de festa” .

Ao justificar sua resposta, de como ela acha que a sexualidade deveria ser tratada na escola, o discurso da professora Márcia incide sobre questões gerais, sobre a utilização do espaço das instituições, assim como as escolas, as empresas, buscando a conscientização das pessoas quanto às drogas, o álcool. Fala sobre a negação das pessoas em encararem tais ocorrências, passíveis de ocorrerem em suas famílias e manifesta a consciência tranquila de quem fez tudo o que pôde para ajudar.

Ah, eu gostaria sim que a escola, não só a escola, as empresas, todo mundo, que direcionasse um tempo assim, não tem pessoa, vão buscar lá fora um profissional para falar, que eu acho que quando todo mundo tiver consciência, vai ser melhor. Pode ser evitado tanta coisa, não só em doenças sexualidade não, na vida da gente, às vezes falta informação, às vezes, eu não quero saber porque vai mexer numa ferida muito grande. Como drogas, tem mãe que acha que com o meu filho não, com o filho da vizinha acontece, mas na minha família, então, não é? Uma bebida, alguma coisa, então eu acho que quando mexe na ferida, a gente fica um pouco mascarada, ou encara ou então faz de conta, joga na mão de Deus, sei lá, se ele não deixar acontecer isso para mim é melhor, mas o dia que acontecer eu vou ver o quê que eu faço. Tem gente que pensa assim. Acho que é melhor você sofrer e encarar e dormir com a consciência tranquila, olha, eu fiz o que estava no meu alcance, fui buscar, mas ele não quis a minha ajuda, eu acho que aí pode dormir um pouco em paz.

Ela nos diz que a escola assim como outras instituições deveriam se engajar numa campanha de conscientização quanto às doenças e quanto à sexualidade, o que identificamos como significativo, *a escola na contramão da sua finalidade humanizante*. Esse não é o objetivo último de existência da escola, o qual vem antes disso. Dela se espera que forme realmente o cidadão, aquele que possui as condições necessárias para se proteger contra as doenças e cuidar bem de sua própria sexualidade.

Nesse depoimento da professora, ela associa toda a problemática das doenças, vinculadas ou não à sexualidade, inclusive à questão das drogas, com a falta de informação, evidenciando assim, o núcleo de significação, que revela a concepção de *a sexualidade na*

perspectiva biologizante, moralista ou vinculada a doenças. Uma visão distante daquela que deveria ser.

Quando num assunto tão polêmico como a sexualidade, surge uma digressão, pode-se pensar que o tema já foi esgotado ou que a pessoa que fala chegou ao seu limite. Fato que nos faz retomar a discussão anterior, de que o professor de Ciências e Biologia não tem que ser o principal ou único responsável pela Orientação Sexual na escola. Quanto à inserção do tema sexualidade no Projeto Pedagógico da Escola, ela não sabe se está previsto algum trabalho nesse sentido e mostra novamente que o tema é tratado como se trata da prevenção das doenças, durante uma semana específica do ano, como afirma após uma longa pausa.

Eu acredito que sim, mas não sei a data certa, no conteúdo, a sexualidade é para o segundo semestre, no nosso conteúdo, agora, no HTPC eu acho que ela vai ser meio paralelo, uma coisa com a outra assim, vai ter uma semana de prevenção de doenças, eu não sei te dizer.

Um projeto, mas eu posso ver com a Coordenadora, direitinho, se também não tem a gente coloca, faz um, aberto à comunidade, porque a intenção desse Curso de Multiplicadores é justamente isso, trazer o pessoal, trazer a comunidade, para que a comunidade participe e vá se multiplicando, para as escolas, para as igrejas, para os núcleos, para os sindicatos, é essa a intenção desses multiplicadores.

Evidenciamos aqui o núcleo de significação, *a escola na contramão da sua função humanizadora*, fica claro nessa fala a forma como a escola trata a sexualidade, distante da forma como deveria tratar. E na atitude da professora em concordar com esse tratamento, emerge também, *a (não) formação do professor em sexualidade*, como significante que se repete na fala da professora Márcia.

Mais uma vez, a associação do tema sexualidade com a prevenção de doenças e a forma de se abordar o assunto na escola, como a “Semana da Sexualidade”, evidencia a descontinuidade da prática. Mostrando também *a sexualidade na perspectiva biologizante, moralista ou vinculada a doenças*.

O desconhecimento da professora quanto à ocorrência da “Semana de Prevenção de Doenças”, deve-se ao fato de que na época em que foi realizada esta entrevista, dia 22/04/2002, os horários do HTPC ainda não tinham sido definidos, embora as aulas tenham iniciado oficialmente em fevereiro. Ainda o fato de a professora não ser efetiva na escola, apesar de ter iniciado suas atividades no início do período letivo, contribui para o seu desconhecimento, de como as atividades são organizadas.

Como nos referimos anteriormente, isto evidencia mais um agravante para a escola pesquisada: uma boa parte dos professores são trocados todos os anos. As escolas situadas na periferia das cidades, recebem os professores eventuais, sem a garantia de que continuarão lecionando naquela escola no próximo ano; e os efetivos, geralmente, assim que podem, se transferem para escolas mais próximas de suas residências, que raramente estão localizadas nas imediações dessas escolas periféricas.

Concluimos com a ajuda oferecida por Parré (2001), quanto à abordagem da sexualidade na escola, não existir trabalho contínuo e sistemático. Isso nos mostra que é praxe nas escolas estaduais, que o trabalho com os alunos sobre o tema seja esporádico; como ocorre com as doenças, é definido que em determinada semana de um dos meses, vai ser trabalhado determinado assunto, assim, todos os professores obrigam-se a executar esse curto projeto.

A formação de multiplicadores em DST's e AIDS é uma forma que o Estado encontrou para levar informações ao professor, através de um curso, e assim ele torna-se um multiplicador, com a responsabilidade de distribuir esses conhecimentos para a escola e para a comunidade. Da forma como está estruturada a escola, o professor, se quiser atuar como multiplicador, tem que fazê-lo em suas horas vagas e, portanto, nada recebe por isso.

O que acaba ocorrendo de fato é que o professor, muitas vezes, passa a agir como foi transmitido talvez subliminarmente nos cursos recebidos gratuitamente do Estado, passam a uma atitude voluntarista, moda em alta hoje no mundo globalizado, promovendo a identificação do *voluntariado e o controle enquanto funções do educador*.

A professora relatou que ela e outros colegas seus fizeram o curso de "Formação de Multiplicadores". Novamente, a Diretoria de Ensino joga nas mãos do professor uma responsabilidade, mas não lhe dá as necessárias condições para que este objetive o compromisso assumido; ele tem que multiplicar, mas não lhe é oferecido o pagamento de hora extra, nem como incentivo para que este trabalhe além de seu expediente diário normal.

O que está por trás dessa iniciativa do Estado é a questão de induzir o professor ao voluntariado ou de resgatar a antiga idéia de que ser professor é ter uma "missão", isto é, o professor deverá carregar nas costas, literalmente, o compromisso que o Estado deve assumir na formação de seus cidadãos e não o faz, intencionando menores gastos com a Educação. Tal atitude se assemelha ao trabalho dos "Amigos da Escola".

Inquirida sobre a existência de algum professor na escola, alguma iniciativa isolada, alguém que trabalhe continuamente com sexualidade, ela relata:

Tem a Glória, a Professora de Ciências que tem a mesma preocupação, de passar a informação para o aluno, para o aluno ter conhecimento e tem a mesma preocupação de despertar. E ela tem também vontade de trabalhar, porque ela fez o curso de multiplicadores também, e porque esse curso é para a comunidade, não é para ficar só para mim, para ela, é para passar mesmo.

Como se pode constatar, ela não sabe se existe algum professor, que por iniciativa própria e afinidade com o assunto, faça um trabalho permanente em Orientação Sexual; cita outra professora que também é multiplicadora, mas cujo trabalho parece semelhante ao seu, isto é, também, apresenta como núcleos de significação, o *medo de despertar a sexualidade nos alunos* e a *(não) formação do professor em sexualidade*. Assim como tem uma concepção de sexualidade em que se pode evidenciar *a sexualidade na perspectiva biologizante, moralista ou vinculada a doenças*.

Ao tratar de sexualidade na escola, Armas (1984) dá uma contribuição significativa, que embora date da década de 1980, ainda mostra-se atual, quanto à forma como o tema é abordado na escola, principalmente quanto à fragmentação, dificultando à criança e ao adolescente a internalização de conceitos que se articulem cognitivamente, evidenciado no excerto a seguir.

La educación sexual explícita en nuestro sistema educativo, se reduce a los contenidos que sobre los procesos biológicos-reproductivos de la sexualidad [...] Para el nivel de primaria aún no existen programas oficiales y cuando los niños reciben alguna información ésta depende del interés particular de algunos maestros.[...] Mas, para la mayoría de nuestros niños el hombre y la mujer de la escuela, “son hombres y mujeres sin genitales”, tal como lo hace notar el pedagogo chileno Gabriel Castillo. En la secundaria, el alumno se encontrará con unos “genitales sin hombre”, entonces le serán descritos los aparatos reproductores y más tarde la función de esos aparatos, desligados del contexto humano y social que da trascendencia a la función que estos representan. (p. 3).

Nesse depoimento, a educadora venezuelana mostra que a questão da sexualidade e a forma como ela é tratada na escola é um fenômeno mundial, reforçando a ideia de que há realmente um interesse do Estado a serviço de uma classe hegemônica, de deliberadamente não proporcionar a cultura necessária à emancipação dos indivíduos.

No que se refere à forma como a sexualidade é trabalhada na escola, Silva (1997), em pesquisa realizada no Rio Grande do Sul, com diretores, professores e alunos de escolas públicas, revelou que o que dificulta a realização da Orientação Sexual na escola são as condições pessoais e profissionais dos professores. A deficiência nesses profissionais, apontada pelos entrevistados, é a falta de estratégias adequadas para a abordagem do assunto.

Concluiu-se que os principais fatores intervenientes nesse processo, no interior da escola, dizem respeito à formação profissional e à prática pedagógica do professor, ou seja, o professor não sabe o que ensinar e como ensinar.

5.1.4 A formação da professora

Márcia quando se formou, há vinte anos, em Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática, trabalhava durante o dia numa fábrica, na área administrativa. Fez o curso de licenciatura, para lecionar Ciências e Matemática no horário noturno, numa área profissional distante daquela que exercia na época. Quando terminou o curso superior, recebeu proposta para trabalhar numa empresa maior, em outra cidade, opção que aceitou, pois achava que não tinha “jeito” para ser professora. Relata ainda, que naquela época desejava fazer outro curso superior, também distante de sua atividade profissional, mas não o fez por questões pessoais. Indagada sobre o que a levou a escolher a carreira de educadora, conta que quanto ao curso, foi uma escolha aleatória, não apresentando motivo plausível para isso; e quanto a seu ingresso na carreira de educadora, explicou que foi por falta de emprego na área de sua especialidade prática, tanto que só ocorreu há sete anos, ou seja, aproximadamente treze anos após ter se formado.

No começo eu fui, logo que eu me formei, fui embora porque eu tinha essa oportunidade, não é? E como eu achava que para dar aula eu achava que não tinha jeito, eu achava assim que não era, que não tinha muito a ver. Porque eu queria mesmo era... Mas eu achava que ia ser muito sofrimento, então eu peguei fui para Ciências, trabalhei todo esse tempo, como Administrativa, depois que eu voltei. Depois de vinte anos que eu fui para sala de aula.

Olha, em Bauru, foi a falta [de emprego] mesmo porque, como eu trabalhei em multinacional, e Bauru não tem emprego. Eu falei, meu Deus do céu, como é que eu faço? Aí eu falei, não, eu vou fazer uso do meu diploma, aí começou a aparecer oportunidade, apareceu no Antônio Ferreira, porque a Diretora me chamou. Aí eu fui trabalhando que eu vi, que eu não ia ter aquele salário que tinha quando trabalhava em multinacional. Bauru não tem. Não vi outro campo, eu peguei e falei, não, agora eu vou trabalhar.

O depoimento de Márcia revela que ela não teve chances de escolha profissional, pois fez um curso que não era sua primeira opção e acabou assumindo sua profissão atual por uma questão de necessidade de emprego.

Quanto à continuidade de estudos e atualização profissional, a professora relata que não fez cursos de pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*, nem cursos de aprimoramento. Sua atualização mais relevante, neste momento, restringe-se aos cursos de extensão que a Diretoria de Ensino promove, cujas cargas horárias não ultrapassam as trinta horas. Assim ela se expressa:

Ah, eu faço todos os cursos que a Delegacia coloca: de curso de Informática, tudo que é oficina pedagógica, também, (risos), eu vou em todos, aonde eu acho um tempinho, eu vou, eu participo.

O ano passado eu fiz esse de DST, eu fiz três cursos de Informática, fiz de Ecologia, que era no meio da semana.

Ecologia. Ecologia e Meio Ambiente, não é? Foi assim, três, quatro meses. Fiz um curso... Olha que a Delegacia de Ensino, faz uns três anos que ela está dando curso, bem regular mesmo, então tudo que aparece lá eu vou fazer...

De Informática, ligado à Ciência, ligado à Matemática, Ecologia e Meio Ambiente, então, eu fico naqueles cursos mais direcionados ou Ciência ou Matemática. É assim que estou fazendo, fiz um que não era voltado para Ciências nem Matemática, mas ele é assim muito bonitinho, na área de História, pegava um pouco de Geografia e aprendi tanta coisa naquele curso e fiz.

Tem agora essa semana que a Delegacia já está mandando, são cursos voltados para área, então, tenho que ver o horário que dá, tudo direitinho, tem curso de Ciências que eu quero fazer, e tem curso de Matemática, que eu quero fazer.

Trinta horas. Todos. Cada um trinta horas.

Essencialmente, em todo esse excerto do discurso da professora, está presente *a (não) formação da professora em sexualidade*. Basicamente, sua formação em sexualidade se deve aos cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino, cujas características já analisamos e não são suficientes para formar os professores. Podemos verificar também, que entre os vários cursos realizados pela professora, apenas dois se referem à sexualidade e ainda, estes últimos de forma estritamente preventivos.

Vê-se, portanto, que a Diretoria de Ensino tem oferecido muitos cursos, mas nenhum sobre sexualidade que respalde os conteúdos do Tema Transversal em Orientação Sexual. Os cursos, da forma como são ministrados, reforçam a fragmentação das informações, não constituindo um processo contínuo.

Esta situação nos reporta aos dados oferecidos Segundo Parré (2001), aos nos referimos anteriormente.

Na faculdade, no curso de Ciências com habilitação em Matemática, concluído pela professora, o tema sexualidade não foi abordado por nenhuma disciplina:

Não, não, não, olha que engraçado, não, não tive não. Não porque as aulas de Biologia, não, específico não.

Outro âmbito da formação do professor que se evidencia é em nível de graduação, que reforça a presença do núcleo de significação, *a (não) formação do professor em sexualidade*.

Os cursos de formação de professores, além de não enfatizarem as disciplinas sobre o desenvolvimento psíquico dos seres humanos, também não priorizam as disciplinas pedagógicas, nem oferecem qualquer disciplina que enfoque a sexualidade humana, como se o professor que se está formando não fosse trabalhar diretamente com pessoas e, principalmente, crianças e adolescentes.

Não existe nos cursos de graduação de professores, nem nos específicos de professores de Biologia, disciplina que trate da questão da sexualidade. Pior que isso, os currículos das faculdades não possuem disciplinas cujos conteúdos garantam uma formação com embasamento, além de científico, filosófico, político e ético, que discutam assuntos polêmicos, de forma engajada, técnica e politicamente. Estes garantiriam subsídios para dar respaldo aos professores em ocorrências práticas em sala de aula. Cabe-nos uma pergunta aqui: então para que servem os cursos de formação de professores, se estes não se preocupam em dar conta das demandas da prática do professor?

Segundo Saviani (1984; 2000), desde a Reforma da Universidade ocorrida em 1968, mudanças significativas foram inseridas nas regras que determinam e definem a forma e o conteúdo das disciplinas ministradas nos cursos acadêmicos. Definiram-se as três atividades-fins da Universidade e sua indissociabilidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Mas também determinou inseparabilidade, principalmente do binômio ensino-pesquisa, deslocando o eixo do ensino para a pesquisa.

A consequência desses eventos para o ensino brasileiro, dado o momento histórico em que estas mudanças ocorreram foi que, a partir desse momento, considera Saviani (1984), a educação e o ensino nos cursos superiores, passam a ter caráter secundário, tornando-se apêndice de cursos de formação de bacharéis. As disciplinas que propiciavam

desenvolvimento filosófico, histórico, social, econômico, político, psicológico, pedagógico e outros, foram também excluídas dos currículos.

Interessante é saber que na prática, a maioria dos licenciados acaba ingressando no trabalho em academias e nos cursos secundários, carregando com eles sua formação insuficiente nas disciplinas que poderiam ajudá-lo a efetuar uma prática consistente; mas ao contrário, como profissionais, muitos reproduzem na sua prática aquilo que aprenderam na universidade, comprometendo a formação de seus alunos, geração após geração.

Esse fato explica a ausência curricular de uma disciplina sobre sexualidade nos cursos de formação de professores, pois a intenção não é formar pesquisadores, posto que nem disciplina de metodologia científica ou de pesquisa possuem, mostrando uma visão distorcida da realidade.

A professora Márcia revelou que não conhece os PCN nem os Temas Transversais, o que expõe mais uma lacuna na sua formação.

Ái ! Pouquinho, juro que é pouquinho. Eu tenho que ler, para falar do PCN da Matemática, não sei, dos Parâmetros, não sei. Nem o comezinho dos Parâmetros eu não sei, não, não sei.

Ah, os Temas têm até uma proposta, tem até um livro dos Temas Transversais, mas eu não trabalhei o conteúdo, porque tem que separar tem que ler, então, eu não... Pouquinho, pouquinho dos temas.

Trabalhei no primeiro ano, até foi com uma professora da UNESP, nós trabalhamos num dos temas, o uso da calculadora na sala de aula, esse nós trabalhamos bem, jogos, foi voltado para a Matemática, só.

Assim sendo, a professora não pode opinar sobre esses documentos, por não conhecê-los: “Não, eu não tenho habilidade para responder essa pergunta para você, agora não”. Além disso, por não ter lido sobre os Temas Transversais desconhece o significado da palavra *transversalidade*: “(pausa) Transversalidade? (pausa)”. “Então, fica difícil de responder para você”. Mais uma vez identificamos como núcleo significante, *a (não) formação do professor em sexualidade*, ao longo de todo esse excerto de sua entrevista, já que ela desconhece o conteúdo do Tema Transversal em Orientação Sexual.

A professora considera-se preparada, científica e didaticamente, para trabalhar com temas sexuais em sala de aula, ou se prepara no processo, conforme sua fala:

Para as séries... Eu acredito que sim, porque se surgir alguma dúvida que eu não saiba, para não responder uma abobrinha, eu vou procurar, vou pesquisar, vou perguntar para quem sabe, pergunto, eu anoto a pergunta e vou atrás, se eu não souber responder, se não tiver no livro, se eu não souber, eu vou atrás, para responder eu digo, eu fico te devendo essa, quando eu souber eu falo para você.

"Sim" foi a sua resposta, quando inquirida se se considera preparada para aquele mister, ou seja, para ministrar aulas sobre sexualidade. Esta segurança respalda-se na sua própria curiosidade em saber e capacidade de pesquisa. Mas há um detalhe a ser considerado, segundo Parré (2001), referente ao fato de pessoas com a idade dela terem nascido numa época em que havia uma moral bastante repressiva, de costumes muito rígidos, que provavelmente interferem na sua relação com as questões ligadas ao sexo, mesmo que isto não esteja consciente.

Esse dado aparece nos resultados da pesquisa realizada por Parré (2001), quando os professores questionados quanto a: se sentirem preparados técnica e cientificamente para abordar os temas relativos à sexualidade, 50% deles responderam que se achavam razoavelmente preparados; 27% despreparados e apenas 23% dos professores se consideraram preparados.

Quanto à professora respondente, ou ela se encontra entre estes 23% realmente ou ela está desconsiderando suas dificuldades pessoais, em sua resposta.

Outra questão significativa que se pode evidenciar é a ***educação como processo unilateral de transmissão de conhecimentos e valores***. Diante de questões dos alunos às quais ela não tem resposta, não se vê a utilização por parte da professora, de estratégias que proporcione a pesquisa nos alunos, ela vai procurar as respostas.

Complementando sua resposta, explicitando o motivo a que se deve seu preparo, científico e didático, a professora acrescenta o querer aprender, além da pesquisa que faz:

Ah, porque a gente sempre tem que estar procurando, saber, vendo uma coisa nova, até no filme, sempre tem alguma coisa nova para você aprender, para você passar, às vezes, você já assistiu tantas vezes aquele filme, mas não observou um detalhe, aí assistindo uma ou duas vezes aquele detalhe, já não é mais um detalhe é uma certeza que você vai falar para o aluno, vai mostrar para o aluno, então, o buscar, o querer aprender, porque é só o livro, a sala de aula, é muito mais.

Embora Márcia demonstre interesse/compromisso em buscar conhecimentos, quer aprender para fazer frente às demandas de seus alunos, dadas as condições em que ela se encontra, seu salário não oferece meios para que tenha acesso aos conteúdos científicos necessários e suficientes; fato este que empobrece, inevitavelmente a sua prática. Isto acarreta

gradativamente, a perda do espírito investigativo necessário à docência, pelo distanciamento dos meios acadêmicos, como veremos mais adiante, o que Silva (2001) expõe sobre a atualização do professor que se considera pronto ao sair do seu curso de formação.

Alguns professores não procuram nenhum tipo de atualização porque esperam receber isso do governo que os empregam. Outros não desejam receber nenhum tipo de informação ou formação, pois quanto mais sabem, mais correm o risco de assumir responsabilidades.

Quanto à obtenção de informações a respeito do tema sexualidade, nos responde sobre suas pesquisas em assuntos gerais, não especificando nenhuma pesquisa sobre o tema, em particular:

Ah, eu procuro sim, eu sempre gosto de ver revista, artigo, revista pedagógica, um cartaz, sempre eu estou querendo buscar assim, na *Internet*, quando acho alguma coisa, quando alguém me empresta, sempre eu estou querendo saber, o quê que é, o quê que deixa de estar, por exemplo, *portifólio* da Secretaria da Saúde, eu sempre passo para os alunos, olha gente, hoje tem isso aqui. Ó, consegui lá! Anúncio de emprego, classificados, até isso, que é interessante, a pessoa não tem o jornal e perde uma oportunidade.

O que mais se mostra nessa fala da entrevista com a professora é *o voluntariado e o controle enquanto função do educador*. Na sua fala a respeito de suas ações é até exacerbada a presença do voluntariado, que nada tem a ver com a real função do educador no processo escolar.

Por mais que a professora Márcia se esforce, por mais que se dedique e aproveite as oportunidades de cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino, Secretaria da Saúde etc., conforme ela relata, ainda assim sua formação é fragmentada, principalmente quanto à sexualidade, como nos referimos antes. A professora, também, tenta de diversas formas suprir lacunas da realidade de seus alunos, o que deveria ser função do Estado, para através da escola formar cidadãos conscientes de sua cidadania, capazes de, autonomamente, resolver suas questões com a realidade que os cerca.

Isso acaba tornando-se um grande problema para a escola, pois o professor agindo assim, imbuído de um afetivo interesse pelas dificuldades de seus alunos, acaba por contribuir para a desqualificação da real função da escola e dele próprio como educador, que é o de formar o cidadão consciente de sua cidadania.

Com relação à formação do professor, há que se destacar aqui algo que, concretamente, o impossibilita de investir em sua própria formação, bem como adquirir materiais didáticos, equipamentos etc., para subsidiar sua prática diária - *o seu salário*.

Especificamente, sobre o salário do professor, Codo (1999) esclarece o seguinte:

Os educadores são trabalhadores inseridos em uma sociedade capitalista, vendem sua força de trabalho e o preço que custa o seu trabalho (salário e remuneração) deve ser igual ao preço que custa para a manutenção e reprodução desta mesma força de trabalho. No caso dos professores, isto implica em sobrevivência do trabalhador e sua família, transporte adequado para se chegar ao trabalho, mais a compra de livros, vídeo, TV a cabo, computadores, o custo dos cursos que têm a fazer e quanto mais for necessário para manter a sua mercadoria (conhecimento) passível de ser utilizada no mercado (p. 193).

Obviamente, o que esse autor diz é o que deveria ser; na realidade, o salário do professor tem se defasado ao longo do tempo, junto com sua identidade, seu poder de compra que se encontra altamente comprometido, influenciando diretamente na qualidade de suas ações de conteúdo e pedagógicas, e também no seu poder pessoal, isto é, o poder de suprir suas necessidades pessoais e as de sua família.

No que se refere ao recebimento, atual ou passado, de subsídios da Secretaria Estadual de Educação, da própria escola ou de algum outro órgão, tais como cursos, materiais didáticos, palestras etc. sobre Orientação Sexual, Márcia relata:

Na Delegacia, não é? Ela fez esse curso de parceria com a Prefeitura, eu fui, eu fiz, foi o ano passado e ela sempre está fazendo, a Delegacia está muito boa, então ela está proporcionando cursos mesmo, palestras, quando eu tenho tempo eu vejo uma palestra boa, eu vou, fora da escola mesmo, às vezes, eu vejo no jornal, alguma coisa, que não é muito caro, que tem palestra, quem sabe o palestrante, aí quando é muito assim eu não vou, mas quando dá, eu vou.

Sobre DST's e AIDS. Então, ela abriu 20 vagas para a Prefeitura e a Prefeitura ela, com a parceria, ela trouxe o pessoal da Casa de Apoio, da AIDS, trouxe Psiquiatra, trouxe Pediatra, todo...

Eu fiz. Que a proposta é multiplicar, o nome do curso é Multiplicadores, então, para a gente trabalhar com a comunidade, com os alunos, com o pessoal da escola, com os professores, passar tudo que nós aprendemos, o material foi riquíssimo.

Com relação propriamente dito à formação do educador, podemos concluir pelo relato da professora Márcia, que o que a Secretaria de Educação tem propiciado aos docentes são os cursos de no máximo 30 horas, revelando uma atitude do Estado que a professora

entrevistada sintetizou bem: Os cursos estão lá. Só não faz quem não quer! Discurso esse que reproduz claramente a intenção contida nos bastidores da Educação Nacional. Esses cursos, da forma como são estruturados, e obviamente, pelo reduzido número de horas, podem gerar no professor mais dúvidas quanto à sua competência do que realmente algum tipo de instrução.

Com relação aos cursos oferecidos pelo Estado que tocam na questão da sexualidade, o conteúdo é sobre doenças ou vinculados à prevenção destas, o que nos faz, associado com a fala da professora, identificar mais uma vez a presença da concepção, *a sexualidade na perspectiva biologizante, moralista ou vinculada a doenças*, não só na prática da professora, mas também na prática da Escola.

No conteúdo dessa fala, se explicita o tipo de formação que ela recebe através da Diretoria de Ensino. Fato que reforça a identificação do que consideramos como núcleo de significação, *a (não) formação da professora em sexualidade*, cursos esses que como já analisamos, cursos que não são suficientes para formar realmente o professor, que por sua vez, não pode oferecer aos alunos uma educação adequada nesta área.

A ideologia subjacente é fazer de conta que se ensina. E os alunos, num acordo tácito e alienado, fingem que aprendem, configurando-se um círculo vicioso. Devendo-se levar em conta também, que o professor, por não participar dos órgãos representantes de classe, ou por não se unir aos seus pares para discutir seus problemas e reivindicar seus direitos, bem como defender a escola pública e de qualidade para todos, dado o conformismo, o narcisismo, a alienação, acaba por afundar junto com a escola. Temos assistido o sucateamento da instituição escolar pública nos últimos anos, estando tal fato articulado ao grande interesse do capitalismo em manter alienados os indivíduos.

Existe nesses cursos oferecidos por instituições que se habilitam em fazer as chamadas parcerias, um conteúdo neoliberal que reforça a idéia de voluntariado, de querer ajudar, onde se origina o discurso em relação à sua prática, oferecido pela professora, emergindo *a voluntariado e o controle enquanto funções do educador*.

Quanto ao suprimento de materiais didáticos específicos sobre a sexualidade, pela DER-Bauru, a professora Márcia afirma, referindo-se ao curso freqüentado por ela no ano anterior, sobre DST's e AIDS, aparecendo novamente a associação da sexualidade com a doença.

Recebemos. Assim o material foi rico mesmo, a prefeitura tem muita coisa, muita, e o pessoal é excelente, só convidar, agendar que eles vem na maior boa vontade. Às

vezes, a gente fica assim, não tem noção aonde procurar uma ajuda, quem que eu vou chamar para falar? Olha, comece pela Prefeitura, tem pessoal mesmo gabaritado e eles vêm. A Pediatra vem, a Psiquiatra vem, todo mundo vem, teve até dois depoimentos que a Dona Mafalda trouxe da Casa do AIDS, duas pessoas que moram na casa, que a família rejeitou, está com a doença, mas faz muitos anos então a doença está estável, é triste e é até bom ouvi o depoimento deles, é uma realidade, que a gente, quantos não acontece na vida da gente?

A associação da sexualidade à doença nos reporta mais uma vez ao núcleo de significação, *a (não) formação do professor em sexualidade*, bem como a outro núcleo cuja significação está estreitamente ligada ao primeiro, *a sexualidade na perspectiva biologizante, moralista ou vincula a doenças*.

Quanto à existência de material para se trabalhar em sala de aula, existem na escola, mas a formação do professor não o instrumentaliza para criar estratégias pedagógicas para a utilização dos recursos disponíveis; e o currículo, como está organizado, é um fator que dificulta a viabilização da transversalidade pelos professores. Assim, torna-se difícil ou impossível para o professor inserir os Temas Transversais em sua prática, sem necessariamente comprometer o conteúdo específico de sua disciplina. A medida que parece plausível para a solução desse impasse é o aumento da carga horária das disciplinas.

Sabe-se que as dificuldades pedagógicas do professor são originárias de sua formação acadêmica, Saviani (1984; 2000). Nas universidades e faculdades, as disciplinas pedagógicas, filosóficas etc., que proporcionam uma formação humanizadora e reflexiva do ensino, foram colocadas em segundo plano, priorizando as disciplinas específicas e a pesquisa.

Ao falar sobre sua reação diante dos cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino, Márcia comenta:

Eu faço, eu sempre que tem uma oportunidade eu vou nos meus cursos, eu participo, eu faço os cursos, de sábado, à noite, porque eles tem curso, esse ano eu ainda não sei, mas no ano passado era de tarde, de manhã, de tarde e de noite e sábado. Então, para não ter desculpa: Ah, eu não posso durante a semana. Tem sábado, não faz porque não quer. Então, a semana inteira, a Delegacia tem cursos, eu não posso durante a semana, vou sábado, se bobear, ele faz cursos de domingo, não faz porque, porque agora... Ele sabe, a Delegacia agora, o Professor não pode falar que não faz uma reciclagem, porque não faz se não quer. Se não tem vontade, porque curso tem.

A postura da professora de não se importar em participar de cursos em dias e horários em que poderia estar em lazer, não se importando em sacrificar seu descanso, emergindo mais uma vez *o voluntarismo e o controle enquanto funções do educador*.

Percebe-se que a professora realmente se compromete em aprender e ensinar seus alunos, mas continua reproduzindo os discursos governamentais, reforçando o surgimento do núcleo de significação, *a escola na contramão da sua função humanizadora*.

A negação em participar de cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino, por parte de outros professores, denunciados por ela, pode ter um intuito de resistência do professor ao que lhe é imposto; ele sabe o significado das ingerências históricas do Estado na educação e do afastamento que está sendo realizado pelo poder do capital internacional. E o professor está sendo excluído, cada vez mais, dos processos internos à escola, por forças externas à ela.

O professor, na sua ação isolada, enfraquece a categoria; seus atos seriam mais produtivos se ele se engajasse num movimento de resistência mais amplo, coletivo e permanente, construindo um grande projeto da categoria em defesa da educação, de seus alunos e dos direitos trabalhistas dos professores.

Quanto às fontes de pesquisa utilizadas pela professora frente às perguntas dos alunos, e o que busca nessas fontes, ela comenta, após uma pausa:

Sim, nos livros, nas minhas revistas, naquela revista do “Fala Garoto”, tem tudo ali, as perguntas básicas deles são aquelas mesmo, então as perguntas, é excelente.

Passar o conhecimento, o certo para eles, tirar as dúvidas é mostrar para eles o que que é a sexualidade, como ocorre, como evitar, como se preparar, se ele quer ter uma vida sexual, se ela quer ter uma vida sexual, se ela já tem, o que ela tem que fazer, o que ela deve fazer, como que ela pode evitar.

Pode-se destacar aqui *o voluntariado e o controle enquanto funções do educador*, cuja presença pode ser percebida na sua expressão de controle sobre os desejos do outro, o querer saber das intenções do adolescente quando, talvez, nem mesmo ele ainda tenha isso claro para si.

Outro núcleo de significação presente é *a sexualidade na perspectiva biologizante, moralista ou vinculada a doenças*, que se explicita numa postura normativa quanto à prática sexual dos adolescentes.

Quando lhe perguntamos se gostaria de participar de alguma atividade visando a sua formação em sexualidade, responde afirmativamente: “Ô, e como!”. A professora Márcia, segundo sua resposta à última questão formulada, demonstra que, sendo-lhe dadas as condições ela está disposta a melhorar seus conhecimentos, embora ela já tenha feito tudo o que o Estado tem disponibilizado.

Na pesquisa que a educadora Parré realizou em 2001, à pergunta formulada quanto ao desejo dos professores receberem mais informações relativas à sexualidade, 97% deles responderam afirmativamente, mostrando que a atitude da professora Márcia não é isolada, mas é confirmada pela maioria dos docentes. Vê-se que a questão da sexualidade na escola, está inserida nesse contexto maior, que diz respeito à toda prática docente no âmbito escolar. A ação do professor, na sua praxis na escola é, como já discutimos ao longo deste trabalho, multideterminada.

5.2 A Entrevista com o professor de Psicologia

Alessandro é professor de Psicologia, não efetivo, tem 37 anos, é solteiro, não tem filhos e sua religião é o Budismo. Estudou em escola pública até concluir o ensino médio. Cursou faculdade pública, graduando-se na área Industrial e, posteriormente, cursou Psicologia, em escola particular. No ensino médio cursou Magistério. Sua vontade de lecionar só está se concretizando agora. Trabalhou em uma empresa durante cinco anos. Formou-se em Psicologia há dois anos e iniciou seu trabalho como professor em agosto de 2001. Nessa época, além de lecionar em escola estadual, trabalhava em escola particular com Orientação Vocacional.

Atualmente, o professor Alessandro está lecionando Psicologia para as três séries do ensino médio na escola pesquisada e em outra, ambas estaduais, com uma aula semanal por turma, perfazendo o total de nove aulas por semana. O magistério não é sua atividade principal, pois atua em Psicologia Clínica, num total de trinta horas semanais, na qual a maioria de sua clientela, como na escola, é de adolescentes.

5.2.1 Os núcleos de significação no discurso do professor

Através da análise da entrevista do professor, foi-nos possível identificar os seguintes Núcleos de Significação:

- ✓ Sexualidade como relação interpessoal e processo de vida.
- ✓ Educação como transmissão unilateral de conhecimentos e valores morais.
- ✓ A expressão das diferenças em questões de gênero.

- ✓ Método de planejamento e ação como norteadores da prática educativa.
- ✓ Formação sistematizada no assunto.
- ✓ A não-formação do professor em sexualidade.

5.2.2 O professor e seu trabalho

Considerando as perguntas que os alunos trazem para suas aulas, sobre sexualidade, o professor Alessandro afirmou que eles perguntam “demais”, continuando:

É porque eles acham que a Psicologia, a obrigação nossa, minha, é falar sobre sexualidade. Eles usam o termo assim, não sexualidade, quando você informar, passar informação, eles usam o termo: “Professor, dá aula sobre sexologia”. Eles não sabem diferenciar.

Sexologia. Então veja, o vínculo é... Depois que você passa, depois que você educa, aí eles usam o termo correto.

Sexologia, segundo Ferreira (1986, p.1580), é a “Ciência que estuda os problemas concernentes à sexualidade” e sexualidade é o “Conjunto dos fenômenos da vida sexual” ou é sinônimo de “Sexo” (p. 1581). Há realmente uma diferenciação entre os dois termos, o primeiro trata-se de uma ciência que estuda os problemas que ocorrem com o segundo termo, sendo-lhe mais amplo.

O professor afirma que educa o aluno, dando a impressão de possuir uma concepção de via de mão única no processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando-se o núcleo de significação: ***a educação como transmissão unilateral de conhecimentos e valores***. O conhecimento, na verdade, é construído e o papel do professor é o de instigador, problematizador do processo investigativo em sala de aula.

A educação como transmissão unilateral de conhecimentos e valores lembra-nos da etimologia da palavra *educar*. O significado de educar como instrução e também como aparece em Ferreira (1986, p. 619), sinônimo de “domesticar, domar”, que têm influído nos modelos de educação até hoje, que pressupõe um sujeito passivo, subordinado a alguém que detém o saber.

Esse significado tem permanecido internalizado, sem grandes alterações nas representações da maioria de nossos educadores, embora muitos teóricos da educação ofereçam um grande avanço nesse sentido, os quais consideram que o objetivo essencial da

educação é promover a emancipação do indivíduo, contribuir para a construção da cidadania, isto é, segundo Saviani (2000), a educação tem uma função técnica e política:

Quando afirmo que a educação é sempre um ato político, quero com isso frisar que a educação cumpre uma função política. Mas é preciso não identificar essa função política com outra função que a educação cumpre, que é a função técnica. Essas funções não se identificam, elas se distinguem. Mas, embora distinguíveis, são inseparáveis, ou seja: a função técnica é sempre subsumida por uma função política (p. 212).

Independente de os alunos trazerem assuntos relativos à sexualidade, o professor Alessandro aborda o tema em suas aulas, como relata:

Por exemplo, eu estou dando um estudo de caso, eram nove casos, nós trabalhamos um acidente, nós trabalhamos o roubo, nós trabalhamos o preconceito, nós trabalhamos a fofoca. A perda da amizade, trabalhei a AIDS, então, gente, sempre, porque eu trabalho com relações interpessoais. No primeiro colegial, então, eu sempre trago alguma coisa que eles vão poder pensar na sexualidade, já, porque quando lá no segundo semestre eu vou trabalhar isso.

Alessandro informa que coloca em prática, em sala de aula, estratégias que propiciam reflexão, partindo de uma perspectiva mais geral até chegar à sexualidade, sem fragmentá-la e sem isolá-la, permitindo-nos a identificação do núcleo de significação: ***método de planejamento e ação como norteadores da prática educativa***. Isso demonstra que, possivelmente, a formação em Psicologia instrumentalize o profissional com técnicas pedagógicas, conteúdos específicos da sexualidade humana e métodos de planejamento de ações, para tratar sobre um assunto polêmico e delicado como a sexualidade.

Este tratamento dado ao tema, pelo que ele relata, mostra-se muito diferente daquele dado pela prática geral na Escola. O professor diz ter um programa que aborda a sexualidade no segundo semestre de cada ano, a partir da primeira série do ensino médio:

Sim. Só que eu preciso, antes, sem eles perceberem eles vão abordando esses temas, já vão se preparando para... Falamos sobre AIDS, correto? Um caso era a questão da AIDS, o grupo teatralizou, trabalhei com teatro, teatralizaram a situação, e envolvia, logicamente, junto com a AIDS a perda, o aluno perdia a amizade do grupo, porque o grupo ficou sabendo que ele tinha AIDS. E aí, qual era a solução do grupo em relação a trazer o amigo de volta, trabalhar essas questões, um aluno do grupo trouxe uma camisinha. Certo? Ele demonstrou ali que era importante para o grupo usar a camisinha e que a solução, existem várias soluções para esse caso que os alunos apresentaram, mas um deles, que eu achei legal, eles pegaram o problema

que seria o amigo, através do amigo, vamos educar o grupo? Aí ele traz o amigo para o contexto do grupo, mas entra informando porque que ele pegou: Ah, porque ele não usou camisinha. Aí o que que aconteceu? Aí eles mostram a camisinha. Aquilo foi um alvoroço na sala de aula. Certo?

Quando fala “Só que eu preciso, antes, sem eles perceberem eles vão abordando esses temas, já vão se preparando para...”, identificamos como o núcleo de significação: ***educação como transmissão unilateral de conhecimento e valores***, reaparece em seu discurso como algo que está estritamente em poder do professor, sem a participação dos alunos.

Continuando, a fala do professor evidencia o uso da dramatização em uma prática em sala de aula, envolvendo a AIDS, a prevenção, a amizade, numa vivência socializada em que se problematiza as questões e propicia a reflexão coletiva, o que deve gerar a internalização de diversos conceitos significativos, evidenciando-se novamente o ***método de planejamento e ação como norteadora da prática educativa***.

Sobre como os alunos mostraram a camisinha, o professor comenta:

Só ela fechada. Deixa. Deixei o grupo se apresentar, mostrou a solução, perfeita. Eu vi que o grupo estava.... Eu virei para a classe e perguntei: Vocês alguma vez já viram como que se usa a camisinha? Não, professor, as meninas, e alguns rapazes, outros, nem responderam, porque "não há interesse", não, vocês permitem então, que o professor de vocês, utilize, faça demonstração, explique? Ah! A gente quer! Então, está bem. Aquele momento era um momento, era um momento,... Já que era um material que o aluno trouxe. Posso abrir? Ah! Pode, professor! Pára-se a aula naquele momento, e demonstro como usa. Estou falando da sexualidade? Estou falando. Então, demonstrei a eles como usar o material. Se o aluno não tivesse trazido essa camisinha? Eu poderia estar usando também. Trazendo, eu uso quando falo sobre sexualidade, mas era o momento, o material estava ali, então vamos usar. E trabalhar a prevenção, trabalhar a amizade, trabalhar preconceito, nunca sexualidade só, a questão do entendimento do corpo, mas eu trabalho sexualidade com afetividade. Sempre. Trabalhando valores, porque quando você une esses conceitos, juntos, então dá essa amplitude, do que é sexualidade.

Segundo o relato acima, constata-se que o professor em pauta não promoveu nenhum desafio, nem problematizou, visando a que os alunos, apoiados no seu conhecimento prévio ou, até, no seu imaginário, fizessem a demonstração ou explicassem como se usa a camisinha. Ele, o professor, fez o papel de único detentor do conhecimento, evidenciando-se mais uma vez o núcleo de significação: ***transmissão unilateral de conhecimentos e valores***.

Contudo, mostra-nos também que está presente naquilo que faz, como disse “aquele momento era um momento [...] era o momento”, era o momento que necessitava da intervenção do professor, e ele aproveitou. Às vezes, o momento para a aprendizagem é

único. Era o momento de dar um pequeno, mas significativo “empurrãozinho” no processo de desenvolvimento de apropriação de conhecimento dos alunos. Demonstra flexibilidade e capacidade de ação imediata diante do cotidiano e põe em prática, na sala de aula, recursos pedagógicos necessários a um educador. Momento que podemos verificar mais uma vez a presença de um *método de planejamento e ação como norteadores da prática educativa*.

Esse trecho do depoimento do professor evidencia, ainda, a concepção de aprendizagem, em que nos dá indícios de outro núcleo de significação, *sexualidade como relação interpessoal e processo de vida*, o que implica em trabalhar esse tema em sala, vinculando-o à prevenção, amizade, entendimento do corpo, afetividade e valores; relacionados, possibilita aos alunos chegarem a uma concepção de sexualidade numa perspectiva mais ampla, que transcende o ato sexual.

O que parece ressaltar nos relatos do professor sobre seu trabalho é a presença constante de abertura relacional e afetiva com os alunos. Segundo Vigotski (1982; 2000), existe uma relação entre intelecto e afeto, componente necessário ao processo de internalização de conceitos.

Conforme comentamos antes, Freud, foi o primeiro cientista que apresentou à humanidade uma visão mais ampla da sexualidade humana. Segundo Catonné (1994), Freud orientou-se pelo pensamento do filósofo grego Empédocles (483-423 a.C.), para compor a concepção de sexualidade na sua teoria Psicanalítica, segundo a qual, vai muito além dos órgãos genitais, possui funções que envolvem o corpo como um todo e que visam ao prazer, sendo a reprodução uma consequência disso. Essa teoria inclui, como fazendo parte da sexualidade, as expressões ternas e amistosas, ou seja, o que nossa cultura chama de amor.

Respondendo sobre quais as perguntas apresentadas com maior frequência pelos alunos, Alessandro relata uma experiência sua:

(risos) Mas, vamos lá. Os meninos, por exemplo, a preocupação ainda é grande, os meninos não conhecem, é interessante porque, eu dei uma palestrinha sobre prevenções, sobre,... É, o método anticoncepcional, eu falei que ia separar a classe, vou trabalhar com as meninas, e os meninos disseram: mas a gente não conhece, como que é, como que funciona.

Essa atitude do professor revela que ele estabelece uma distinção entre as necessidades dos meninos e as necessidades das meninas quanto ao conhecimento de natureza sexual, permitindo identificar o núcleo de significação: *a expressão das diferenças em questões de gênero*. Além disso, na forma como diz que “ia separar a classe”, isto é, os

meninos das meninas, arbitrariamente, reaparece a *educação como transmissão unilateral de conhecimentos e valores*. Neste momento evidencia-se o papel do professor como detentor único do conhecimento e depositário do poder de decisão, além de uma atitude discriminatória quanto àquilo que é próprio aos meninos e às meninas, dicotomizando as informações.

Inquirido quanto ao porquê da proposta de separar os alunos por gênero para falar sobre métodos contraceptivos, o professor revela:

Não, eu queria trabalhar só com as meninas, com os meninos eu ia trabalhar outro tema. Porque eu pensei assim: eles não vão prestar atenção. Porque é aula que era só para as meninas. O Método da Tabelinha. “Não professor porque a gente quer”. Então, eu acho assim, que realmente tem que passar para os dois, tanto para o aluno quanto para a aluna.

Aparece na fala do professor sobre sua prática a separação do que é do gênero feminino do que é do gênero masculino; ele quis separar a classe supondo, sem ter perguntado, que os meninos não se interessariam pelo Método da Tabelinha, evidenciando, novamente, o núcleo de significação: *a expressão das diferenças nas questões de gênero*. Entretanto prevaleceu a força de reivindicação dos meninos, cuja participação pode levar a um melhor conhecimento do funcionamento do corpo feminino, que, por sua vez, pode levá-los a melhor compreensão sobre os cuidados para se evitar uma gravidez, respeitando a duração dos períodos férteis. Hoje, a Sexologia considera o conhecimento dos assuntos sexuais, refiram-se eles à fisiologia feminina ou masculina, de interesse aos dois gêneros.

O professor Alessandro, diante da reação dos seus alunos, conclui que deveria ensinar o Método da Tabelinha para ambos os sexos, vez que se rendeu à maioria, não tentando fazer com que prevalecesse sua opinião.

Prosseguindo o seu relato:

Eles me deram essa resposta e me fizeram, de repente, sacar que era algo importante para eles, então, as perguntas elas se voltam para a curiosidade corporal, tanto no masculino quanto no feminino, questões de tamanho, questão de onde que fica na mulher o ponto G, como que é, o menino muitas vezes não conhece a vagina, então ele quer saber como que é, ele quer saber, então a gente mostra a foto, e descreve e desenha. Ah, as meninas, às vezes, só viram por foto, eu acho que é importante mostrar, se a curiosidade é primeiro física, vamos trabalhar com o físico. E vai se trabalhar as outras questões. Então, perguntas do físico são imensas.

Continuando a falar sobre as perguntas apresentadas pelos alunos, acrescenta:

E depois vem os métodos preventivos, as perguntas, aí depois vem, eu acho que eles abordam a questão da gravidez. Como que é, o quê que acontece, os problemas, vem problemas que envolvem, sempre para depois, as perguntas vem, no âmbito familiar, como dialogar com pai e mãe sobre esse assunto, eles querem todas as dicas, que tem as dicas que a gente pode estar passando para eles, como entrar, como abordar, como fazer, você contar a sua experiência, você se colocar também, como que foi minha história, eu tenho uma história e eu conto, não precisa ser imitada, mas eu tenho e também...

E as dificuldades de se lidar com isso, não é? Então, de como eles poderem proceder nessas situações, que é o grande... É uma dificuldade, é o diálogo entre pais e filhos sobre sexualidade, droga, perda, luto, traição etc., etc. Mas, ainda as grandes perguntas, são sobre as questões físicas.

Quando o ambiente é de abertura relacional e afetiva, as dúvidas surgem. As dúvidas sobre anatomia, segundo o professor, ocorrem em grande número. Provavelmente, isso se deve a pelo menos dois motivos: a fase pela qual eles estão passando, a adolescência, com seu processo de mudanças nos seus corpos, e pela pouca possibilidade de acesso ao conhecimento através de literatura científica específica. Este segundo motivo gera uma reflexão sobre o quê eles buscam se informar e onde eles estão buscando informações. Que tipo de informações está contribuindo para a formação desses alunos? Que conceitos sobre sexualidade e sobre seus próprios corpos estão internalizando?

Surge a preocupação dos alunos em como abordar o assunto com seus pais, pois, que o modelo familiar nuclear burguês reduz as possibilidades de convivência dos filhos, o que aumenta a dependência destes com relação aos pais, que por sua vez não têm preenchido o espaço necessário, deixando lacunas no processo de desenvolvimento afetivo e intelectual daqueles. Aliado a isso, grande parte dos pais não possuem formação e informações sobre o tema, pois foram eles também reprimidos ao longo de toda sua vida. E pela precariedade de sua educação como um todo, não tiveram a oportunidade de aprender a arte do diálogo.

O professor Alessandro inclui o assunto sexualidade entre outras questões, não a vinculando à doenças, além de não priorizá-lo como mais importante que os demais assuntos, aliando isso a um aprendizado vivencial e afetivo, retomando nesse momento o núcleo de significação: ***sexualidade como relação interpessoal e processo de vida***. Isso, provavelmente, garante a internalização de concepções sobre sexualidade mais saudáveis, pelos adolescentes. E esse parece ser o trabalho de Alessandro.

Quanto ao modo de o Professor, reagir diante das perguntas apresentadas pelos alunos, ele responde:

Geralmente, Terezinha, eu não peço as perguntas, veja, eu lanço sempre uma “Caixa de Sugestões”; eu entro com uma aula aonde eu vou enumerar, as primeiras aulas são esclarecedoras, para abordar sobre o tema, é como se tivesse que suavizar o tema, e eles vão perceber que sexualidade é muito mais amplo do que eles imaginam, certo?

Lanço a “Caixa de Sugestões”, sem nome de aluno, eles vão colocar as dúvidas lá na caixa. Eu levo para casa, preparo uma aula sobre as dúvidas, porque dúvidas é importante e é a necessidade da classe, coloco, se faltou algo, acrescento, essa é a forma que eu trabalho essa questão, “Caixa de Sugestões”. Porque se você chega para uma classe, num primeiro momento, e você começa a perguntar quais são as dúvidas, você vai ter um pouco de decepção, porque o aluno, o adolescente, tem vergonha de falar sobre suas próprias dúvidas, medo não dele, mas o que outro percebe que ele tem essa dificuldade, que ele não conhece. Então, não faça isso com o aluno, sobre esse tema, sobre esse tema não, esses temas são mais polêmicos, não, então, trabalhe com caixa de sugestões, porque ele não se identifica, e o professor vai abordar a dificuldade dele, e aquela dificuldade pode ser a dificuldade de outros, a dúvida do outro.

O professor conta que trabalha inicialmente introduzindo a “Caixa de Sugestões”, e muitas questões surgem. Aqui o núcleo de significação *educação como transmissão unilateral de conhecimentos e valores* se evidencia. Na educação sobre a temática uma ação é preferível à técnicas que como esta aplicada por ele, que não atende às necessidade individuais nem expressa o respeito à diferença, que deve ser privilegiado em ações que em sala de aula devem ser democráticas.

Ele fala ainda que, com a utilização dessa técnica e o modo como trabalha, objetiva mostrar a sexualidade de forma ampla, o que, reafirma *a sexualidade como relação interpessoal e processo de vida*, no seu relato.

Alessandro refere-se à vergonha que os adolescentes têm dos seus colegas. Daí a necessidade de se lançar mão de recurso pedagógico para facilitar a manifestação dos alunos, de forma que eles não se sintam expostos. Mas cabe aqui uma indagação: uma prática realmente comprometida, técnica, ética, política e democrática, não poderia substituir a utilização de técnicas duvidosas por estratégias que garantissem a problematização, incentivar os alunos à pesquisa, a discussão mediada pelo professor etc.?

Os adolescentes costumam ser preconceituosos e cruéis com seus colegas, quando esses demonstram alguma dúvida dessa natureza, que sempre acabam em zombaria. Entre eles, ocorre com muita frequência a homofobia, que é acentuadamente mais frequente entre os meninos; e qualquer deslize dos colegas ou, às vezes, até de si mesmo, pode ser associado à confirmação de homossexualidade. Por isso vivem tentando provar o contrário.

É o que Tiba (1994) comenta:

Esse pavor, a que chamamos homofobia, é principalmente masculino e se manifesta tanto em relação à sua própria identidade quanto à homossexualidade alheia. Desde o nascimento, o púbere sabia que pertencia ao sexo masculino. Mas a busca da sua

identidade sexual passa a ser de extrema importância nessa fase, quando começam a surgir as características sexuais secundárias, principalmente as modificações nos genitais. Quer sentir-se macho e, para ele, quem não for macho é homossexual (p.61).

Sobre o conteúdo que o professor trabalha em sala de aula, relata que não entra diretamente no assunto, mas vai conversando e explicando assuntos correlacionados, por exemplo, relacionamentos interpessoais:

Não, eu estou preparando ele, sem ele saber. Quando chegar... Ele já está muito mais flexível para lidar com essa situação. Mas, existem tópicos importantes, que você tem que preparar a aula.

Exatamente. Você entra com o tema sexualidade, no sentido de informar o que significa isso e qual a amplitude do tema, enquanto processo de vida. Depois, você vai polemizar, com a “Caixa de Sugestões”, as dúvidas. Agora, vamos trabalhar: Gravidez na Adolescência. É um tópico que eu trabalho, acho que é preciso aprofundar isso.

No discurso do professor reaparece a *educação como transmissão unilateral de conhecimentos e valores*, quando diz que os está preparando sem que percebam para que se tornem mais flexíveis, para quando for introduzir os temas ligados à sexualidade, esta novamente concebida como *relação interpessoal e processo de vida*, como a amplitude dada pela prática apresentada.

Ao ser indagado se em seu planejamento está previsto trabalhar com a sexualidade nas três séries, ele responde que não. Diz que trabalha sobre o tema de forma programada, na 1ª e na 2ª séries. Quanto à 3ª série, informa:

O terceiro, eu trabalho Orientação Profissional. Se aparecer no contexto, de um 3º colegial, em que há necessidade, em algum momento, eu trabalho, mas não como eu faço com eles. São, por exemplo, aí dois meses, trabalhando só sexualidade. Eu pego um bimestre, e trabalho só sexualidade [está se referindo ao seu trabalho com as duas primeiras séries]. E o terceiro não, o terceiro... A questão profissional é muita coisa.

O professor, pelo seu relato, trabalha de forma coerente, aproveitando o espaço de uma aula semanal no currículo do Ensino Médio, confirmando nesse momento a ocorrência, novamente, em ação o *método de planejamento e ação como norteador da prática educativa*, como função do educador que chama para si.

A prática de Alessandro, segundo seu relato, mostra-se flexível, característica necessária à prática docente.

Com relação ao *como* ele trabalha nos responde:

Relacionamento pais e filhos, outro tema dentro da sexualidade. E um tema importantíssimo: Valores. Eu fecho aí, com o tema. Se você for ver aí, uma aulinha, que o Estado nos deu oportunidade, certo? Você não consegue fazer um tema só em uma aula, você tem que ir abrangendo esse tema, traz um texto, eu trabalho com texto, vídeo, historinha, eles vão construindo toda essa sequência.

Dramatizo. Teatralizei. Quer dizer em oito aulas, por que oito aulas? Porque são... o bimestre é feito de oito aulas. Cada mês, quatro aulas. Dá para estender mais, eles querem outros assuntos, também, então eu divido, preparo eles uma parte no primeiro colegial, esses temas, no segundo colegial, aí então, eu trabalho essas questões, porque eles já me conhecem, já têm a liberdade de polemizar mais. Então, o que ficou faltando a gente trabalhar nessa questão da sexualidade? Aí levanto na lousa mesmo, abertamente para a classe, quando já conheço a classe, já são meus alunos, já passaram por mim, eles colocam os tópicos que eles acham que ficou faltando e eu vou atrás da informação e começo a dar o tema, nessa situação. No primeiro colegial eu trago os temas. No segundo eu deixo livre para eles decidirem.

Sim, eu tenho uma pasta de artigos de revista, jornal, livros, então, quando eu venho para esse tema, eu tenho fita de vídeo gravado, uma série da TV do Rio Grande do Sul, e o tema é interessantíssimo: Afetividade e Sexualidade. O afeto não está desvinculado, não é uma coisa separada, é legal porque trabalha os dois juntos. E eu gosto porque engloba um monte de situações, aonde eu vou trabalhar, a questão da afetividade junto com a sexualidade, aí envolve desde o nascimento, o namoro, valores, amigos, gravidez, vai abordando todos os aspectos, mas não se esquecendo que o ser humano é um ser afetivo, ele se vincula ao outro para se conhecer a si próprio e no processo de sexualidade é um processo de autoconhecimento, não é? Então, a fita trabalha isso, então é o que eu gosto. E, é lógico, se tem alguma novidade sobre algum assunto eu ponho na minha pasta.

Ao vincular a sexualidade com o namoro, nascimento, amizade, gravidez, relacionamento entre pais e filhos e com a questão dos valores, explicita novamente a concepção de ***sexualidade como relação interpessoal e processo de vida*** e o ser humano como um ser social afetivo.

O professor questiona a carga horária destinada à sua disciplina e conta que explora ao máximo o tempo de uma aula por semana Alessandro vai detalhando como o ***método de planejamento e ação*** aparece ***como norteador da prática educativa***, acrescentando, sobre o material utilizado, a pesquisa própria e o conteúdo, bem como a estratégia de inserção da temática, a “Caixa de Sugestões” para os alunos da primeira série, e diretamente na lousa quando os alunos já tiveram contato com sua prática educativa, expondo também, a ***educação como transmissão unilateral de conhecimentos e valores***.

Apesar de até aqui, termos questionado algumas ações do professor, não podemos deixar de considerar que ele planeja suas ações e possui conhecimentos pedagógicos. Explicita tal fato que é possível termos professores criativos e comprometidos com suas práticas. Mas sabemos também que a categoria dos professores está precisando de ação global, que vá desde as reformulações dos currículos dos cursos de formação de professores até alguns incentivos aos professores que já estão atuando nas salas de aula das escolas.

Entretanto, o Estado, sempre a serviço da classe hegemônica, toma em suas mãos a educação formal e institucionalizada, para assim poder controlá-la e impedi-la de cumprir o seu real papel, há muito explicitado pelos nossos grandes educadores, nacionais e internacionais. Essas interferências do Estado, atendendo diretrizes do capital internacional, estão cada vez menos conseguindo esconder os interesses em não formar indivíduos conscientes de sua cidadania. Pelo contrário, segundo Frigotto (2000), as mudanças que os PCN e os Temas Transversais sugerem para a educação hoje, fazem parte do projeto da “valorização humana do trabalhador” que defende a educação básica, visando “a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível [...] com elevada capacidade de abstração e decisão” (p.153).

Frigotto (2000) continua dizendo que esse fato está longe de uma repentina crise de benevolência dos senhores donos do capital para com a classe que os serve; é decorrente de uma vulnerabilidade do novo sistema produtivo, que necessita de trabalhadores mais instruídos, que tenham capacidade de abstração e de trabalho em equipe, para darem conta do novo sistema produtivo. Isto ocorre, pois as regras aplicadas ao modelo taylorista de produção, em que a instrução do trabalhador podia ser prescindida pelo capital, agora se mostra obsoleto, entravando a produção. Para se compor esse novo modelo de trabalhador se faz necessário maior tempo de escolaridade e de melhor qualidade.

Quando questionado sobre se tem alguma dificuldade para abordar o tema, o professor diz que:

Não. Dificuldade, Terezinha é essa coisa de dizer: Ah, não tenho dificuldade. Lógico que a gente tem, eu acho que eu devo ter dificuldade sim. Os alunos, se eles trouxerem alguma informação que eu não saiba, sinceramente eu digo: Sobre essa questão eu não sei, não tenho informação exatamente correta, vou trazer na outra aula, você me cobra? Eu vou esperar você me cobrar. Legal, então...

Ah, eu pesquiso e trago informação. Não é para o aluno, é para a classe, porque a dúvida dele também é dos outros.

O professor responde não ter dificuldade, entretanto situa a questão apenas do ponto de vista teórico-metodológico, ou seja, ter ou não ter a informação solicitada pelo aluno, para o que ele aponta a saída. Não se reporta, como se pode constatar pelo relato, às dificuldades de ordem atitudinal, lingüística, didática, metodológica, entre outras, que são os principais entraves ao trabalho envolvendo assuntos sexuais.

Diz-se, popularmente, que quem afirma que não tem nenhuma dificuldade acerca de questões ligadas à sexualidade, está mentindo. Entretanto, quando se põe a questão apenas em nível informativo, as mentiras parecem verdades. E esta, como podemos verificar nos relatos dos professores, corresponde a uma postura um tanto quanto freqüente.

Reaparece o núcleo de significação: *método de planejamento e ação como norteadora da prática educativa*, pois Alessandro, consciente de que não sabe tudo sobre o tema, do caráter provisório dos conhecimentos científicos e sobre o que pode surgir enquanto dúvidas em sala de aula, considera-se preparado para assumir isso para os alunos, sem se esquivar da responsabilidade de ir buscar, pesquisar temas que ainda lhe são novos. Ele coloca-se como responsável para realizar a pesquisa e trazer a informação para os alunos. É importante ressaltar que, apesar da concepção de educação presente em seu discurso, surge a *educação como transmissão unilateral de conhecimento e valores*, porque embora ele procura informar, instruir, e faça parte da sua prática, a flexibilidade para incorporar as dúvidas e observações que os alunos trazem para a sala de aula, embora não os coloque como sujeitos ativos, que busquem as informações, através de pesquisas, trabalhos individuais ou coletivos.

Sobre essa questão, que já tratamos na análise em item anterior, cabe repetir apenas que o professor não precisa ser o “sabe tudo” sobre sexualidade, mas, lembrando Barroso e Bruschini (1989), deve ser uma pessoa que se interesse pelo assunto, no processo educativo e, principalmente, que se sinta à vontade para falar sobre o mesmo.

Inquirido especificamente sobre sua concepção de sexualidade, o professor Alessandro afirma:

Para mim, é um processo de vida. Toda ação, eu vou ter que falar um pouquinho de Freud, não tem jeito. (risos)

Já faz parte do processo de vida, desde o nosso nascimento até nossa morte. Toda nossa ação ela se faz de uma energia, e que energia é essa? Energia sexual...

Então, o termo sexualidade é um termo muito amplo. Quando se fala em processo

de vida, envolve essa ação. Essa nossa entrevista, acabou de envolver a minha ação, estar numa sala de aula, a forma como me expresso, como eu falo, a forma como eu vejo a vida, a forma como eu levo a vida...

Toda energia que leva à ação está voltada para a nossa sexualidade. Está vinculada e, também, provém. [está se referindo à relação existente entre a energia sexual e a ação humana]

Ao comunicar sua concepção de sexualidade, confirma o que já havíamos evidenciado anteriormente, ou seja, a *sexualidade como relação interpessoal e processo de vida*, que é bastante marcante ao longo das respostas do professor às questões formuladas na entrevista.

As teorias da personalidade, de desenvolvimento e outras disciplinas afins, no curso de Formação de Psicólogo, trazem grande contribuição para a compreensão da sexualidade por uma perspectiva mais ampla do que a abordagem do aparelho reprodutor, do ato sexual e doenças relacionais. Ele cita Freud, por exemplo, autor que em sua época tratou o assunto de forma inovadora, na sua Teoria Psicanalítica sobre o desenvolvimento da personalidade humana, rompendo com concepções existentes.

Ao falar sobre energia sexual, provavelmente, o professor Alessandro está se referindo ao conceito de *libido* de Freud (1978), que é a energia total disponível de *Eros*, o instinto de amor, de vida; a energia que nos leva à ação. A sexualidade entendida pela Teoria Psicanalítica, não se restringe aos órgãos genitais, mas a toda excitação e atividades que estão presentes desde a infância, e que envolve todo o nosso corpo.

Retornando à entrevista com o professor, ao lhe perguntarmos se exerce outra atividade, além de professor, afirma o seguinte: “Sou Psicólogo. Eu trabalho em média seis horas por dia. Todos os dias. São trinta horas”. Sobre essa questão, fica claro que a sua atividade principal não é a de Professor, haja vista a grande diferença de carga horária; ele a exerce por gostar muito de adolescentes e por querer conhecer o funcionamento geral de uma escola, pois pretende ser Psicólogo Escolar:

Eu iniciei o ano passado na educação, é o que eu gosto, vem da minha pessoa... Dentro da minha atividade. Bom, primeiro, tenho facilidade de lidar com adolescente, essa seria a principal... Tem que gostar de adolescentes, entender os problemas de adolescente. Meus clientes, também, a maioria é adolescente, no consultório. Na escola, trabalhar com adolescentes é algo que me fascina. Outra, eu queria conhecer os bastidores da educação. O que é, o que acontece. Conhecer todo o sistema de uma escola, que até então, afinal de contas, Psicólogo tem Licenciatura, ele estuda quatro anos para ter Licenciatura Plena. Por aí, seria importante, na minha opinião, atuar na educação, também. Infelizmente, abrem-se as portas para o

Estado apenas para Professor, nós temos o Psicólogo da Educação, que seria o meu interesse. Lógico! Mas, até eu ser um Psicólogo da Educação, que tal eu ser um Professor? Vivendo toda a realidade de uma sala de aula, conhecer, se integrar, para um dia atuar como Psicólogo da Educação, meu objetivo está lá na frente. Daí talvez, ter que ir para uma escola particular. Mas, aí eu já passei pela... pelo contrato de experiência. (risos) Que é você atuar dentro de sala de aula.

Isso. Já pensou o dia em que o Estado abrir para cada escola, um Psicólogo? (risos)

O professor utiliza a expressão “vem da minha pessoa”, ao justificar seu interesse ou escolha da atividade de professor, como se lhe fosse algo inato, podemos então considerar a ocorrência do núcleo de significação: *A escolha da profissão de educador como um dom*. A visão *inatista* está vinculada à visão naturalista dos fenômenos humanos, que desconsidera a construção histórica das apropriações internalizadas pela pessoa desde seu nascimento.

Segundo Leontiev (1978), como já abordamos na introdução do presente trabalho, o homem só herda a capacidade de aprender, herda a “aptidão para a formação destas aptidões”.

O método Materialista Histórico e Dialético oferece uma possibilidade de superação da concepção historicamente internalizada pela nossa sociedade sobre o *inatismo*. Ela cria uma nova concepção do aprender, que rompe com o costume de se isolar as dificuldades da pessoa nela mesma, com intuito de tirar a responsabilidade da sociedade sobre os problemas de cada um de seus membros, pois apresenta a garantia de que todo ser humano, se bem ensinado pode aprender tudo, a não ser que tenha limitações físicas e/ou neurológicas, que por sua vez também, se bem estimulados podem progredir muito.

Outro aspecto de sua fala, que chama atenção, é a não-distinção entre Psicologia Escolar (em nível de unidade escolar) e Psicologia da Educação (em nível de sistema de ensino), sendo este teórico-conceitual e aquele estratégico-operacional. Podemos concluir que o que lhe interessa é Psicologia Escolar.

Pelo conteúdo sobre sua prática que temos analisado até aqui, a partir de seus depoimentos, parece que ele, do ponto de vista de Patto (1984), não tem o perfil para tanto, pois segundo essa autora, a escola necessita de profissionais que a partir de sua prática concreta no interior da escola, evidenciem as contradições, contextualizando-as sócio-historicamente, indo muito além da visão naturalista dos problemas humanos e institucionais.

A atuação do professor Alessandro no magistério ainda é bem recente, pouco menos de um ano. Embora ele demonstre discursivamente compromisso com sua prática, pode ser entusiasmo de novato, que pode se dissipar a qualquer momento ou daqui há alguns

anos, como se lê em “A Diretora no Divã”:

Veja você: o professor recém-formado chega na escola com muito entusiasmo. Cheio de vida, esperançoso. Se vira de todo jeito para dar algo de bom às crianças. Sabe, tenho observado muito isso. É isso mesmo que acontece. Esse amor, esse entusiasmo dura uns três ou quatro anos. Depois começa a decair. Cai mesmo - parece que desaparece da vida do docente. É isso aí. Ele não mais trabalha: cumpre obrigações. Fica frio, não vibra com aquilo que faz (SILVA, 2001, p. 27).

Esperamos que não seja o caso, mas em geral o que se vê é o professor iniciar um trabalho no magistério e passado certo tempo, ele desiste da profissão abandonando-a ou desiste, sem, entretanto, abandoná-la.

Sabendo da multideterminação da condição do professor, salientamos aqui um dos muitos determinantes dessa situação que é sua atualização. Muitos professores acreditam intimamente no velho jargão: “Uma vez diplomado, definitivamente pronto e acabado para a prática do ensino` - idéia que lamentavelmente parece imperar na seara do magistério” (SILVA, 2001, 62). Continua esse autor afirmando que a necessidade da formação do professor é um processo contínuo, principalmente numa época em que as descobertas científicas ocorrem em alta aceleração e o professor, não se atualizando, leva a escola a correr o risco de ficar fora de seu tempo.

Mas essa alienação nem sempre é totalmente passiva, às vezes é agressiva, e se o indivíduo não sabe identificar o inimigo, termina por atirar para todos os lados, culpabilizando a todos, evitando entrar em contato com sua própria “incompetência” de lidar com a complexidade da problemática que lhe caiu às mãos. Cabe aqui lembrarmos que, sozinho, ele nada pode contra a amplitude da problemática da realidade escolar.

Quanto à questão da formação do Psicólogo sobre o que é o psiquismo humano, como se desenvolve e funciona, e sobre sua complexidade, acreditamos que esse profissional tenha muito a contribuir no interior de uma escola. Mas não podemos nos furtar a uma análise crítica sobre o direcionamento enfático dado na formação acadêmica desses profissionais, à visão clínica e ao psicologismo, que nem sempre vinculam os problemas humanos ao seu contexto social, histórico e político, mas isola o indivíduo em suas vivências familiares, colocando-o como responsável pelos seus problemas e dificuldades.

Esse fato acaba por abrir espaço para reforçar o narcisismo do profissional, que alienadamente reproduz na sua prática as relações hierárquicas existentes em todas as instâncias com as quais o aluno já conviveu. Reforça posições de dominação/subordinação que são evidentemente antidemocráticas, dificultando a promoção de uma educação de

independência e de emancipação. Isso quando não submete os indivíduos apenas a uma adaptação às normas, que nem sempre são justas.

A educadora Patto (1984), que vem acompanhando a ação da Psicologia na escola ao longo do tempo, observa que:

É a “psicologização” da escola levada ao extremo; uma vez efetivada, passa a ocultar a natureza social e política de uma ampla gama de problemas sobre os quais incide, com todo o poder que sua cientificidade lhe outorga [...] não se indaga criticamente sobre a relação entre a escola e a sociedade, sobre a função política dos conteúdos veiculados pelos programas escolares, da metodologia comumente usada e das normas de funcionamento do sistema escolar [...] A análise que tem sido feita com as chamadas crianças “marginalizadas”, provenientes das classes subalternas, tornará ainda mais evidente que a chamada psicologia científica e o poder instituído caminham de mãos dadas (p. 109).

Assim, a necessidade de uma prática engajada do psicólogo, consciente do lado em que ele se encontra na balança social e política, que ainda permanece pendendo vergonhosa, injusta e fortemente para o lado dos mais fortes. A quem ele serve? Ao capital ou ao ser humano?

5.2.3 A sexualidade na escola na visão do professor

Na entrevista foi pedido que o entrevistado emitisse sua opinião sobre se a sexualidade deve ser abordada na escola, ao que ele respondeu que sim, mas que deve ser ensinada consoante à complexidade e na dimensão em que ela se apresenta nos seres humanos:

Se ela deve? Deve, todo ano os alunos pedem que se trabalhe esse tema. Por que? Ora, se é uma necessidade, se é uma energia, não é? Que está ali, neles. Porque, logicamente, quando você esclarece para eles o que é sexualidade, eu parto desse princípio sobre o processo de vida, eles começam a desmistificar, então, a tirar aquela visão de sexualidade e sexo. Porque, quando falamos em sexualidade, o adolescente se vincula apenas à questão do erótico e não vincula, então, questões de valores, de compromisso, responsabilidade, não é? Questões individuais. Deve? Deve, mas de que forma ela deve ser pensada, em que condições o Professor está preparado para olhar para sua própria sexualidade? O professor que não está, que não lida bem com sua energia, que não lida bem com a sua vida afetiva, que não tem valores. Eu acho que é meio complicado você trabalhar com sexualidade dentro de uma sala de aula. E ser claro, ser transparente para esse aluno. Você tem que usar os termos corretos, em termos simples, uma linguagem simples, nós não precisamos nos esconder diante de algumas palavras difíceis, não é? Eu vejo assim, a gente vai falar, às vezes, em algumas palestras e o profissional começa a colocar algumas palavras que a gente não entende, por exemplo, simplesmente ele está se escondendo

atrás de sua própria dificuldade. Às vezes, os alunos se espantam quando eu começo a falar o que é claro, vamos falar de pênis, de vagina, de penetração, de orgasmo, e aí, não é?

Sem medo, sem culpa, sem preocupação... A classe, as religiões que estão ali. Porque isso faz parte da vida e se faz parte da vida tem de ser colocado, tem que ser dito, tem de ser informado, o Educador informa. E, principalmente, se lhe é possível informar o correto.

Neste depoimento o professor revela-se contraditório em relação à sua atitude anterior, quando se refere a “aulas para suavizar o tema” e “ensinar sem que os alunos percebam”. Aqui ele fala em transparência.

No discurso do professor podemos identificar aspectos existentes nos programas planejados para intervenção de orientação sexual para adolescentes; propõe delimitar conceitos que na prática estão misturados, confusos, que devem ser “desmistificados”, separando sexualidade, sexo, erotismo, valores, compromisso, responsabilidade etc., evidenciando, em sua prática, mais uma vez, a utilização de ***métodos de planejamento e ação como norteador da prática educativa***.

É opinião do professor que quando a pessoa não está lidando bem com sua sexualidade, com a sua vida afetiva, que não diferencia valores, torna-se complicado para ela trabalhar com sexualidade em sala de aula, e, ainda, conseguir ser claro, ser transparente na sua comunicação com os alunos. Reportando-nos a considerações feitas anteriormente, acreditamos que a fala do professor se refere a fatores que dificultam, mas não, necessariamente, impeçam um professor de tratar sobre sexualidade em sala de aula. O que pode garantir um trabalho de qualidade é o interesse do professor sobre o assunto e que ele não seja obrigado a fazê-lo, isto é, que seja uma prática interessada e compromissada.

O professor, repetidamente, expressa sua concepção quanto à prática do ensino de sexualidade enquanto construída nas relações e como fazendo parte do processo de vida, que definimos como a ***sexualidade como relação interpessoal e processo de vida***.

Surge a questão do erótico que Foucault (1997) aborda muito bem. A *ars erotica*, a arte erótica um saber construído na prática da sexualidade, uma cultura que transcende o físico, que muitos povos desenvolveram. Muitas culturas colocam o prazer num lugar privilegiado, cuja prática produz verdades e experiências para quem o vive; a vivência do prazer faz bem para o corpo e para a alma (p.57).

Mas, nossas sociedades ocidentais, desde a Idade Média, em relação ao sexo, colocaram a confissão, penitências e suplícios, para pedirmos perdão a Deus pelas nossas

necessidades carnis, colocando entre os sete pecados capitais, a luxúria. Ainda, no século XIX, com o advento das ciências, nossa civilização instituiu, segundo Foucault (1997), a *scientia sexualis*, a única a fazê-lo, visando o *controle* da vida sexual dos indivíduos, objetivo este inverso aos da *ars erotica*.

Outro núcleo de significação, que reaparece nessa fala é a ***educação como transmissão unilateral de conhecimentos e valores***, quando substitui a *formação* por *informação*, talvez considerando-as como sinônimos. Informar compreende, sim, uma transmissão unilateral de conhecimentos e valores, não pressupondo necessariamente uma ação formativa voltada àquele que recebe a mensagem. A formação, sim, pressupõe mediação do professor nas leituras, problematizações, discussões e reflexões críticas.

Nesse sentido, vale citar Caputo (2002, p. 64), quando se refere às aulas de sociologia do currículo da Escola Normal por ela freqüentada:

o pensamento de DURKHEIM era exposto como se fosse a “verdade” sociológica “pronta e acabada” [...] não tínhamos condições de discutir e nem o referencial bibliográfico para outras leituras [...] aceitávamos as aulas, apostilas e “pontos” ditados, os quais decorávamos, sem entender muito e, futuramente, reproduziríamos, ainda sem muito entender...

A respeito do *como* a sexualidade deve ser abordada na escola, Alessandro acrescenta:

Com naturalidade, com clareza, entender que o adolescente... O Educador entender, que ele vai vincular ao erótico, que você vai enfrentar situações de muita risada, constrangimento, vergonha, timidez, tá? Você tem que aprender a lidar com isso, porque nós também fomos assim e ainda que (risos), na minha época, não teve informação nenhuma, não teve.

Então, eu vou estar colocando. Quando eu cheguei na fase da pré-adolescência, o que que aconteceu ? As minhas irmãs chegaram para mim e disseram assim: Olha, aqui tem um livro que fala sobre sexualidade, vai falar sobre o corpo do homem, o corpo da mulher, como que nasce bebê, tudo, todas as dúvidas sobre masturbação, falaram claramente assim, sem medo, você vai ler e você vai tirar suas dúvidas com a gente. Qual a minha reação? Eu senti confiança naquilo que eu estava lendo e que elas me passaram e [...] Eu devorei o livro porque é uma necessidade do adolescente saber sobre aqueles assuntos, sobre o seu próprio corpo, se eu não conheço o meu próprio corpo, não é? Não é só se masturbar, mas se conhecer durante o processo de masturbação, e eu pude conversar com as minhas irmãs sobre esse as... Eu tinha irmã e irmão mais velho, eles me prepararam para isso, passaram as informações corretas, então, eu achei muito legal isso, agora eu estou passando isso para os meus alunos, passando isso também. Sexualidade seria um tema, por exemplo, para você dar um semestre inteiro para o aluno, não é? Um semestre inteiro, mas geralmente na escola, você tem conteúdos, você tem, para cada situação, para cada classe, 1º, 2º e 3º colegial é diferenciado, [...]

Totalmente claro, transparente, não é? Porque, quando você age assim diante do adolescente, ele passa a ter confiança...

É. Repetindo, o que eu acho mais importante, quando o Educador vai trabalhar a questão da sexualidade. Toda vez que você entra nesse assunto, você vai rever seus valores, você mesmo, vai rever sua postura. E é legal porque você muda, assim a cada ano. E eles trazem dúvidas diferentes, tendências diferentes, as novelas trazem questionamentos diferentes, agora não tem: O Clone? Não temos que entender de clonagem? Eu sei tudo sobre clonagem? Você sabe tudo? Você tem que ir atrás, porque eles vão perguntar. E como é que fica, Professor? O desejo dessa pessoa que é clonada? E aí? Mas, ele nem existe ainda. Estão vendo na novela e alguma coisa você tem que passar para eles. Eu acho que o professor cada vez que ele fala sobre sexualidade, ele vai estudando, tá revendo coisas novas, estudando coisas novas e revendo seus próprios valores, acho que isso é importante. O professor que não se sente preparado para isso, diga pelo menos aquilo que ele domina. Não é um tema fácil, porque falar de sexualidade significa falar de você mesmo. E você tem que ter a consciência de que você tem que ser transparente para falar com seu aluno.

O Educador tem que ter a coragem de se expor. Como no relacionamento amoroso. Como no relacionamento amoroso, a gente não tem que correr o risco para poder aprender a amar? Para aprender a ser Educador, o que eu observei no ano de 2001, é que você tem que dar a cara para bater sim, quando você quer. Aquilo que você acredita, aquilo que você gosta. Do seu jeito, lógico, somos seres individuais, temos preferências e gostos individuais, mas, é com carinho, com atenção, com franqueza, com verdade, não é? Pode ser trabalhado, deve ser trabalhado.

Novamente o professor faz considerações contraditórias em relação ao que fala quanto a “suavizar o tema” para preparar o aluno sem que este perceba, e aqui fala em transparência, se expor, dar a cara para bater.

Diante das dificuldades que se apresentam em sala de aula, ao abordar o tema, o professor mostra-se consciente e as cita, emergindo aqui o núcleo de significação: ***formação sistematizada no assunto***, isto é, tem formação suficiente para lidar com as diversas situações que possivelmente surgirão. Mas apesar dessa formação, ele insiste em apresentar em sua prática a ***educação como transmissão unilateral de conhecimentos e valores***, quando repetidamente utiliza o termo “informação” ao falar sobre o ensino.

O professor Alessandro diz que, na sua época, não se informava sobre sexualidade na escola. Pressupomos que isso deva ter ocorrido na década de 1980, sobre a qual Morello (1999), informa que foi a década mais fértil, com relação a planejamentos para a implantação da Orientação Sexual na escola, objetivado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Esse interesse foi incrementado com o surgimento da AIDS e o aumento na ocorrência da gravidez precoce levou ao aumento da preocupação dos educadores sobre a temática. E visando responder a essa preocupação, tanto nas escolas particulares como nas da rede pública, diversas e variadas atividades foram realizadas, com a finalidade de

informar e prevenir.

Essa educadora informa que, em 1985 foi lançado pela CENP uma espécie de guia curricular intitulado “Atividades de Programa de Saúde para o 1º Grau: 1ª a 4ª séries”, no qual se tratava, também, sobre o crescimento e o desenvolvimento humanos. Embora de caráter marcadamente biologizante, chegando a utilizar a reprodução de animais e plantas para introduzir explicações sobre a reprodução humana, significou um avanço em relação ao que se tinha até então. Entretanto, causa espanto o que Morello (1999) informa a seguir:

O problema no meu entender, é que esses materiais, produzidos pela CENP e distribuídos no interior do Estado pelas antigas DREs e DEs, segundo depoimentos colhidos [...] não chegaram até o professor, ficando, muitas vezes, por preconceito e concepção moralista do diretor, nas gavetas dos gabinetes; muitos ainda guardavam o material como relíquia, não era usado para não estragar (p. 170-171).

Sem que soubéssemos, na década de 1980, isso estava ocorrendo nos bastidores, enquanto estávamos assistindo aulas nas escolas públicas. Quanto sofrimento humano ocorrido nos meandros das vivências privadas dos indivíduos ligados a estes fatos, naquilo em que os conhecimentos sobre a própria sexualidade, de seus corpos, de seus direitos e deveres poderiam ter sido evitados, se de posse desses conhecimentos negados! Quem julga, condena e penaliza esses crimes de irresponsabilidade contra toda uma geração?

Voltando à análise do depoimento do professor entrevistado, no ponto em que diz não ter dificuldade para falar sobre a sexualidade, o que parece dever muito à uma atitude de suas irmãs para com ele na fase de sua pré-adolescência. Mas nem todos temos esta “sorte”, reforçando, mais uma vez, a necessidade de a escola assumir sua responsabilidade sobre essa questão e não deixar por conta da família apenas, a formação das crianças e adolescentes em assuntos sexuais.

Essa experiência pessoal relatada pelo professor confirma a importância da família na formação de conceitos sobre sexualidade, vinculados com a afetividade, em ambiente seguro. A família que temos hoje, isto é, em seu modelo burguês, deixa o indivíduo muito dependente, a mercê do como são cultivados os valores ligados, principalmente, à sexualidade, pelos seus membros. Nas famílias essas vivências assumem conformações diversas, podendo ocorrer até de forma libertadora, mas no geral elas se mostram de forma opressora ou totalmente silenciada, alienada com relação a essa temática.

Indagado se tinha conhecimento de alguma previsão de trabalho sobre sexualidade no projeto pedagógico da escola, respondeu:

Terezinha, eu vou ser sincero, como eu estou começando esse ano aqui, o meu HTP é lá em outra escola, aqui dessa escola eu não conheço ainda. Vou ser sincero, não sei.

Mas independente de ter ou não, independente de se ter, as minhas aulas, no segundo semestre, primeiro e segundo colegiais, eu abordo porque eu não conheço a classe, eu trabalho com o tema sexualidade.

Deixe explicar. Primeiro colegial, eu não entro no que é Psicologia, não. Eu começo trabalhando relacionamento interpessoal, que faz parte das inteligências múltiplas. A Teoria de Goleman, de Gardner. Então, aonde eu vou fazer com que o aluno comece a se perceber a partir do relacionamento dele com o outro, em sala de aula, eu trabalho um monte de atividades, tudo no primeiro semestre, estimulando essa inteligência que nós temos, depois eu entro com a importância...

É. Nós vamos trabalhar a questão então, antes de finalizar o primeiro semestre eu vou passar qual importância da Psicologia, veja a sacada, aí eles vão entender qual a importância da Psicologia e do profissional, sem estar na primeira aula: o que é Psicologia, qual a importância, não fixa, eles não conhecem o profissional, eles não conhecem o que eu posso trabalhar com eles, segundo semestre eu entro, iniciando, então, o que é o homem, na verdade, vamos estudar um pouquinho o homem? Esse ser biopsicossocial e religioso? Vamos explicar um pouquinho de cada parte? Aí vem os Temas Transversais. Aí vou preparar eles, no primeiro momento sobre sexualidade...

No primeiro ano. Segundo ano, eu estudo, primeiro semestre, todinho, o que é adolescência? Eu dissecó com o aluno tudo sobre essa questão. Tá? Segundo semestre, Temas Transversais: Livres. Eles escolhem o tema, eles escolhem a necessidade deles, se no segundo semestre, eu já conheço aquela classe e eles não querem falar sobre sexualidade, talvez eu supri as necessidades deles no primeiro semestre, por exemplo, nessa escola, eu não conheço o segundo colegial, estou iniciando com eles esse ano, eu vou abordar com eles esse ano, tá? E vou deixar alguma coisa livre ainda para o último bimestre, eles escolhem alguns temas para gente trabalhar. E terceiro ano, Orientação Profissional, o que é uma organização, o que acontece, processo seletivo, construir seu próprio currículo, trabalhar as habilidades pessoais, e tentar vejam, a classe é muito grande, a identidade profissional que cada um tem. Ó, é uma aula por semana. (risos)

O professor não participa do HTPC da escola onde desenvolvemos a presente pesquisa, por isso, não sabe como ela funciona, bem como não sabe se permanecerá lecionando ali, colocando-o nas condições de outros professores que não sabem se continuarão, no próximo ano, na mesma escola, isso fragmenta o processo iniciado, rompe o vínculo que poderia ser desenvolvido pelo professor com a escola como um todo, com seus

alunos, com sua disciplina. Mas, embora não saiba da existência do projeto, ele informa que desenvolve um projeto sobre sexualidade na sua disciplina.

O trabalho em Orientação Profissional é uma ótima contribuição para o adolescente. Ajudá-los a compreender o que é uma organização, o que é e como ocorre um processo seletivo, construir seu próprio currículo, levar os alunos a descobrirem suas habilidades pessoais ou, ainda, levá-los a descobrirem que eles as possuem, são questões importantes, que podem dar suporte a alguém que se encontra “órfão”, que não sabe como sair dessa situação, isto é, sabe que tem que arrumar um emprego, mas o que fazer? Por onde começar? Na TV, todo dia se fala da redução de empregos, então, como é que vai conseguir um? Onde? O quê? Como?

Sem dúvida, nesse sentido o professor está cumprindo o seu papel, mas, e sempre tem um *mas*, disso advêm várias questões, que independem da boa vontade do professor. Dentre tantas questões, elegemos uma: o jovem que vive em condições sócio-econômicas como a dos alunos da escola objeto de nossa pesquisa, raramente poderá escolher o local onde deseja trabalhar, terá que aceitar o que aparecer e, ainda, agradecer por isso. Esta é a realidade.

O professor cumpre o seu papel em ensinar aos alunos esses conhecimentos, contudo, onde fica o direito do aluno em querer continuar seus estudos, após o nível médio? Na fala do professor esse tipo de discussão nem aparece. Será que algum professor toca nesse assunto em sala de aula? O que será que os alunos pensam disso? O que será que os professores pensam disso?

A resposta a essas questões vem em forma de *insight*, levando-nos a Karl Marx (1999), em sua XI tese contra Feuerbach: é necessário mais do que apenas compreendermos a realidade, é necessário transformá-la.

Mas, essa realidade injusta não pode continuar, principalmente, quando pensamos, comparativamente, naqueles adolescentes filhos de pais ricos, que estão no ensino médio das melhores escolas, já sabem que vão ser juízes, diplomatas, economistas de multinacionais, às vezes, vão ser diretores na empresa do pai. Nas férias, ao longo dos anos, foram conhecer outros países, foram aprender inglês nos Estados Unidos ou na Inglaterra, talvez voltem para lá para cursar a graduação. Caso estejam em dúvida quanto ao curso universitário a fazer, vão para o profissional de Psicologia, para verificar o que está ocorrendo com eles, fazem Orientação Profissional, no consultório.

Voltando à nossa realidade, o que dizer aos alunos da escola objeto do presente estudo, se muitas vezes eles só foram para a escola porque lá iam poder comer a merenda que

a escola fornece?

Outra questão que se explicita em diversos momentos no discurso do professor, e que se repete aqui, é a *educação como transmissão unilateral de conhecimentos e valores*, pois ao longo de suas repostas ele apresenta frases semelhantes a essa: “Aí vou preparando eles”, centrando na figura do professor o ato de ensinar, reportando-nos a princípios tipicamente tradicionais: “A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 1999, p. 18).

O professor refere-se às dimensões do ser humano, incluindo a religiosidade, mas não comenta se insere esse tema nas suas intervenções em classe, nem se vincula temas sobre sexualidade às questões religiosas. Como discutimos anteriormente, é função da escola ensinar e um ensino de boa qualidade, de preferência isento de conceitos não-científicos, pois estes podem causar mais confusão do que esclarecer, principalmente, quem ainda não tem seus próprios conceitos formados. Ele diz que existe algo planejado que é o programa dele, mas quanto a saber se existe algum outro trabalho na escola diz: “Não sei”.

Alessandro não sabe se existe algum trabalho sistemático e contínuo na escola, porque não conhece a Instituição ainda, mas na verdade esse não existe, a não ser as aulas dos professores de Ciências e de Biologia, a que nos referimos anteriormente, através de entrevista da professora de ciências.

Segundo os depoimentos obtidos até aqui, o trabalho do professor de Psicologia parece interessante, pois não tem o discurso biologizante, não associa sexualidade com doenças e morte; aparentemente, pelo seu discurso, não moraliza a sexualidade e amplia o conceito para além dos genitais.

A prática do professor, pelo seu relato, ao longo de toda a entrevista mostra-se focada em duas características, na informação e na relação unilateral no processo ensino-aprendizagem, centrada na figura do professor.

O que se apresenta como lacuna na ação do professor na escola, a nosso ver, é o fato de não aparecer em sua fala, uma visão articulada com o contexto sócio/político/histórico, como substrato multideterminador das questões humanas, inclusive da sexualidade e o fato de se preocupar só com a informação e ser unilateral em sua prática educativa.

5.2.4 A Formação do Professor

O motivo que levou o entrevistado a escolher a carreira de professor, assim aparece no seu discurso:

Gostar, aprender, eu estou aprendendo nessa profissão, não é ser Professor, você disse corretamente, ser um Educador, não é? Às vezes, eu estou aqui, lidando com eles, eu quero... Às vezes, eu entro na sala de aula: Gente, vamos colocar a sala em ordem? Vamos recolher nosso lixo, arrumar essas carteiras, aí pode ter uma aula mais tranqüila. E aprender com eles também, eu estou aprendendo com você...

Afirma que escolheu a profissão de professor por gostar de se relacionar com as pessoas, por aprender dessa forma. Relaciona-se bem com os alunos, o que parece também, ser-lhe agradável, fato que privilegia em sua prática.

Mostra-se no conteúdo dessa fala, que há uma contradição, entre o que diz aqui, isto é, o fato dele aprender na relação, considerando-a uma via de mão dupla, com vários momentos de sua prática, centrada em si mesmo, como verificamos com a constante explicitação do núcleo de significação: *educação como transmissão unilateral de conhecimentos e valores*.

Referindo-se à continuidade de estudos em curso de Pós-Graduação, o entrevistado informa: “Eu estou fazendo curso de Especialização. Na área da Psicologia da Saúde...”.

É Psicologia da Saúde. Porque Psicologia da Saúde, porque Saúde é um termo amplo. Não é? Então, no lugar de colocar Psicossomática, Psicologia Hospitalar, seria restrito, o curso é Psicologia da Saúde, seria assim uma amplitude, o termo do estudo da saúde e o que há de mais moderno, a Neuropsicologia, Psico-onco, o estudo do câncer, todo o estudo da Psicossomática. Estudo das situações de luto, que a gente não vê na faculdade. E o estudo do curso não pode ser voltado para a educação, teria que ser voltado para um atendimento, então as nossas pesquisas lá vão ser voltadas para uma situação que envolva essa questão aí, de atendimento...

O professor está freqüentando um curso de especialização, *Lato sensu*, específico para atendimento clínico psicológico, que, segundo ele não se aplica diretamente à escola.

Se, segundo o método marxista, a consciência humana é determinada pela sua atividade, podemos concluir que as atividades do professor em pauta são eminentemente clínicas, o que pode levar a um provável enfoque clínico na sua concepção de educação. E sobre essa prática reportamo-nos ao que ponderamos anteriormente, quando nos referimos à

citação de Patto (1984), sobre a aplicação da Psicologia na escola.

Reger (1981), por sua vez, aponta alguns enganos que são praticados pelos Psicólogos com enfoque clínico na escola, ao tentar fazer terapia com as crianças que apresentam problemas de aprendizagem ou comportamentais, não conseguindo dar conta da demanda; ao dicotomizarem a “educação”, separando a função de educar é do professor e a responsabilidade pela resolução dos problemas de comportamento é do psicólogo, absolvem os professores da responsabilidade pelo comportamento do aluno, que passam a rejeitá-lo, causando um sério problema para o sistema educacional; esses psicólogos pelas suas orientações consideram que as causas dos problemas comportamentais estão dentro das próprias crianças que os apresentam, bem como a sua resolução, deixando de examinar as condições às quais ela está submetida. Tais ações não são úteis para a escola e muitas vezes servem para agravar seus problemas que já não são poucos.

Esse mesmo autor nos oferece um modelo apropriado para que o Psicólogo Escolar, distintamente do modelo clínico, possa exercer sua profissão de forma eficiente e adequada àquela instituição. Ele deve atuar conforme o modelo de educador; ajudar a planejar programas educacionais para os alunos; encorajar o professor a assumir a responsabilidade pelos alunos na sala de aula e pelos seus problemas, quaisquer que sejam eles, procurando o psicólogo em último caso; ajudar o professor na tarefa de assumir essa responsabilidade, desenvolvendo um julgamento crítico e capacidade de ação, frente aos problemas que surgem nas suas salas de aula e, por último, desenvolver trabalhos científicos.

Se for criado o espaço para o psicólogo atuar na Escola, sugerimos que ele deve ser um profissional especializado em Educação, mas que também tenha uma postura crítica, isto é, que seja capaz de ver as contradições nas relações internas à escola e as influências externas a ela, postas historicamente. É importante que tenha compromisso político e que queira explicitar em sua prática dentro da escola, as contradições do sistema capitalista e suas conseqüências negativas para a vida humana como um todo, bem como a dependência desta instituição aos interesses internacionais que tem contado sempre com a conivência estatal.

Patto (1984) orienta que a ação dos profissionais da escola deve se basear no exemplo de Franco Basaglia, na Itália; que atuem politicamente, que rompam com os modelos técnico-profissionais acadêmicos. A autora propõe que o psicólogo deixe de classificar as crianças quanto à capacidade intelectual, de manipular o comportamento e a consciência destas para que se tornem compatíveis aos interesses da escola e do sistema e, que deixe de treinar o professor para que pedagogicamente tornem-se mais eficazes na sua ação de reprodução da ideologia dominante.

Novamente, com relação às nossas questões com o professor, ao ser inquirido se havia cursado alguma disciplina que tratava da sexualidade, durante seu curso de graduação, respondeu afirmativamente:

Desenvolvimento III, que é adolescência, você tem toda essa parte.

Personalidade, também. Na Personalidade II e na Desenvolvimento III, são as únicas, basicamente que abordam mais a questão da sexualidade.

Fiz um curso sobre sexualidade na terceira idade, foi lá na faculdade e eu fiz. Na terceira idade, agora na questão da AIDS na Terceira Idade, um problema que está ocorrendo, então eu fui fazer para perceber o que está ocorrendo, mas a nível dos encontros de Psicologia na própria Universidade, eu pude abordar a sexualidade na adolescência.

Com relação à sua formação acadêmica, ele teve disciplinas na graduação que diziam respeito à sexualidade humana, emergindo o núcleo de significação: ***formação sistematizada no assunto***. O curso de Psicologia tem mais de uma disciplina que aborda assuntos relacionados ao desenvolvimento da sexualidade humana, principalmente, segundo ele, na adolescência. Embora as disciplinas citadas em seu depoimento, não tratem especificamente da sexualidade humana, os conteúdos referentes ao desenvolvimento humano incluem também a temática.

Sobre como foi abordada a questão da sexualidade nas disciplinas que cursou na graduação, ele relata:

A gente começa com os estudos, da Adolescência Normal. É básico você estudar a Arminda Aberastury, a gente estudou dois livros dela. Leitura mesmo e estudo, porque antes você tem o que? A criança em desenvolvimento, toda a parte da criança, ela é longa, desenvolvimento I e II, depois na III que é só adolescência e na IV, que se vê um pouquinho da terceira idade. Agora, na questão da adolescência, foi feito a nível de estudo mesmo, a gente fez trabalho de observação, cada um escolheu um tema, foi trabalhar o adolescente, fez trabalho individual, a gente filmou, a gente entrevistou.

Conteúdo. Na verdade Adolescência é o tema, de Desenvolvimento III, Adolescência Normal. Nós vimos as deficiências, na adolescência, como trabalhar com deficiente na adolescência.

As cargas, horária e teórica, são extensas nesse curso: quatro semestres para um conteúdo multifacetado. As disciplinas citadas por ele não se referem especificamente sobre a sexualidade, mas incluem certas discussões a respeito como parte do desenvolvimento global

do indivíduo. Os alunos deveriam, ao término do curso, estar em condições de discutir o tema sexualidade. Surgindo mais uma vez o núcleo de significação: *formação sistematizada no assunto*. Embora esta seja uma condição teórica, pelo conteúdo das disciplinas, aparentemente indica que esteja em situação mais vantajosa que os professores formados em outros cursos.

Cabe lembrar que o curso de Psicologia também está inserido no contexto da educação, e que assim também apresenta as disciplinas distribuídas fragmentariamente por créditos, ficando a articulação entre essa e aquela disciplina a cargo do aluno, que poderá, por sua vez fazê-lo ou não fazê-lo.

Quando ele era estudante de Psicologia, participou como voluntário em atividades de uma creche:

Eu trabalhei como voluntário, de sábado, durante quase um ano, numa creche, dando aula de reforço para criança, não é? Eles tinham uma sala de aula, reunia é, as terceiras e quartas séries juntas, as crianças, a gente dava as atividades. A vontade era tanta que eu fui fazer isso na época, eu viajava de volta para minha cidade e fazia esse trabalho voluntário lá e também, eu percebia que as crianças precisavam, além a aprender o reforço, que o reforço não era o mais importante, mas era alguém que desse, que estivesse com eles e eu percebi que a presença da pessoa, você ter uma atenção ali era mais que o suficiente para eles. Muitas vezes a gente ia para o parque brincar, porque acho que criança precisa de brincar, e nossa! Eu voltava de areia na cabeça, mas era incrível, foi uma experiência muito gostosa na minha vida.

A escola é lugar de transmissão/construção do conhecimento. Assim como para uma creche, o lúdico deve estar presente, pois o brincar é uma atividade que, segundo Vigotski (1991) é muito importante para o desenvolvimento da criança, embora não seja sua atividade principal. Situações que são impossíveis na vida real tornam-se possíveis nas brincadeiras:

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1991, p. 117).

Ainda, segundo esse autor:

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. [...] a imaginação,

nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação (p.107).

O brincar para as crianças e adolescentes servem para que estes internalizem regras e significados, importantes para o processo individual de humanização:

não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori [...] A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (VIGOTSKI, 1991, p. 108; 118).

O voluntariado aparece também aqui, desenvolvendo práticas educativas em uma creche. Já referimos a essa categoria de atividades que tem se avolumado em ocorrências, mas que esconde atrás de si as lacunas deixadas pelo Estado Mínimo, da política neoliberal, em sua priorização ao que é econômico, que produz capital, em detrimento do que é de prioridade pública nas áreas da saúde, educação e social.

É muito menos oneroso ao Estado e faz mais propaganda política positiva, a criação dos projetos “Renda Mínima”, “Natal sem Fome”, “Bolsa Escola”, “Fome Zero”, do que se dizer um basta ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e democratizar, de fato, este País. Determinar o controle sobre os lucros das empresas, fazer com que a escola, realmente, ensine o que tem que ensinar, formar cidadãos conscientes de que são pobres e que podem e devem deixar de sê-lo, que o Estado tem dever para com eles, de lhes proporcionar condições de vida digna, de trabalho para todos e em condições saudáveis, participação igualitária nos lucros da produção.

O paternalismo, que se pratica através do voluntariado, infantiliza e gera dependência para melhor controlar, como um tentáculo ideológico que se infiltra nas internalizações dos indivíduos, através de valores dogmáticos, principalmente os religiosos, que são transmitidos e reforçados, pelas religiões.

Quanto a conhecer ou não os PCN, o professor informa:

Conheço o PCN do Ensino Médio, porque eu sou professor de Ensino Médio. Dentro dos Temas Transversais, existe o tema de Sexualidade e você vai observar que esse tema vai aparecer, na verdade no Ensino Fundamental. Se você foi pesquisar no PCN, vai ter lá: Ensino Fundamental, Sexualidade. No PCN do Ensino Médio, você não tem, que aborde, só no Ensino Fundamental. Certo? Por exemplo, eu já fui dar aula de sexualidade para oitava série, um professor de Educação Artística, queria fazer uma situação interdisciplinar, aonde a gente trabalhasse o artístico e a sexualidade, é possível? É. Planejamos as aulas, juntos, eu fui até a classe, eu não tinha aula, eu fui à classe, a pedido do professor, e eu trabalhei a

questão do cuidar, por exemplo, eu não trabalhei nada do que eu trabalhava com o colegial, com eles, eu trabalhei eles, eles eram cuidadores de ninhos, então eles desenharam o ovo, o ninho, trouxeram um ovo vazio de casa, pintaram esse ovo, essa é a parte artística, certo? E, eu entro com a Psicologia: que aquele, eles eram pais daquele ovo, então, como eles iam se sentir grávidos, trabalhei assim, a parte do sentimento, porque o aluno de sétima e oitava, muitas meninas ficam grávidas, e o interesse do professor era a questão da gravidez. Então, eu fiz um trabalho, voltado para os cuidadores de ninhos. Então, que eles tinham que levar para casa esse ovo, não é, e cuidar desse ovo. E depois, eles retornam com esse ovo, em outro momento, nós vamos discutir como que cuidaram, os que quebraram, os que não cuidaram, foi muito legal. No PCN do Ensino Médio, se você for ver algo diretamente sobre esse tema, eles colocam que qualquer professor pode estar colocando dentro de sua disciplina, da área de humanas, História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia, só que Psicologia não tem nada... Você não vai encontrar no PCN objetivos da matéria Psicologia, você vai encontrar, da Filosofia, e aí eles abordam a Psicologia, tá, vamos lá, bonito, Filosofia, completa e aborda sexualidade, os objetivos, aí vem pouquinho da Sociologia, mas não fala dos objetivos, comenta-se da Psicologia, inclusive (bate palmas) o PCN, termina com a área de humanas do Ensino Médio, e você vai ver ali as questões que falam da Psicologia, não sei se termina o livro, mas a parte de Humanas, ele termina abordando a importância da Psicologia trabalhar o desenvolvimento do aluno, questão de valores, a questão de ser cidadão, ser cidadão é uma preocupação de todo profissional da área de humanas, não é? Vai trabalhar a questão do profissional, porque do profissional, porque no 3º colegial, você vai abordar a questão do trabalho, ele está saindo, ele termina uma das etapas da vida dele, e precisa encarar a questão do trabalho, ele está no mercado de trabalho? Sim, está. Muitos já trabalham? Sim, já, mas e aí? Não sabe se relacionar no trabalho, como que é, como que funciona, os seus dons, suas habilidades, o PCN fala que a Psicologia tem que trabalhar isso, não é, as questões dos valores, dos relacionamentos, então, dentro do PCN, eu peguei o PCN, eu estudei o PCN e montei as minhas aulas.

Ficou subentendido que o experimento visa a mostrar aos alunos o quanto é complicado ter que cuidar de um outro ser, o quanto eles têm que deixar de fazer suas coisas para se preocupar com o outro, extrapolando isso para uma hipótese de eles terem que cuidar de um bebê, tanto para os meninos como para as meninas.

Houve uma tentativa dos professores de praticar a interdisciplinaridade; entretanto, a escolha do centro de interesse, para a realização do experimento, um ovo de galinha não é um modo adequado, exemplos humanos é que devem ser priorizados nas práticas educativas em sala de aula, emergindo aqui *a não-formação do professor em sexualidade*.

À primeira vista, a experiência de “cuidadores” parece interessante. Entretanto, se tomada com mais critérios, percebe-se que essa prática é alienada e alienante, pois não se constata, pelo discurso do professor, nenhuma articulação com o substrato sócio-histórico e político determinante do *modus vivendi* da sexualidade pelos indivíduos, embora dentro dos pressupostos teóricos oriundos de sua formação e atividade como psicólogo clínico.

Embora tenhamos as reservas expostas anteriormente quanto à técnica utilizada pelo professor, de qualquer forma, não se pode dizer que não planeja sua ação, expondo o

método de planejamento e ação como norteador da prática educativa.

O professor nos informa que quando começou a lecionar, já estava de posse dos PCN e do Tema Transversal de Orientação Sexual. Entretanto, quanto aos Temas Transversais, o entrevistado não demonstrou ter grandes conhecimentos, mas afirma que desenvolve o Tema Transversal de Orientação Sexual:

Sexualidade, drogas, é o que que a classe escolhe. Sexualidade, drogas e eles escolheram, é uma infinidade de temas, por exemplo, questões de amizade, questão de solidão, questões de morte, questões que eles foram colocando. Eu vou trabalhando esses temas junto com eles, de forma contínua, com cartaz, com teatro, porque é muito mais interessante. Não é [apenas] conteúdo que eu quero dar, vivência, para eles vivenciarem de alguma forma aquela situação.

Liberdade de escolha... Democracia nas relações... Vivência... Estas expressões são constantes no discurso do professor; mas o que se percebe, também, é a constância do núcleo de significação, ***transmissão unilateral de conhecimentos e valores***, pois as escolhas, via de regra, são feitas pelo professor e executadas por ele, com o mínimo de envolvimento dos alunos.

Mesmo que Alessandro não tenha sido professor antes da publicação dos PCN e Temas Transversais, ainda assim perguntamos-lhe se, com a publicação dos mesmos, o trabalho dele mudou em sala de aula, ao que ele responde:

É, eu acho que antigamente o que não era abordado em sala de aula, o que realmente, o que não é obrigatório o Professor dar aquele conteúdo, não se vê na obrigatoriedade de falar sobre o assunto, certo? Hoje, como tem os Temas Transversais, é obrigatoriedade os professores das áreas de humanas comentar, ficou mais aberto, e com a discussão, com cursos, com treinamentos, é então eu acho que ficou mais fácil para o professor hoje, pelo menos, se ele tem uma certa dificuldade em falar daquilo lá, ele aborda, pelo menos o que ele sabe, o que ele domina naquele assunto.

Alessandro, mesmo não tendo vivenciado como professor a etapa anterior à introdução dos PCN e Temas Transversais na educação, comenta que o que mudou foi que agora o professor é obrigado a abordar o tema, o que antes não ocorria. Nesse sentido, lembramos que, na realidade, os PCN e Temas Transversais não são documentos em princípio obrigatórios; são Parâmetros para o Currículo, isto é, servem de balizas para o professor, mas que por fim acabam servindo à cobrança silenciosa, que está sempre lembrando o professor de sua incompetência técnica; ele não cumpre as proposições dos documentos, às vezes alegando que é impossível de compatibilizar o tema com os conteúdos da disciplina; ou o professor não

tem nenhuma afinidade com o mesmo ou formação a respeito.

A respeito de o que mudou, ele considera que hoje os alunos cobram dos professores a abordagem do assunto e os PCN contribuem para isso:

Porque exatamente você tem uma abrangência maior de informações, agora, eles te cobram, antigamente nós não cobrávamos o professor sobre esses assuntos. Tinha uma intenção, mas não se cobrava. hoje, o aluno, ele aborda, e se uma vez ele abordou em sala de aula, não dá para você deixar de comentar, pelo menos.

Se, se deve aos PCN? Contribui para que seja obrigatório a gente comentar com eles. Pelo menos os professores que não comentam sobre esses assuntos.

O professor vincula o fato de os alunos cobrarem os professores para que estes falem sobre sexualidade à existência dos referidos documentos, mas será que os alunos sabem da existência dos PCN e Temas Transversais?

Ele comenta que, no passado, quando era aluno, não perguntava sobre sexualidade para os professores; o momento histórico era outro, não se falava sobre sexualidade na escola. Hoje, embora a repressão sexual continue, existe a possibilidade de se falar sobre o assunto em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) confirmam isso, mas as pessoas que compõem a escola, em todos os seus níveis hierárquicos, por não possuírem formação nessa área, nem compromisso suficiente que os vinculem à sua prática educativa, não chegam a perceber os conflitos e contradições nela existentes, ponto de partida para uma reflexão mais aprofundada.

Há vinte anos, certamente, a sexualidade humana não era abordada na escola, a não ser através dos conteúdos sobre reprodução humana, obrigatoriamente, ensinados em Ciências e Biologia. E, como consideramos anteriormente, segundo Morello (1999), a moralidade da época não permitia que houvesse algum tipo de avanço nesse sentido, chegando-se a ponto de engavetar publicações oficiais que poderiam ter contribuído para a formação de uma geração.

Indagamos o professor Alessandro a respeito de sua opinião sobre os PCN e ele diz:

uma opinião formada sobre os PCN, eu nunca pensei nisso, a gente lê ali, o objetivo seria... A partir dos objetivos de cada área você conseguir fazer a interdisciplinaridade.

São os PCN. Veja, você lê o PCN de cada... o que que tem o PCN ? Cada matéria, de cada disciplina e termina com os objetivos, mas eu estou falando mais para o Ensino Médio que eu tenho conhecimento, que que seria ? Objetivo então, esse objetivo casa com esse, casa com esse, casa com esse para gente conseguir fazer a interdisciplinaridade, o que não é fácil, mas o objetivo seria esse, mas não é feito. (risos)

Não é feito. Os Temas Transversais seria um tema dos PCN do Ensino Fundamental, que deve ser trabalhado desde da 4ª série, não precisa ser só na 5ª série, é para estar abordando desde a 4ª série.

O professor não emite uma opinião sobre os PCN. Parece ser favorável à existência dos mesmos, à incorporação destes à prática docente, o que não é feito. Ele fala sobre interdisciplinaridade, mas não se refere à transversalidade. A interdisciplinaridade, presente nos objetivos dos PCN, representa a possibilidade de resolução de um dos problemas fundamentais do ensino que é da fragmentação na construção/transmissão do saber. Mas as condições atuais, tanto da formação quanto de trabalho do professor, não lhe permite superar esta imensa falha do processo de ensino-aprendizagem.

A interdisciplinaridade proposta pelos PCN é difícil de ser operacionalizada devido à formação do professor, que se frustra na tentativa de introduzi-la em sua prática, pois, segundo Frigotto (2000), o objetivo é ter-se um professor com formação abstrata e polivalente, isto é, que sabe um pouco de tudo, mas que não se aprofunda em nada, formando alunos que saibam o suficiente para poder trabalhar para o capital, sem colocá-lo em risco.

Sobre os Temas Transversais a opinião do professor também é favorável:

Temas Transversais, porque os Temas Transversais é algo que vai sendo o que? Colocado tipo assim, ninguém diz que o Professor de Psicologia vai trabalhar com os Temas Transversais, ele é responsável, ninguém diz, também, que o Professor de Artes é responsável, não tem Temas Transversais você pode trabalhar na sua matéria, naquele momento é introduzido aquele assunto e... Você vai estar trabalhando ou quando a escola faz uma campanha: Gente, essa é a semana, vamos supor, Combate à Dengue, não teve? Todo mundo trabalhou a Dengue, dentro da sua disciplina, essa semana é da Sexualidade, todo mundo vai trabalhar, então se torna o quê? Se é do PCN ou não, nós vamos ter que trabalhar, correto?

Tenho visão favorável. O que é que eles trabalham? Sexualidade, drogas, Ética, valores, como ser cidadão.

A maioria dos professores, inclusive o entrevistado, admira e coloca-se a favor dos PCN e Temas Transversais, pois a formação deles não lhes permite uma análise contextualizada em âmbito social, histórico, político e econômico. E como os demais, passam

a objetivar em sua prática na sala de aula os ideais neoliberais implícitos em seus conteúdos e práticas.

Anteriormente, consideramos que a escola representa um ponto nevralgico da luta de classes. O capitalismo a tem utilizado eficientemente, no fio de sua história, levando para o interior da sala de aula, seus objetivos na formação de indivíduos que serão posteriormente admitidos em suas fábricas. Atualmente, a necessidade se apresenta no sentido de se ter trabalhadores com suas habilidades e competências desenvolvidas. Para Frigotto (2000), trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos. E um professor pragmatista, com formação polivalente e fetichizada, com a nova perspectiva da educação, numa escola que obediente ao capital internacional e nacional, incorpora os ditames daqueles que esse autor chama de “*homens de negócio*” e seus jargões; estes são tão falsos quanto os produtores da exclusão, tais como globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade, defesa da educação geral e “valorização do trabalhador”.

Conforme Marx (citado por BOTTOMORE, 1988), o *fetichismo* ocorre na sociedade capitalista:

os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente. Essa síndrome, que impregna a produção capitalista, é por ele denominada fetichismo, e sua forma elementar é o fetichismo da MERCADORIA enquanto repositório ou portadora do VALOR (p. 149, grifos do Autor).

O fetichismo enquanto instrumento de dominação, atualmente está em alta. Extrapolando sua vinculação a objetos, esse fenômeno tem sido criado e abusado pela mídia, visando a venda de produtos, atingindo também a sexualidade e o corpo humano, que estão sendo comparados à mercadoria, das formas mais baratas.

Indagado sobre o que entende por Transversalidade, o professor responde:

Transversalidade. É a, são temas que fogem de um conteúdo, que o estudo é apenas lógico, não é? Você vai ter aquela situação de aprendizagem, para o estímulo da sua inteligência matemática, para o estímulo da sua inteligência espacial, não é? Corporal, verbal, o Português, transversal, nós vamos ver temas aonde, todos passam por essa experiência, no caso da sexualidade, todo adolescente, de alguma forma, no mundo, ele vive essa situação. Então transversal, droga, sexualidade, é balizado, é geral, é coletivo, é transversal, ou seja, é algo que esse assunto, passa que por algum momento você vai passar por isso, é uma fase, por exemplo, que por mais que você negue, você vai vivenciá-la. E que legal a gente poder estudar isso!

Ele responde à pergunta misturando conteúdos da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, a partir do que conhece na prática, com conteúdos do Tema Transversal de Orientação Sexual. Entretanto, não expressa nenhum conceito coerente de transversalidade.

Reportamo-nos a este tema que discutimos mais detidamente no tópico sobre os PCN e Temas Transversais. Cada professor lida como pode com a questão da existência desses documentos, já que falta formação e incentivo para a inserção dos mesmos no ambiente escolar. Isso torna o trabalho do professor predominantemente individualizado, pois passa a depender de cada um deles o esforço em buscar subsídios para seu fazer em sala de aula; por sua vez, tal individualismo geraria a competitividade, se a maioria dos professores não estivesse acometida, segundo Codo (1999) da síndrome de desistência do educador, ou Síndrome de Burnout.

Interrogado se considera-se preparado, científica e didaticamente, para trabalhar com temas sexuais em sala de aula, ele comenta:

Um pouco. (risos). Um pouco, vou ter que ser humilde com você e dizer que é um pouco, porque, sempre tem algo novo aparecendo, quem diria que nós iríamos estudar um dia o ponto G.

Em sala de aula. E aí, o ano que vem, aparece algum cientista dizendo que não, que o ponto H, que é muito mais estimulante do que o G, e aí?

Abordo, e o importante é o seguinte, é você entender que é uma fase do desenvolvimento do adolescente e da criança.

Isso é o que eu acho que falta nos profissionais da Educação. Eles não entendem a fase.

O professor Alessandro se mantém humilde, acertadamente, considerando a evolução da ciência, que avança a passos largos, sempre com novas descobertas invadindo nossa existência. Entretanto, a sexualidade humana não é uma questão desta ou daquela fase, deste ou daquele ponto. A abordagem, portanto, não será tópica, mas totalizante, considerando o homem no seu contexto sócio-histórico.

Ele toca em uma questão importante, já discutida aqui, que é a deficiência da formação dos professores em geral, e sobre as fases de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes; isto devido à ausência nos currículos de disciplinas afins, ou se presentes, não são prestigiadas, nem pelos professores nem pelos alunos dos cursos de graduação em

Licenciaturas.

Segundo Saviani (1984; 2000), as disciplinas vinculadas ao ensino, após a reforma universitária ocorrida em 1968, passaram a ser desprestigiadas, por serem consideradas inferiores em relação à pesquisa, postura que passou a ser defendida nas universidades e, posteriormente, atingiu todos os níveis de ensino.

A respeito de ter recebido subsídios da Secretaria da Educação, da própria Escola, ou de algum outro órgão, tais como cursos, materiais didáticos, palestras etc. sobre Orientação Sexual, ele informa que não recebeu. Já constatamos na entrevista com a professora Márcia, que os subsídios oferecidos pela Diretoria de Ensino ou pela própria Escola se resumem a cursos que não excedem trinta horas e vinculam a sexualidade a doenças.

Sobre onde ele busca as informações necessárias para trabalhar com os temas sexuais e responder as perguntas de seus alunos, ele informa que procura em:

Livros, que é importante, também, hum... Hoje, você tem a Internet, hoje em dia você tem revistas, não é? Cuidado... Com a fonte que é, para estar trazendo aquela informação profissional, eu procuro muito em livros, eu acho que eu prefiro procurar em livros essas informações.

Você perguntou se há dúvida naquela informação do aluno, que eu não compreenda, que eu não saiba [...] Especificamente sobre a dúvida, é isso que acontece.

As fontes nas quais o professor Alessandro procura os assuntos relacionados às perguntas dos alunos, que porventura ele ainda não saiba, são livros, revistas e Internet, preferindo os livros. Apresenta um certo nível crítico quanto às fontes a serem utilizadas pelo professor.

Embora o professor tenha uma visão ampla da sexualidade, construída empírica e cientificamente, e uma prática pedagógica diversificada, proporcionados, talvez por sua formação acadêmica, ainda assim, não se pode esquecer que a escola, qualquer que seja ela, em todos os níveis está inserida numa sociedade cujas regras de produção e de distribuição dos lucros e de outros benefícios, são em sua essência injustas. Portanto, os professores, em sua maioria, dificilmente possuem uma prática docente comprometida com o seu fazer, técnico, ético e político, capaz de formar o aluno em dimensão totalizante.

5.3 Os núcleos de significação no discurso dos professores entrevistados

Feitas as análises das duas entrevistas selecionadas com os professores Márcia e Alessandro, e identificados os núcleos de significação em seus relatos, procuramos verificar a ocorrência desses núcleos nas respostas dos demais professores participantes. Para isso utilizamos os resumos de suas entrevistas (APÊNDICE VI – A, B, C, D, E e F). Os núcleos encontrados estão expostos no quadro 2, que se segue:

QUADRO 2 - NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Núcleos de Significação	Carolina	Juliana	Larissa	Roberto	Rodrigo	Vanessa	Márcia	Alessandro
A não-formação do professor em sexualidade	X	X	X	X	X	X	X	X
A escola na contramão da sua finalidade humanizadora		X	X	X	X	X	X	
A expressão das diferenças em questões de gênero	X	X	X	X	X	X	X	X
A religião como norteadora da prática educativa			X		X		X	
A sexualidade na perspectiva biológica, moralista ou vinculada à doenças	X	X	X	X	X	X	X	
Educação como transmissão unilateral de conhecimentos e valores	X	X	X	X	X	X	X	X
Medo de despertar o aluno para a sexualidade	X		X	X			X	
O voluntariado e o controle enquanto funções do educador							X	
A sexualidade como relação interpessoal e processo de vida								X
Formação sistematizada no assunto				X				X
Método de planejamento e ação como norteadores da prática educativa								X
Sexualidade é assunto da Ciência, da Biologia ou de especialistas			X		X	X		
Vergonha (não declarada ou declarada) em falar sobre o tema			X		X	X		
Não conhece os PCN e o Tema Transversal em Orientação Sexual, mas afirma que suas aulas mudaram com a publicação dos mesmos	X		X			X		
Os alunos sabem mais sobre sexualidade do que o professor	X							
A escolha da profissão de educador como um dom	X	X			X			X
Culpabiliza o aluno por seus próprios problemas e concepções				X	X			
Ausência de planejamento nas ações educativas sobre sexualidade	X	X	X	X	X	X		

6 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Apresentados os núcleos de significação, prosseguimos agora com suas análises:

- *A concepção de educação como transmissão unilateral de conhecimentos e valores*, como um núcleo de significação comum a todos os professores entrevistados, inclusive naqueles que tiveram suas entrevistas selecionadas para análise, como pode-se verificar nas referidas análises. Essa postura reflete o ponto de vista tradicional de educação, cujo objetivo é, etimologicamente, derivado do verbo latino “*educare* (alimentar, amamentar, criar) com significado de algo que se dá a alguém [...], ao indivíduo, com o objetivo de moldar comportamentos, valores etc., com vistas a modelos pré-definidos...” (GARCIA, 1975, p. 1 e 2); este conceito opõe-se ao derivado do verbo latino, “*educere*, que expressa a idéia de conduzir para fora, fazer sair, tirar de ...” (GARCIA, 1975, p.1);
- *A não-formação do professor em sexualidade*, também está presente nos discursos de todos os professores, imprimindo concepções estritamente pessoais ao termo sexualidade; em algumas, inclusive, verifica-se o preconceito, o moralismo, a omissão, atitudes estas

que desviam a escola de sua finalidade humanizadora, e não vinculam o indivíduo ao substrato social, político e histórico do seu tempo. Verificou-se que apenas dois deles disseram ter cursado disciplina que abordou o tema sexualidade na graduação, o professor de Educação Física e o de Psicologia. A professora de Ciências frequentou curso específico de sexualidade há menos de cinco anos, pela Secretaria da Educação, mas o conteúdo foi todo ele vinculado a doenças com carga horária de trinta horas, reforçando a fragmentação do processo ensino-aprendizagem e a escola na contramão da sua finalidade humanizadora;

- ***A expressão das diferenças em questões de gênero*** é, também, um núcleo de significação identificável em todos os relatos, direta ou indiretamente, dicotomizando sexualidade masculina e feminina, permitindo-nos inferir atitudes biologizantes, moralizantes, preconceituosas, derivadas das representações dos professores, e até, a religião como norteadora da prática educativa, como questões contruídas sócio-historicamente e internalizadas pelos indivíduos. Esse núcleo tem suas origens na divisão sexual de trabalho, nas primeiras famílias cujos desdobramentos se perpetuaram ao longo da história da civilização humana, por interesses do poder econômico e pela disseminação ideológica através das instituições, principalmente das religiosas;
- ***A sexualidade na perspectiva biologizante, moralista ou vinculada a doenças***, também é comum à maioria dos relatos obtidos nesta pesquisa, confirmando o núcleo de significação referente ao despreparo dos professores na abordagem da sexualidade humana e refletindo, talvez, o halo de moralismo que envolve esse tema. Com relação, em especial, à vinculação a doenças, só não ocorre, pelo menos diretamente, no relato do professor Alessandro, e da professora Larissa. Aquele por ter se apropriado de uma visão mais ampla sobre a sexualidade. Esta por sua vez, está mais preocupada em vinculá-la à religião, como uma estratégia de controle, do mesmo modo que a vinculando à doença.. As duas atitudes, a da professora e a daqueles professores que vinculam a sexualidade a doenças, não são favoráveis aos objetivos reais da escola, pois instaura o medo como pano de fundo do exercício da sexualidade;
- ***A religião como norteadora da prática educativa*** ocorre nos depoimentos dos professores Larissa, Márcia e Rodrigo, observando-se em Larissa uma atitude desviante do tema

sexualidade e em Rodrigo e Márcia, resíduos comportamentais da sua formação religiosa. Conteúdos religiosos inseridos num contexto que deveria privilegiar os princípios científicos como patrimônio construído pela humanidade, principalmente em assuntos ligados à sexualidade é negar ao aluno seu direito de construir ele mesmo sua visão de homem e de mundo. Para Marx (citado por BOTTOMORE, 1988) as religiões sempre foram alternativas de lenitivo para as massas sofredoras diante das condições injustas de exploração das classes hegemônicas nos diversos períodos históricos (p. 316). Para aquele cientista “A religião era uma expressão da imperfeita consciência de si do homem: não do homem como indivíduo abstrato, mas como homem social, ou ser humano coletivo. Era uma distorção do ser do homem, porque a sociedade era distorcida.” (BOTTOMORE, 1988, p. 316).

- Entre os oito entrevistados, seis apresentaram em seus relatos *a escola na contramão da sua finalidade humanizadora*, expondo que a maioria dos professores e, por extensão, a escola em si, não estão contribuindo como deveriam, para o processo de humanização de seus alunos. Entende a Psicologia Sócio-Histórica como humanização, fim último da escola, o processo de internalização pelo homem, de conceitos suficientes e necessários para a compreensão da realidade em suas contradições e de forma crítica, a interferência nela. A humanização do homem e da sociedade é o processo que visa a superação gradativa da exploração do homem pelo homem, da divisão em classes sociais com interesses antagônicos e das injustiças.
- *Medo de despertar o aluno para a sexualidade* surgiu no discurso de quatro professores. O fato deste núcleo não haver surgido na fala dos demais, não significa que esteja ausente em suas concepções que por não ter consciência de que pensa assim, não querer assumir o fato, por negar para si mesmo que tem essa opinião, por que ele mesmo tem medo de ao falar, despertar sua própria sexualidade ou ser tachado de degenerado sexual. Reportamo-nos à Morello (1999), as relações no interior da escola são dessexualizadas, próximas da impessoalidade e do profissionalismo burocrático. Além disso, segundo Guimarães (1995) e Sayão (1997) (citadas por Morello, 1999) afirmam que:

“a escola é o espaço de não sexualidade. [...] os profissionais da escola, na sua maioria, não a concebem como espaço para discussão e manifestação da sexualidade. Esses profissionais pensam que outras instituições sociais devam se

encarregar da educação sexual dos jovens. Por que abordar, portanto, assuntos relativos à sexualidade ?” (p. 93-94).

- ***Método de planejamento e ação como norteadores da prática educativa*** apenas o professor Alessandro, de Psicologia, adota esta postura que Barroso e Bruschini (1989), afirmam ser importante para um programa sobre sexualidade, devido à complexidade do assunto e pela dificuldade que geralmente se tem em falar a respeito. Esse professor implementa em sala de aula alguns dos objetivos gerais sugeridos por estas educadoras, mas não contextualiza a sexualidade política, social, histórica e culturalmente. Também, não mostrou aprofundar-se em questões mais polêmicas como o aborto, o homossexualismo, prostituição entre outros;
- ***A sexualidade como relação interpessoal e processo de vida*** ocorre apenas na fala de Alessandro. Essa visão, a nosso ver, não deixa de conter um avanço em relação às visões apresentadas pelos demais professores, principalmente, tendo em vista que alguns professores nada tinham a falar a respeito, se esquivando de forma que centravam suas falas nos alunos.
- Apenas dois professores, o de Psicologia e o de Educação Física, disseram possuir uma ***formação sistematizada do assunto***. Pelo que pudemos constatar essa formação não foi suficiente para que ambos mostrassem em suas práticas algo que se aproxima do ideal, ou seja, uma visão científica, uma apropriação do conhecimento acumulado historicamente ou uma visão crítica sobre o assunto.
- Considerar ainda, que a ***Sexualidade é assunto da Ciência, da Biologia ou de especialistas***, foram opiniões verbalizadas espontaneamente por Larissa, Rodrigo e Vanessa, o que não significa que os demais professores não possuam a mesma opinião, salvo algumas exceções. Essa postura dos professores denota o quanto essa cultura está arraigada na instituição escolar há longas datas, o quanto a sexualidade tem sido excluída das ações educativa e continuam a sê-lo. Tal fato mostra-nos que os professores não conhecem os PCN e os Temas Transversais, e se os conhecem discordam deles, numa postura defensiva quanto a assumirem a responsabilidade de serem educadores e verem a educação como uma ação que deve atingir o indivíduo na sua totalidade. Esta postura dos professores denota também, a visão e ação fragmentada do ensino em que a

transversalidade e a interdisciplinaridade estão ausentes. Por fim, a questão de que a sexualidade em todos os níveis da nossa educação é abordada através do silêncio, da omissão e do “fazer de conta” que nada está acontecendo, devido a não-formação generalizada sobre o assunto;

- Apenas nos discursos dos professores Larissa, Rodrigo e Vanessa, pudemos evidenciar a ***vergonha (não declarada ou declarada) em falar sobre o tema***, sendo que a única que verbalizou esta condição pessoal foi a professora Larissa, numa atitude honesta, talvez em uma tentativa de não ser cobrada. Mas colocamos em dúvida se esse núcleo de significação, embora camuflado, não esteja presente em maior ou menor grau em outros professores, o que pode se mostrar em suas atitudes de busca de técnicas de ação indireta, economia de discurso, a introdução de excertos bíblicos ou religiosos nas discussões com os alunos, assumir que não possui conhecimento científico sobre a temática e outras desculpas alegadas. Cabendo ressaltar que essas escolhas podem ocorrer também, não por vergonha em abordar o assunto, mas por questões ideológicas que podem subsidiar-se em concepções religiosas e educativas, entre outras.
- Três deles, Carolina, Larissa e Vanessa, disseram que ***não conhecem os PCN e o Tema Transversal em Orientação Sexual, mas afirmam que suas aulas mudaram com a publicação dos mesmos***. Isto ocorre porque desde 1997, data da publicação dos mesmos, eles estão sendo distribuídos gratuitamente nas escolas. Assim, alguns professores os lêem e acabam discutindo ou mesmo comentando na sala dos professores, permitindo que todos os presentes ouçam. Então, concluímos que os professores no geral, salvo raras exceções, pelo menos entre aqueles que participaram do presente trabalho, conhecem os PCN e Temas Transversais de “orelhada”, isto é, ouvem falar sobre esses documentos. Daí estarem de posse do conhecimento que a Sexualidade pode ser abordada nas suas aulas. Aliás, todos, conhecendo ou não esses documentos, acharam que houve uma mudança, isto é, a permissão para falar agora existe. No geral, sentem-se cobrados para que introduzam, não só o tema Sexualidade, mas também os demais. Podemos notar aqui algo, no mínimo interessante, a contradição que se evidencia entre o que dizem e o que fazem.

- Apesar de somente Carolina haver declarado que *os alunos sabem mais sobre sexualidade do que o professor*, acreditamos que essa visão está mais presente do que possamos imaginar. Cabe-nos perguntar se estes mesmos professores que acreditam nisso sejam capazes de se perguntarem: “Sabem, mas sabem o quê?” Cabe também, buscarmos em Morello (1999), que afirma como nós, um evidente descompromisso do professor quando assim fala ou pensa.
- Pelo menos quatro dos professores expressaram a *escolha profissional de educador como um dom*, explicitando o quanto a visão inatista está presente nas internalizações dos professores. O *inatismo*, como discutimos anteriormente, é um princípio que permeia as concepções sobre os fenômenos humanos em nossa sociedade, as quais muito se devem as orientações filosóficas que subsidiam muitas teorias de desenvolvimento priorizadas nos cursos de licenciatura. Teorias essas que não consideram a construção social e histórica das nossas aspirações e escolhas. Tal fato não nos preocuparia, se não fosse pelos seus desdobramentos, que se mostram tão perniciosos na construção dos valores, tais como a concepção de que aprender é de responsabilidade apenas do indivíduo. Nesta perspectiva, uns nascem com mais inteligência que outros, tirando de sobre os ombros da família, da escola e da sociedade a responsabilidade de proporcionar ensino de qualidade para todos. Nesse sentido, a escola vai na contramão da sua finalidade humanizadora, presente na perspectiva sócio-histórica aqui enfocada.
- Pelos princípios questionáveis contidos no núcleo anterior, advém o fato de que dois professores verbalizaram *culpar o aluno pelos seus próprios problemas e concepções*. Isto é, os professores não são capazes, na sua visão alienada da realidade, de ter uma visão contextualizada do aluno e perceber pelo menos alguns dos determinantes que estão em ação nos seus comportamentos e dificuldades. Vigotski (1991), ao aplicar o método Materialismo Histórico Dialético na construção de sua teoria do desenvolvimento do psiquismo humano, inverte essa concepção e possibilita uma superação da irresponsabilidade social na educação das crianças e jovens, quando valoriza a contribuição externa como intensificadora do processo de aprendizagem do indivíduo. Para esta teoria a escola tem a grande função de humanização, principalmente, das crianças e dos adolescentes, é o lugar onde eles superam seus *conceitos espontâneos* pela apropriação dos *conceitos científicos*, e o professor, possui as funções de relevar as

apropriações feitas pelo aluno antes de seu ingresso na escola, dedicar atenção cuidadosa para verificar o que o aluno já é capaz de realizar com ajuda externa, estimulando-o, sendo o *mediador* desse processo e ter compromisso ético, político e técnico, vez que a *imitação* tem função importante no processo de aprendizagem dos jovens.

- A *ausência de planejamento nas ações educativas sobre sexualidade* está presente na fala de todos os professores, com exceção de Márcia e Alessandro. Márcia planeja a inserção de conteúdos sexuais em suas aulas pois sua disciplina Ciências contém tópicos referentes ao corpo humano, mas o faz de forma fragmentária e esporádica, em nível informacional, durante a semana que a Diretoria de Ensino define como a “Semana da Sexualidade”, quando todos os professores são chamados a introduzirem em suas disciplinas informações sobre a temática. Alessandro, professor de Psicologia, diz planejar ações que visam a abordagem desse assunto em suas aulas, mas seu relato demonstra que o faz enfocando a concepção de educação como transmissão unilateral de conhecimentos e valores, e que privilegia a informação. Enfim, com exceção destes dois professores, que abordam a temática, os demais o fazem de forma circunstancial, evidenciando que não há planejamento referente ao tratamento do Tema Transversal de Orientação Sexual nas diferentes disciplinas, sendo abordadas de modo fragmentado e descontínuo, sem qualquer preocupação formativa visando à educação emancipadora dos alunos.

Feita a análise dos relatos resultantes das entrevistas com os professores em torno do tema sexualidade na escola, levantados os respectivos núcleos de significação e verificada a ocorrência dos mesmos nos discursos dos demais professores entrevistados, permitimo-nos afirmar que nunca um tema foi tão abandonado na práxis cotidiana do professor e da escola, como esse. Constatamos que a formação precária do professor, torna-o omissor nas questões pertinentes à sexualidade: ele não sabe o quê falar, como falar, quando falar e, ainda, tem medo de falar. E, do nosso ponto de vista, não são os PCN com seus Temas Transversais, especificamente, o de Orientação Sexual, que vão modificar esse estado de coisas – as mudanças ocorrem na sala de aula, na relação ensino-aprendizagem, ou seja, na relação professor-aluno. Então, há que se “mexer” no fulcro da questão – a formação do professor.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2000 nos propusemos a realizar esta pesquisa, formulamos os nossos objetivos, cuja consecução dependeria do nosso trabalho junto a alguns professores do Ensino Fundamental e Médio, de seus relatos sobre as questões que lhes foram formuladas nos permitiriam operacionalizar a metodologia e efetivar a nossa proposição inicial.

Retomando e examinando criteriosamente a nossa proposição, não pretendemos nem legitimar, nem formular juízos absolutos sobre as posições dos professores, no que se refere à sexualidade. Pretendemos sim, verificar o nível de consecução dos nossos objetivos específicos, retomados a seguir.

Quanto ao primeiro objetivo – *levantar as concepções dos professores sobre a sexualidade humana* – podemos dizer, com segurança, que foi plenamente atingido. Não estamos querendo dizer com isso, que são corretos e cientificamente fundamentados; apenas que os professores têm uma concepção de sexualidade, pessoal, construída nas internalizações de conceitos ao longo de suas vivências de homem ou de mulher no contexto sócio-histórico.

O segundo objetivo – *levantar juntos aos professores, se estão efetivamente, abordando o assunto e como o estão fazendo, em salas de aulas* – constatamos que, de uma

ou de outra maneira, com maior ou menor abertura, promovendo ou não o diálogo com os alunos, todos os professores afirmaram que abordam o tema. Apenas o professor de Física revelou um relativo fechamento em relação à abordagem, por considerar que deveria fazê-lo pela linguagem da Física Pura. A maioria dos professores entrevistados não planejam qualquer atividade enfocando o tema, apenas respondem a perguntas esporádicas dos alunos baseadas nas suas próprias experiências.

No que se refere ao objetivo seguinte – *levantar o uso do Tema Transversal de Orientação Sexual e como o fazem* – pudemos constatar que a maioria entrevistada não conhece os PCN, nem os Temas Transversais, especificamente o de Orientação Sexual. Frigotto (2000), considera como uma atitude de resistência dos professores, ao não se apropriarem dos documentos publicados pelo Estado. Já segundo Codo (1999), associa esta atitude dos professores à síndrome da desistência. Porém não é possível concluir que se trata disso ou daquilo, mas pela análise a partir do método Materialista Histórico Dialético podemos ter certeza tratar-se da condição alienada na qual se encontra o professor.

O quarto objetivo, a que nos propusemos – *levantar em que o trabalho dos professores em sala de aula, mudou com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o Tema Transversal em Orientação Sexual* – afirmamos que o sistema continua sendo reproduzido, assim como vinha sendo, de longa data. Como poderia ter mudado a atitude de trabalho do professor, se eles nem conhecem esses documentos ? Os professores sentiram-se cobrados pelas nossas perguntas, ao revelarem que não os estão aplicando no seu trabalho. Mas como pagar essa dívida de operacionalidade às propostas contidas neles, se eles não possuem instrumental para isso ? Voltamos aqui, à “velha história”, da formação do professor, desde há muito defasada das injunções dos interesses econômicos hegemônicos de cada tempo histórico.

Por último – *evidenciar as principais dificuldades dos professores na abordagem de temas sexuais* – foi o objetivo que nos permite, agora, listar um sem número de dificuldades que, entretanto, resumiremos em algumas, as quais foram relatadas por eles: desconhecimento científico da sexualidade e das doenças sexualmente transmissíveis; medo de falar, temendo despertar a sexualidade dos alunos, ou pressupondo uma reação contrária das famílias; timidez; expectativa de que apenas os professores de Ciências e de Biologia se encarreguem dessa temática, se isentando da sua responsabilidade de o fazer. E aquelas dificuldades percebidas pela pesquisadora: postura unilateral dos professores na transmissão de conhecimentos, não possibilitando o envolvimento do aluno no processo; vergonha não declarada, mas presente subliminarmente nas falas; e a questão religiosa que funciona como

uma camisa de força em relação à sexualidade, impregnando-a da idéia de pecado, de preconceitos, moralismo, estereótipias e repressões, que colocam a sexualidade numa dimensão patológica.

Antes de encerrar este trabalho, queremos, ainda, tecer algumas considerações sobre tópicos que nos parecem importantes.

O primeiro do qual, do nosso ponto de vista que decorrem os demais é a questão da formação do professor.

Diante do que concluímos pela análise do dados levantados, importante se faz ressaltar que segundo o ponto de vista de Vigotski (1991), quanto ao papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, o que temos aqui está muito distante da proposta da Psicologia Sócio-Histórica.

As condições gerais em que se encontra o professor, evidenciam que a sua formação não sofreu nenhuma mudança significativa desde há muito tempo. Muitas foram as reformas de ensino, estas fundamentadas em leis, decretos, regulamentos, que tem endossado os ditames do capitalismo, e por conseguinte, não se tem cuidado da dimensão pertinente à relação ensino-aprendizagem, com seus fatores determinantes: a relação professor-aluno, a escolha dos conteúdos programáticos, a vinculação crítica do processo educativo às questões sociais, econômicas e políticas, as questões metodológicas e outros insumos que pudessem vincular criticamente a prática pedagógica a cada momento histórico. Deste modo oportuniza uma construção de conhecimentos por parte dos alunos, contextualizada e suficiente para que estes, além de se apropriarem do saber de qualidade, também desenvolvessem uma consciência de classe.

Com isso, com alguns adornos, a velha escola do ler, escrever e contar, continua presente ainda hoje. Uma das principais consequências deste estado de coisas é o analfabetismo funcional¹⁵, constatável inclusive em um grande número de universitários.

Portanto, uma mudança drástica e urgente faz-se necessário, considerando, sobretudo, o professor e o aluno como participantes de um processo que forma o homem capaz de enxergar e intervir nas contradições de sua realidade, visando, democraticamente, o bem comum. Cabe ao professor sair do seu isolamento e assumir o seu compromisso nesse contexto, através de sua participação coletiva, tanto na consecução e implementação do projeto pedagógico, bem como de outros projetos coletivos no interior da escola, pois nas

¹⁵ Apenas 26% dos brasileiros são alfabetizados, isto é, sabem exatamente o que leram (Revista Ensino Superior, Ano 4, nº 41, fevereiro/2002, pp. 10-14 – artigo: Números da Vergonha).

discussões com seus pares e as atividades que aí se incumbem os indivíduos é que geram a consciência.

Sobre o processo de transformação da consciência na participação efetiva e compromissada do educador, Marx e Engels (1999), nos apresentam a III Tese sobre Feurbach:

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ela deve, por isso, separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da sociedade.

A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *praxis revolucionária* (p. 12, grifos do autor).

O tópico sobre Orientação Sexual na escola, devido ao modo como vem sendo tratado (ou não–tratado), do nosso ponto de vista, é um dos fatores determinantes da dificuldade no processo de emancipação e, conseqüentemente, da construção da cidadania de fato.

O descaso, a vergonha, o desconhecimento, a influência da tradição judaico–cristã, o preconceito, o moralismo, via de regra estão cerceando qualquer tentativa de tratamento do tema sexualidade na escola, mesmo com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Temas Transversais.

Parece-nos que alguma mudança poderia ser possível se o olhar dos legisladores se voltassem para a inclusão na formação do professor de disciplinas e estudos pedagógicos, psicológicos, estes enfocando com ênfase o processo de desenvolvimento humano, incluindo o de desenvolvimento da sexualidade humana e de tudo que a ela se refere. Isto talvez, modificaria a atitude do professor em relação à sua própria sexualidade, tornando-a mais aberta para tratar do tema.

Com a publicação dos PCN com seus Temas Transversais, a responsabilidade quanto ao tratamento da sexualidade foi tirada dos ombros dos professores de Ciências e Biologia e repartida com os de outras disciplinas e, também, autorizou oficialmente que a temática seja tratada nas escolas, pelo menos no papel. Isso já representa um grande avanço se considerarmos que antes não havia um lugar para a sexualidade nos componentes curriculares e nem nos conteúdos programáticos.

Se os dois documentos citados introduziram essa possibilidade, há que se cuidar que o professor tenha realmente o instrumental, teórico e prático, para operacionalizar as

propostas neles contidas. E ao que parece, baseando-nos nos relatos dos professores, esse instrumental não é fornecido nem no curso de graduação e nem naqueles oferecidos pelas Diretorias de Ensino. Quando muito, é estabelecida uma semana a ser desenvolvida a temática na escola que, geralmente, vincula sexualidade a doenças.

A constatação é que a maioria dos professores, se não todos eles, não possui nenhuma compreensão do significado do conceito de transversalidade.

Com a nossa presença na escola pesquisada, o que nos causou uma forte apreensão, foi a constatação na prática, de que existe de fato uma escola pobre para os pobres. Esta prescinde de condições infra-estruturais que possibilitariam um ensino de qualidade, de modo que não se “nivele por baixo”, isto é, não é porque o aluno que frequenta uma determinada escola seja pobre, que não há que se preocupar com o nível daquilo que se lhes vão ensinar. É esse aluno que a educação global, prevista nos documentos oficiais, deve considerar, pois ele nem sabe que possui direitos. E, ainda, a escola representa o único espaço de formação, de acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade no seu desenvolvimento histórico e ao qual ele tem direito de apropriação.

O descaso com os alunos pobres traduzem-se naquela escola por:

- condições gerais do prédio: mal pintado, feio e sujo;
- pouca higiene: nas salas de aula, pátio e banheiros;
- descompromisso dos profissionais que nela atuam: os professores, a diretoria, a vice-direção, a coordenação e demais funcionários, não se entendem, vivem em conflitos, não formam uma equipe;
- falta de materiais didáticos disponíveis para os professores e alunos;
- condições do laboratório de informática: equipamento precário e só pode ser utilizado quando um aluno designado pela escola possa estar presente;
- a biblioteca encontra-se toda bagunçada e não pode ser utilizada porque não tem ninguém que possa responsabilizar-se por ela e pelo controle dos empréstimos dos livros;
- os pais dos alunos: que no geral, não acompanham o desenvolvimento dos filhos na escola, não exigem dos professores e da escola uma melhor qualidade no ensino. Isto se deve a diversos motivos, entre eles, as condições de trabalho que não permitem uma maior participação, a falta de consciência de seus direitos;

- os professores: uma boa parte são professores eventuais, não sabem se permanecem na escola; os efetivos quando podem mudam de escola e aqueles que preferem permanecer, em poucos anos se acomodam com as poucas exigências e tornam-se logo obsoletos, ultrapassados, aderem à desistência e que “nada exijam deles”;
- acrescentando-se a tudo isso, as precárias condições de formação dos professores: salvo exceções, quando perguntamos se fez curso de graduação a maioria confundiu com “pós-graduação”, evidenciando o quanto sua formação ficou no passado, a maioria não conhece os PCN e Temas Transversais e também não souberam definir o significado de “transversalidade”, raros fizeram algum curso nos últimos cinco anos, e se fizeram, não ultrapassaram a carga horária de trinta horas.

Acrescentando-se a isso tudo, as condições dos professores que para Silva (2001), apresentam alguns fatores que, segundo seu ponto de vista, agem como determinantes sobre o professor, o seu trabalho docente e sua relação pedagógica com seus alunos. São eles: **Salário:** que vem diminuindo desde 1964, comprometendo a qualidade do ensino e contribuindo para a ignorância do professor, para que este não questione as injustiças sociais e privilégios de minorias. **Formação:** a mercantilização do ensino, baixo nível de faculdades que se multiplicam como botequins, cursos aligeirados, inexperiência na prática em sala de aula, diluição do domínio da matéria etc., causando a pobreza intelectual do professor. **Múltiplas Funções:** as professoras, como a maioria dos docentes, diante da precariedade estrutural da escola, acabam assumindo muitas funções. Fora da escola, elas também, ainda vítimas do machismo, exercem inúmeras funções, sobrecarregadas a ponto de interferir negativamente na sua real função que é ensinar. **Burocracia Escolar:** acompanhar leis, decretos, portarias, normas, resoluções, diários oficiais; vez que as mudanças são constantes, tomam seu tempo, que deveria ser utilizado no preparo de seu ensino. **Currículo:** o rodízio constante de professores, a falta de integração entre eles, diretoria e supervisão inócuas, geram desprezo pela unidade, seqüência e flexibilidade, substituindo-os por improvisação, redundância e espontaneísmo; que por sua vez, causam fragmentação, repetição indefinida dos mesmos conteúdos, eterna recuperação, transferência de responsabilidades etc., e o trabalho do professor não é avaliado. **Especialistas:** desde 1973, o supervisor, o orientador e o coordenador estão na escola, com as funções de gerenciamento, fiscalização e controle

burocrático, o que tem contribuído para enfraquecer ainda mais a autonomia do professor.

Atualização: a maioria dos professores sai da faculdade pensando que já estão prontos; sem a atualização dos docentes, a escola corre grande risco de ficar fora do seu tempo, como se pode verificar em muitas escolas, principalmente hoje que os avanços científicos estão acelerados.

Ideologias: os professores são massacrados por ideologias vindas de cima para baixo, entre elas a que reforça a tradicional visão casamenteira, na qual magistério é “bico” e a mulher deve servir ao marido.

Silva (2001) ainda considera que o professor, alienado de sua problemática elege um bode expiatório, em quem despeja todas as suas frustrações e responsabilidade pelos males da escola, *o aluno*. Nessa ação o professor rechaça os seus melhores parceiros, que poderiam ser seus aliados numa luta contra o fracasso da escola, reforçando assim todos aqueles determinantes aqui apontados.

Esclarece, ainda, o autor que esses determinantes, agindo em conjunto ou isoladamente, debilitam a autonomia e a dignidade do professor. Mas, que os professores, podem e devem lançar mão de procedimentos críticos, individuais ou coletivos, para combatê-los e superá-los, principalmente se realizarem um ensino crítico em sala de aula.

Nos relatos que nos foram oferecidos pelos professores, nas entrevistas, muitos contaram sobre as perguntas e comportamentos dos alunos da escola, nos quais pudemos perceber, em muitos casos, como apenas uma forma de chamarem a atenção dos professores. Talvez a escola e a sala de aula sejam os únicos lugares nos quais muitos deles são notados, mas os professores precisam ministrar suas aulas, seus conteúdos e se aborrecem muitas vezes com as atitudes dos alunos. Mas pelo lado destes, fica apenas a sensação de rejeição e a humilhação perene da miséria.

A atitude do professor de primeiro e segundo graus em relação ao aluno das camadas subalternas parece ser ainda predominantemente pautada por preconceitos e por descrença em sua capacidade de aprender, o que certamente contribui para o baixo rendimento desse aluno (MOREIRA, 2001, p. 39).

Quanto ao trabalho do professor em sala de aula sabe-se que não é avaliado. Nada lhe é exigido além de preencher os formulários que fazem parte da burocracia escolar e preencher os seus próprios diários de classe, e que todos estejam corretos e que sejam entregues na secretaria, nos devidos prazos.

Para o professor foi criado o HTPC, momento que ele deveria utilizar de muitas formas, mas priorizando realmente o trabalho em grupo. Incluídos nessas atividades, estão as

discussões sobre os PCN e Temas Transversais, questões sobre interdisciplinaridade, transversalidade, problemas de alunos etc. Mas o professor não aproveita o espaço que tem, pois a fragmentação é tanta que não sabe trabalhar em grupo:

Os professores, que, em geral, encontram-se de modo fragmentado em um espaço físico da escola (a sala dos professores), aparecem organizadamente agrupados por classe (conselho de classe) ou por conjunto de disciplinas, ou mesmo por turnos de trabalho no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), no caso das escolas públicas de São Paulo. O nosso contato com a realidade escolar nos últimos anos, indica que grande parte dessas atividades (ou serão apenas ações?) acaba se restringindo em responder à burocracia e aos aspectos cotidianos imediatos da vida escolar, mais do que proporcionar aos educadores um espaço para reflexão, planejamento e transformação de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmo e para seus alunos (MARTINS, 2002, p. 233).

A condição de descrédito do professor é tamanha que ele tornou-se indiferente fazendo de conta que ensina, o que leva o aluno a fazer de conta que aprende, visando apenas o certificado de conclusão do curso.

Tais fatos, ocorrendo ao longo da história, com certeza, tem comprometido geração após geração, levando-nos a duvidar do presente e muito mais do futuro da nossa sociedade que, a olhos vistos, vem se tornando cada vez mais inculta, embora, contraditoriamente, o número de escolas particulares em todos os níveis tem crescido.

As condições postas possuem como pano de fundo os interesses do capital, que a nosso ver está vencendo a grande luta entre o capital e o ser humano, cujos interesses vêm minando historicamente, principalmente a instituição Escola, e determinando o quê e como devem ser ensinados aqueles que são destinados através da mais-valia a lhes manter no poder.

Tanto a escola como os professores estão contribuindo para a não-formação, e ainda, estão contribuindo para aceleração do processo de alienação e exclusão de seus alunos. O que, na relação dialética, contribuem para essa alienação e exclusão, também, da própria escola e seus professores.

A política internacional articulada com a política nacional está interferindo de forma mais recrudescida nas ações internas do país, determinando que este atinja uma participação mais agressiva no mercado internacional. As determinações da política internacional pelo modelo neoliberal influenciam as decisões do nosso governo central que por sua vez tem tomado medidas que alteram estruturalmente a vida da população, com consequências negativas, principalmente para aqueles que já pouco tem.

Por fim, com relação à educação, as contradições destas interferências do capitalismo tornam-se mais evidentes, pois pelo que pudemos constatar através deste trabalho, o quanto e como o poder internacional com a conivência do poder representante nacional, determina como expressão, síntese destes interesses o que ocorre no espaço da sala de aula, na relação professor-aluno e nas próprias contradições manifestadas pelo professor, em sua não-formação, não só na temática aqui abordada, e no processo de alienação ao qual ele está submetido.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A., HUNGER, D. e TANAMACHI, E. R. (Coord.) **Cidadania e educação: projeto interdisciplinar de intervenção em escola estadual**. Bauru/UNESP/SP, 2000.

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M. e FURTADO, O. (Orgs.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

ANDERY, M. A.; SÉRIO, T. M. P. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). In: ANDERY, M. A. *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1966.

ARMAS, E. J. **Educación sexual: un programa de concientización**. Caracas: AVEPSO, 1984. (Fascículo 2).

BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. Planejando o programa. In: (Orgs.) **Sexo e Juventude, como discutir a sexualidade em casa e na escola**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Fundação Carlos Chagas).

BASSO, S. C. *et al* **Sexualidad humana: aspectos para desarrollar docencia en educación sexual**. Montevideo: FNUAP/OPS/OMS, 1990.

BOTTOMORE, T. (Editor) **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988. (Co-editores: Laurence Harris, V. G. Kiernan e Ralph Miliband).

BRUSCHINI, C.; MAZIN, R. Planejando o programa. In: BARROSO, C. e BRUSCHINI, C. (Orgs.) **Sexo e Juventude, como discutir a sexualidade em casa e na escola**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Fundação Carlos Chagas).

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: **Introdução**. Secretaria de Educação fundamental, v. 1. 2ª ed. Rio de Janeiro: MEC/SEF, 2000a.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: **Tema transversal: orientação sexual**. Secretaria de Educação fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: MEC/SEF, 2000b.

BUONCOMPAGNO, E. M.; SARMENTO, R. C. Sexualidade. In: _____. **Comissão de Saúde do Adolescente: Adolescência e Saúde**. São Paulo: Paris/Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo, 1988.

CAPUTO, E. V. **Educação e Pedagogia: um ensaio de ego-história**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2002.

CATONNÉ, J-P. **A sexualidade ontem e hoje**. São Paulo: Cortez, 1994. (Questões da nossa época, 40).

CHAUÍ, M. **A repressão sexual: essa nossa (des) conhecida**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CODO, W. (Coord.) **Educação: carinho e trabalho – burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, CNTE e UNB/Psicologia Trabalho, 1999.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 1986.

DEMO. P. **Políticas sociais do conhecimento: sobre futuros do combate à pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000. (Temas Sociais).

DESSER, N. Á. **Adolescência, sexualidade e culpa**. Brasília: Universidade de Brasília, 1990.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

ECO, H. **O nome da rosa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

FÁVERO, M. de L. de A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (Org.) **Formação de Professores: pensar e fazer**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época).

FERNANDES, F. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, M. **A vontade de saber**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997. (História da Sexualidade 1).

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.) **Formação de Professores: pensar e fazer**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época).

FREUD, S. Cinco lições de psicanálise. In: SALOMÃO, J. (Org.). **Freud**. Tradução: Durval Marcondes et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoliberal e alternativa democrática – visões críticas. In: GENTILLI, P. A.A. e SILVA, T. T. da (Orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FROMM, E. **Conceito marxista do homem**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

GARCIA, W. E. **Educação: visão teórica e prática pedagógica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

GUIMARÃES, R. **Dicionário da mitologia grega**. São Paulo: Cultrix, 1995.

KONDER, L. **O que é dialética**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Primeiros Passos, 23).

LANE, S. T. M. Estudos sobre a consciência. In: **Psicologia & sociedade**. Revista da Associação Brasileira de Psicologia social – ABRAPSO. v. 8, n. 2. São Paulo: ABRAPSO, 1996.

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

LINHARES, C. F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, N. (Org.) **Formação de Professores: pensar e fazer**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época).

MARTINS, S. T. F. (Coord.) **Cidadania e direitos humanos**: projeto interdisciplinar de pesquisa e intervenção em núcleo habitacional no município de Bauru. Bauru/UNESP/SP, 1999.

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. In: **Ciência & Educação**. 8, n. 2. São Paulo: Escrituras, 2002.

MARX, K. (1844) Trabalho alienado. Tradução: T.B. Bottomore. In: FROMM, E. **Conceito marxista do homem**. Tradução: Octaviano Alves Velho. 8ª ed., Rio de Janeiro: ZAHAR, 1983.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999. (Pensamento Socialista, 12).

MARX, K. Para a crítica da economia política. In: GIANNOTTI, J. A. (Org.). **Marx**. Tradução: José Carlos Bruni, José Arthur Giannotti, Edgard Malagodi e Walter Rehfeld. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).

MAZIN, R. Anatomia e fisiologia sexual humana. 4ª ed. In: BARROSO, C. e BRUSCHINI, C. (Orgs.) **Sexo e Juventude**: como discutir a sexualidade em casa e na escola. São Paulo: Cortez, 1989. (Fundação Carlos Chagas).

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7ª ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2000.

MOREIRA, A. F. B. Parâmetros curriculares nacionais mais uma vez em questão. In: **Formação do Professor**. Marília: UNESP, 1996. (Seminários Debates UNESP, 3 – Dever do Estado, tarefa da Universidade).

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e alunos das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, N. (Org.) **Formação de Professores**: pensar e fazer. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção: Questões da nossa época).

MORELLO, R. de C. G. **A realidade da orientação sexual na escola pública**: estudo nas escolas estaduais da cidade de Ribeirão Preto. 1999. São Carlos. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de Fundamentos da Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

MOTA, M. V. S. A sexualidade silenciada na escola: implicações da orientação sexual subjacente no cotidiano escolar. In: **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana, 1996. v. 7, Edição Especial 2, p. 181-194.

NISKIER, A. **LDB: a nova lei da educação**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1997.

PARRÉ, S. H. G. **Aplicação dos parâmetros curriculares nacionais na área de orientação sexual no ensino fundamental**: um diagnóstico. 2001. Bauru. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2001.

PATTO, M. H. S. (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Quatro, 1981.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: Quatro, 1984.

PINTO, H. D. de S. A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1997.

RANÃ, L. Amadurece discussão sobre sexualidade em sala de aula. O ABC do sexo. **Jornal da Cidade**. Bauru, 24/02/2002. p.3.

RAPPAPORT, C. R. (Coord.) **Teorias da personalidade em Freud, Reich e Jung**. São Paulo: E.P.U., 1984. (Temas Básicos de Psicologia, 7).

REGER, R. Psicólogo escolar: educador ou clínico? In: PATTO, M. H. S. (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Quatro, 1981.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 10).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 40)

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Ainda a questão do sistema nacional de educação**. Trabalho apresentado na Mesa Redonda “Construir um sistema nacional de educação” (CONED). São Paulo, 2002. (texto mimeografiado).

SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE. **Fala garoto! Fala garota!** São Paulo: s/d.

SEGATTO, J. A. Acordos MEC-USAID. In: **Universidade e Educação**. São Paulo: Centro de Estudos Históricos A. D' E. Taunay, dos alunos do Departamento de História da USP, 1978.

SILVA, C. R. Possibilidades e limitações da escola pública como agente de educação sexual. In: **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana, 1997. (Volume 8, nº 2).

SILVA, E. T. do **Magistério e mediocridade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa Época, v. 3).

SOARES, R. R. e RODRIGUES, M. Agressividade: um problema de saúde? In: MEYER, D. E. E. (Org.) **Saúde e sexualidade na escola**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos Educação Básica, 4).

TIBA, I. **Adolescência o despertar do sexo**. 6ª ed. São Paulo: Gente, 1994.

TORRINHA, F. **Dicionário latino-português**. 3ª ed. Pôrto: Marânus, 1945.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1982.

WHITAKER, D. **Mulher & homem: o mito da desigualdade**. 10ª ed. São Paulo: Moderna, 1997. (Coleção Polêmica).

APÊNDICES

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. DADOS GERAIS

Nome:
Profissão:
Idade:
Estado Civil:
Religião:
Nº de Filhos:

2. FORMAÇÃO

Ano que iniciou sua carreira como Professor (a):
Houve alguma interrupção?
Quando começou a lecionar, qual foi a Escola?
Para qual (ais) série (s)? Qual (ais) disciplina (s)?
Nesta escola leciona para qual (ais) série (s). Qual (ais) disciplina (s)?
Leciona em outra (s) escola (s)?
Se sim, para qual (ais) série (s). Qual (ais) disciplina (s)?
Qual sua carga horária como Professor?
Além de professor você exerce outra atividade? Qual (ais)?
Qual a carga horária? Para que você exerce mais esta atividade?
Fez Graduação?
Qual?
Cursou Escola Pública ou particular?
1º Grau:
2º Grau:
3º Grau:
O que o (a) levou a escolher a carreira de Educador (a)?
Faz ou fez algum Curso de Pós-Graduação? Qual? Onde?
Lato sensu () *Strito sensu* ()
Frequêntou algum Curso de Extensão, de aprimoramento ou algum outro Curso, nos Últimos cinco anos? Qual (ais)?
Onde? Sobre o quê? Carga horária?
Deseja falar algo mais sobre alguma ou algumas questões que lhe fiz?

3. SEXUALIDADE E ESCOLA

- 1) O que é sexualidade para você?
- 2) A Sexualidade deve ser abordada na Escola?
Se sim, como ela deve ser abordada na escola?
Justifique.
- 3) Você busca alguma leitura, curso, ou qualquer outro tipo de informação a respeito?
Se sim, o que?

APÊNDICE II

Diário de Campo

Pré-teste da entrevista: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio - Bauru/SP

28/01/2002 - Segunda-feira: 9:00 h.

Contato com a Diretora: Ana

Informei o que pretendia.

A Diretora solicitou-me ofício da UNESP apresentando-me.

04/02/2002 – Segunda –feira: Reunião dos Professores. Início: 15 horas.

A diretora apresentou-me. Havia mais ou menos 20 professores.

Apresentei-me e o que pretendia. Que precisava entrevistar alguns professores da área de ciências, do ensino Fundamental e Médio. Pedi a colaboração deles. Uma professora, de Matemática, colocou-se à minha disposição. O professor de Física disse que responderia para mim, embora, antecipou que eu tiraria muito pouco dele, pois fala pouco, ainda mais sobre sexualidade. Tanto ela como ele, queriam que eu os entrevistasse no horário do HTPC, às terças às 18 horas, pois na próxima semana, após o carnaval, não haveria o HTPC.

18/02/2002 – Segunda-feira – 7:30h.

Cheguei na escola. Fui à sala dos professores. Havia vários deles lá. Fui perguntando-lhes a que disciplinas lecionavam. Descobri vários das áreas de ciências. Como o professor de Física, estava numa "janela". Conversamos sobre muitos assuntos, evitei deliberadamente qualquer assunto ligado à entrevista. Ele diz que está no final de carreira e não vê a hora de se aposentar, que os alunos não querem aprender.

22/02/2002 – Havia marcado entrevista com o professor de Química, às 10h., naquela escola, como combinado liguei em seu celular, mas ele disse que não poderia comparecer. Marcamos para dia 27/02, às 9h., na escola.

25/02/2002 - Marquei entrevista com o professor de Física, às 9 h., na escola. Fui até lá no horário combinado. Ele havia faltado. Então, aproveitando minha presença lá, fui à sala dos professores e conversei com vários deles. Perguntaram-me o que eu estava fazendo. Contei-lhes.

26/02/2002 - Entrevista com a Professora de Ciências – das 18 às 19:15 h., na escola. A entrevista durou uma hora e quinze minutos. Ela mostrou-se bastante receptiva, mas com muitas dificuldades em falar sobre sexualidade. Disse-me que tem dificuldade, tem vergonha em falar sobre isso. Disse que no dia em que marcamos a entrevista, pensou: “Ótimo, assim fico livre do HTPC”. Ela respondeu todas as questões apresentadas por mim. No final eu lhe disse que, se necessário, a procuraria para aprofundar alguma questão. Ela mostrou-se receptiva.

27/02/2002 - Entrevista com o professor de Química, às 9h., na escola. Ele havia me avisado que possivelmente atrasaria, pois estaria lecionando em outra escola. Cheguei na escola às 8:40 h. Ele chegou às 9:15 h. Entrevistei-o na biblioteca, durante 1:15 h. Ele mostrou-se

interessado no tema e livremente disse que só buscou saber quanto a métodos contraceptivos, quando se casou, nada mais do que isso. Respondeu às questões com muito interesse e ao final, mostrou-se satisfeito por haver participado da entrevista e disse que ela contribuiu para sua reflexão como Professor de Química e sobre sua atividade transversal, em sala de aula, sobre o tema da sexualidade. A entrevista transcorreu das 9:15h. às 10:30 h.

28/02/2002 - Entrevista com a professora de Biologia – em outra escola, ela preferiu ser entrevistada nessa outra escola, pois tinha uma “janela”. 1ª parte: das 8:40 h. às 9:25 h. Cheguei à escola, como combinado, às 8:30 h., para encontrar a Professora de Biologia, cuja aula terminaria às 8:40 h. Ela chegou. Aparentemente não se mostrava totalmente tranqüila em participar da entrevista, embora tenha concordado em participar. Ela se mostrou uma profissional envolvida com o que faz e preocupada com as condições dos adolescentes hoje na questão da sexualidade. Infelizmente, ela não avançou na questão política. Mas, possuía uma visão da situação de mudanças atuais na nossa realidade. Mas, falar sobre sexualidade não é nada fácil. Percebi que, o momento do resgate da história do Professor é muito importante para o envolvimento deste com a entrevista como um todo.

OBSERVAÇÃO: Devo marcar as entrevistas, futuramente, com os professores de forma muito mais bem planejada do que tenho feito, de forma que não haja preocupação com o tempo, nem com um local adequado. Isso é, avisar os professores que o tempo entre 1 a 1 hora e meia, e o local precisa ser definido bem antes, inclusive o horário.

01/03/2002 - 2ª parte: continuação da entrevista com a professora de Biologia. Local: Na primeira escola. Horário: 9:40 às 10 h. Entrevistei-a na biblioteca.

21/03/2002 - Liguei na escola onde estou realizando o pré-teste, falei com a Diretora. Pedi-lhe que avisasse o Professor de Física que eu estaria na próxima segunda-feira na escola, para entrevistá-lo, pois eu sabia que tinha nas segundas-feiras uma "janela", emendando com o intervalo.

28/03/2002 – Quarta entrevista do pré-teste. Entrevistei a professora de Matemática na sala de informática da escola das 14:55 às 16:05h.

02/04/2002 – Hoje eu fui pela primeira vez, na Escola pesquisada, com objetivos ligados à minha dissertação. Cheguei às 10 h. Beatriz, da secretaria, informou-me sobre as ocorrências quanto a licença e afastamentos de professores. Uma professora saiu da escola, assumiu a Vice-Diretoria em outra escola. Foi substituída por três ou quatro professores, não efetivos. Beatriz ficou de pesquisar para mim, a data de ingresso de cada professor na escola pesquisada, vou pegar, por telefone, amanhã, às 10 h. Após falar com Beatriz, conversei com a Coordenadora Pedagógica, conversamos durante aproximadamente, meia hora. Falou-me que só os Coordenadores são convocados para freqüentarem cursos na Secretaria da Educação, em São Paulo. Sobre Sexualidade tiveram poucos, desde seu ingresso na Coordenadoria desta escola, há 11 anos, ela fez todos. Disse que em 1997, teve o "Prevenção também se ensina", ela freqüentou e voltou para Bauru como multiplicadora, deu curso para os professores da região de Bauru. Emprestou-me publicações do Projeto "Prevenção também se ensina". Disse que haviam ocorrido alguns problemas na sua ausência, deu uma falta abonada na quinta-feira da semana santa e emendou, só chegou hoje, terça-feira, na escola e ficou sabendo do problema causado pelo Diretor. Que a Vice-Diretora estava dizendo que iria desistir e voltar para a sala de aula ou pedir um afastamento, estava profundamente desgastada e sem motivação, e que ela, a Coordenadora, estava muito

preocupada com isso, porque a Vice-Diretora era ótima, compromissada. Disse ainda que, já haviam “perdido” também uma professora que foi assumir a Vice-Direção em outra escola, que a ajudava em tudo, que garantia a participação dos professores do noturno. Disse que o Diretor toma atitudes sem consultá-las, aleatórias, sem planejamento e discussão, causando conflito entre os professores, destruindo o trabalho que ela e a Vice-Diretora estão fazendo, que ele não conversa com elas e é muito ausente. Nunca está presente, na entrada e saída dos alunos, sendo que este fato parece ser importante, para aqueles perceberem a presença e participação do Diretor. Disse-me que na 2ª feira, ontem, passou o dia todo na Delegacia de Ensino, aprendendo a fazer uma *Home Page*, junto com Coordenadores de todas as Escolas de Bauru, e que, conversando com eles, ficou sabendo que essa falta de diálogo, de sintonia, entre o Diretor com a Vice-Direção e Coordenação, existe na maior parte das escolas da cidade. O Diretor, desta vez fez o seguinte: No Sábado do feriado (foi o que eu entendi), os professores do período da manhã ficaram na Escola trabalhando na campanha da Dengue, quando chegou a hora da participação dos professores do período da tarde e da noite, o Diretor os dispensou, causando um imenso mal estar entre os professores do período da manhã, que não aceitaram tamanha injustiça, o clima estava tenso, os professores estavam muito descontentes. Pediu-me que falasse com Elenita, Coordenadora do Subprojeto na escola sobre o ocorrido. Falou-me também, que faz mais ou menos 11 anos que Beatriz está nesta escola, e foi ela quem mais trabalhou com sexualidade com seus alunos, agora ela está afastada, trabalha na secretaria da Escola, por motivo de doença. Avisei a Coordenadora que eu iria começar a entrevistar professores a respeito de minha dissertação de Mestrado.

08/04/2002 – Reunião com Sueli, no prédio da Pós-Graduação. Definimos a população da escola a ser entrevistada. Os critérios de escolha foram: Excluir todos os Professores que participaram do Projeto: **Cidadania e Educação**, participarão, Professores que ministram aulas para o Ensino Fundamental e Médio, um Professor de cada disciplina, em caso de não haver um Professor que ministre a mesma disciplina para os dois níveis, escolhemos primeiro um professor do Ensino Médio, só por último, do Ensino Fundamental, ficaram os seguintes Professores: de Português, História, Ciências e Matemática, de Ciências e Biologia, de Educação Artística, de Educação Física, de Geografia, de Química, de Psicologia, de Física e de Inglês.

09/04/2002 - Fui ao HTPC da Escola pesquisada. Início às 17:30 h., oficialmente às 18 h. Cheguei às 17:45 h. Na sala dos professores estavam presentes sete deles. Apresentei-me, alguns já me conheciam. Perguntei se os professores que não estavam lá iriam chegar, a resposta foi que: os demais professores estariam no dia seguinte, às 18 h., no HTPC da 4ª feira, que antes era às 5ª s. feiras. Expus sobre o que pretendia. Disse a uma professora presente que ela estava na minha lista de professores a serem convidados a nos conceder uma entrevista, expus-lhe os critérios da escolha, para justificar a presença de seu nome na lista, e perguntei-lhe se ela poderia me conceder uma entrevista. Ela disse que não queria, que eu procurasse outras pessoas. Então, ela e outras professoras ali presentes, começaram a listar nomes de professores de Ciências e de Biologia que, segundo elas eram as mais indicadas para responderem. Disse-lhes que elas também iriam ser convidadas. Entre as professoras presentes cinco haviam participado das reuniões do Subprojeto. O clima estava meio tenso, principalmente devido aos últimos acontecimentos de desentendimento na escola. Como haviam duas professoras de Educação Artística que obedeciam aos critérios, diante da negativa da primeira, substitui-a pela segunda. Nenhuma professora manifestou interesse sobre o meu trabalho inicialmente. Outros professores foram chegando. Apresentei-me a eles, individualmente. Três deles concordaram em serem entrevistados, eram os professores de Física, Psicologia e Educação Física.

10/04/2002 – Marquei entrevista com Professor de Educação Física. Cheguei na Escola às 17:45 h. Havíamos marcado para 18 h. Procurei por ele, fui informada na Secretaria, que ele havia acabado de sair. Não houve o HTPC que ontem me disseram que haveria hoje.

11/04/2002 – Entrevista com Professor de Psicologia. Cheguei às 9:45 h. Marcamos para às 10 h. Terminamos 11:25 h.

Neste mesmo dia, entrevistei o Professor de Física, às 17:30 h.

15/04/2002 - Liguei na Escola, falei com Beatriz, pedi-lhe que lembrasse a Professora de Ciências e Matemática, que eu estava indo entrevistá-la, pedi-lhe também, que descobrisse e deixasse com alguém na secretaria, para quais classes que a professora de Geografia leciona. A Professora de Ciências e Matemática também está substituindo a Professora de Biologia. Marcamos às 15:30 h. Cheguei na Escola às 15:30 h. Ela não estava. Na secretaria disseram-me que ela estava na Delegacia de Ensino. Permaneci na sala dos Professores. Logo entrou uma Professora, era de Inglês, apresentei-me e expliquei o que pretendia. Ela fazia parte da lista de professores a serem entrevistados por mim. Ela disse então, que poderia me conceder a entrevista já. Entrevistei-a na sala da coordenadora, vez que ela estava ausente. Esta foi a mais rápida entrevista que fiz até agora, demorou aproximadamente 45 min. Após a entrevista, fui para a sala dos Professores. Comentei com a professora de Geografia e História que havia marcado com a professora de Ciências e Matemática e esta, não tinha vindo, nem deixado recado, ela me explicou que provavelmente a Delegacia de Ensino mudou o dia, em cima da hora. Agradei-lhe. Conheci também a Professora de Educação Artística.

16/04/2002 – Cheguei na escola às 11:45 h. Pretendia falar com a Professora de Química, às 12:00 h., no final das aulas do período da manhã. Fui informada que ela havia faltado nas suas cinco aulas do dia. Então, fiquei esperando a Professora de História chegar, ela iniciaria suas aulas às 13 h., período da tarde. Telefonei para o Professor de Educação Física, confirmando a entrevista, às 18 h. Na sala dos Professores fiquei conversando com quem aparecia, conversei com a professora de Geografia e História. Ela começou a lecionar em 1996. Ela falou-me dos problemas da escola, da alternância de Diretores, da falta de continuidade por conta disso. Desde 2000 a direção foi trocada três vezes. A escola é cheia de problemas. Os alunos não têm condições mínimas de formação em casa. São muito pobres. Lares desestruturados. Falou sobre um de seus alunos, que está a três anos na oitava série e vai repetir novamente. Ele está usando drogas, os pais foram chamados, mas eles disseram que “não podem com ele e que a escola é que deve dar um jeito”. Mas ninguém da escola está conseguindo falar com o garoto. Disse-lhe que conversasse com a Elenita e o Ângelo, do projeto da UNESP na escola. Outra professora de Português veio me falar, pela segunda vez, sobre a situação da 5ª C, do período da tarde. Mostrou-me a prova que acabou de aplicar e o aluno nada fez, a prova estava em branco porque ele não sabia ler, nem escrever. Disse que explicou, explicou, explicou, mas eles não sabem ler nem escrever, que foram empurrados nos anos anteriores. Que está desesperada, porque não sabe alfabetizar, ou vai ter que aprender ou alguém vai ter que fazer isso em outro horário, os alunos foram chamados para as aulas de aceleração, mas não querem vir. Citou o caso de uma garota que vem um dia da semana na aula, mas não vem nos demais quatro dias, pois ela tem que cuidar dos irmãos enquanto os pais trabalham. Ela disse que, não vai poder empurrá-los, que gostaria, mas não pode: como ela vai ficar com a professora deles na próxima série? Eu lhe disse que, provavelmente esses alunos estão com problemas nas demais disciplinas. Ela concordou. Então, disse-lhe que ela poderia reunir-se com todos os outros professores desta

sala e discutirem juntos o que fazer. Ela concordou. Ela comentou que um dos alunos não responde nada, que ele havia tirado 9 no SARESP e 1 em redação(sic). A professora de História também veio me falar de um outro problema: um rapaz que disseram ser Deficiente Mental. Perguntei-lhe: quem havia dito que ele é Deficiente Mental? Disse que os pais disseram que ele vai ao médico, passa há muito tempo por Psicólogos. Disse-lhe que falasse com a Elenita e com o Ângelo. No intervalo todos os professores falam entre eles, sobre os problemas dos alunos. Ninguém tinha certeza se haveria o HTPC hoje, pois a Coordenadora não estava na escola. Só ela poderia dar a certeza.

Marquei entrevista com Professor de Educação Física, às 17:30 h. Antes do horário liguei para ele, para confirmar. Ele mudou o horário, já que não haveria o HTPC, para às 18 h. Ele chegou às 17:50h. Eu cheguei às 17:30h., pedi para a Secretária que nos deixasse usar a sala da Coordenadora, já que ela não estava. OK! Entrevista transcorreu tranqüilamente e durou menos de uma hora. Ele não foi capaz de especificar o significado de *transversalidade*, porque não conhece os Temas Transversais, nem os PCN. Também não foi capaz de discriminar o significado de *Graduação* e formação superior. Mas, mostrou-se muito comprometido com a formação dos alunos, enquanto orientação para “condutas na vida” (sic), bem como, sobre sexualidade. A questão é: se ele não tem uma formação científica e não busca leitura em livros especializados, é bem provável que esteja passando apenas seus valores para os alunos e, embora seja bem intencionado, vale-se apenas de suas experiências pessoais para orientá-lo nos conteúdos abordados. O bom senso, na escola, pode estar muito próximo do senso comum, não sendo garantia de transmissão de informações, que não é formação, que obedeçam a um rigor científico mínimo. Ele, ao final da entrevista, solicitou ajuda para mim, para a UNESP, dando uma idéia sobre o que podemos fazer para contribuir com o trabalho da escola, nas suas atividades ligadas à abordagem de assuntos sobre sexualidade com os alunos: Palestras, de no máximo uma hora para pais e alunos, juntos, visando amenizar a dificuldade destes de falarem sobre o tema.

17/04/2002 - 9:50h. Liguei na escola para saber se as professoras de Química e de Matemática, estavam na escola. Na Secretaria informaram-me que a professora de Química não havia aparecido na escola hoje, que teria três aulas, mas não avisou o motivo de sua ausência. A professora de Matemática estava. Falei com ela, mesmo por telefone que estou entrando em contato pessoalmente com os Professores, mas aproveitei a oportunidade e expliquei-lhe o que estava fazendo e que ela estava dentro da população de professores daquela escola que eu precisava entrevistar, isto é, que estivessem ministrando aulas para o ensino fundamental e médio. Perguntei-lhe se ela poderia conceder-me uma entrevista. Disse que sim. Marcamos para a próxima segunda-feira, às 14:10 h., horário de uma "janela".

18/04/2002 - Cheguei na escola às 13:55 h. A escola estava um pandemônio, a Secretaria estava trancada. Os funcionários estavam fazendo uma paralisação, hoje e amanhã, por questões salariais, uma parte deles receberam reajuste, outra não. O Secretário, é que fica com a chave da porta da Secretaria, segundo a Servente, ele não veio, então não se pode entrar lá. Mais ou menos às 14:30 h., o Diretor chegou. O telefone tocava a todo o momento. Como não havia ninguém para atender, comeci a fazê-lo. A maioria das chamadas era para o Diretor. Mais tarde o vi entrando na secretaria, ele tinha a chave. Permaneci na escola observando tudo o que ocorria. Hoje haverá HTPC, a Coordenadora estará presente. A professora de Ciência e matemática veio tomar água, aproveitou e pedir-me desculpas por haver "mancado" comigo na última segunda – feira. Disse-lhe que vim até a escola, mas me avisaram que os dias dela participar das reuniões na D.E. foram mudados na última hora. Ela

confirmou e disse-me que não tinha como entrar em contato comigo. Disse-lhe que estava tudo bem e se poderíamos marcar para o mesmo horário, na segunda-feira próxima, às 15:30 h. Concordou. Ouvi uma das Inspetoras dizer para a Servente, que adora a escola e não tem vontade de ir embora quando está lá. Fui até a entrada do pátio e vi a Professora de Português com os alunos, na sala de vídeo, ela escreve na lousa lateral da sala. Durante este tempo que tenho estado presente aqui na escola, ela está ministrando todas suas aulas utilizando o vídeo.

19/04/2002 - Cheguei à escola às 14:05 h. A Coordenadora contou-me o ocorrido, com as gêmeas, no período desta manhã. Havia sido expulsas, pelo Diretor da escola, mesmo ele sabendo que elas tinham participado de uma conversa com Elenita (depois quando conversei sobre o ocorrido com Elenita, disse-me que o Diretor não estava sabendo de sua conversa com as meninas), do Subprojeto da UNESP, e que tudo indicava, que as coisas estavam bem encaminhadas. Na sala dos professores apresentei-me para Carolina que ministra aulas de Educação Artística, havíamos marcado horário para entrevista. Após a entrevista, voltei à sala dos Professores. Novamente o telefone não parava, comecei a atender. Ouvi o Diretor falando ao telefone com a Professora de Biologia, ela avisava que iria prorrogar sua licença. A Coordenadora havia ido embora. A Inspetora também. Só ficou a Servente, que o Diretor está pagando com a verba da Cantina. Todos gostam dela e são unânimes quanto a reconhecerem sua eficiência, diferente da faxineira anterior que não limpava as salas de aula, que viviam sujas. Lembro que isso é verdade, desde de 2000, que eu participo do **Projeto: Cidadania e Educação**, que a escola estava sempre imunda. O Diretor também havia ido embora. A Servente fazia o que podia com os alunos. Da sala dos Professores eu a ouvia gritando para alguns alunos, que entrassem para a sala de aula, que não ficassem lá no pátio já que o professor estava presente.

22/04/2002 – Cheguei às 8:10 h, na escola. Havia combinado, na quarta-feira passada com a Professora de Matemática, entrevista às 8:20 h. Mas, logo fui informada que ela não havia comparecido, não sabiam informar o que ocorreu, ela não avisou. Na verdade cinco professores não tinham vindo hoje, alguns foram convocados pela D.E., outros faltaram mesmo, e que por isso todos os professores estavam adiantando suas aulas. Fiquei na sala dos professores, conversei um pouco com uma das Professoras de Inglês. Conheci a Professora de Geografia, apresentei-me, expliquei o que pretendia. Ela disse que, após o intervalo daria mais uma aula e terminaria suas aulas, por hoje, e se eu quisesse ela responderia minhas perguntas. Aguardei. Na hora combinada entrevistei-a na sala da Coordenação, por uns 45 minutos. A Coordenadora também estava na D.E.

No mesmo dia: às 14:30 h. liguei para a escola para saber se a professora de Ciências e Matemática estava. Beatriz disse-me para ligar sempre um pouco antes das entrevistas agendadas para evitar que eu perdesse a viagem, como tem ocorrido. A professora que eu iria entrevistar estava em aula, Beatriz se prontificou para lembrá-la da entrevista no horário combinado. Cheguei às 15 h., aguardei. Logo após o intervalo, ouvi a Inspetora, dizendo: (sobre o intervalo) São apenas vinte minutos, mas Nossa Senhora ! (reclamando do excesso de barulho dos alunos). Realmente é uma gritaria, mas são crianças e este é o único espaço onde eles são minimamente notados, pelo menos fazendo barulho alguém é incomodado, fora daqui, quem os nota? Seu barulho ou birra lá fora, não passam de pedidos de atenção, às vezes até são pedidos de socorro, que ninguém presta atenção, ninguém nota. A carência, em todos os sentidos, é muito grande e grave. O intervalo terminou, o barulho também. Estou aguardando a professora de Ciências e Matemática, Márcia, há meia hora, ela sabe que a estou aguardando. Encontrei-a, assim que saiu para o intervalo, ficou além do horário, na sala de aula, por dez minutos. Estou me perguntando se ela quer realmente ser entrevistada. Ela

passou por mim, cumprimentou e disse que ia fazer algo, que depois iria ao banheiro e logo me encontraria. Agora já são 16 hs., eu a vi falando com uma professora, agora parece que está falando com o Diretor. Sei que Beatriz a avisou sobre a entrevista às 14:30 h. Enfim ela chegou, às 16:30h. Entrevistei-a na sala da Coordenação.

23/04/2002 – 10 h. da manhã, liguei na escola. Estou tentando entrar em contato com a professora de História. Disseram que ela faltou o dia anterior e que pode ser que hoje ela não venha também, mas que não havia avisado. Eu falei-lhe que, na sexta-feira passada ela estava com um parente na UTI e que, provavelmente seria esse o motivo de sua ausência. A pessoa do outro lado da linha disse: não sei, porque eles faltam e nem avisam! Perguntei-lhe se a professora de Biologia tinha prorrogado sua licença, disse-me que havia prorrogado por mais 60 dias e que suas aulas foram para a D.E., para atribuição, ela provavelmente será substituída por mais de um professor.

25/04/2002 - Após várias tentativas infrutíferas em falar com a professora de História, em sua casa, consegui entrar em contato, agora, às 15:35 h. na Escola. Ela disse que eu a assustei, pois está com um parente na U.T.I., está com uma doença grave. Disse que não poderá mais vir no HTPC, com meia hora de antecedência, só restando, quinta-feira, das 12 às 13 h., horário de seu almoço, o que eu achei inviável, por ser exatamente o seu horário de almoço. Ela demonstrou não estar em condições de conceder-me a entrevista. Pedi-lhe que, se descobrisse um horário possível que avisasse na Secretaria da Escola. Não o fez.

APÊNDICE III

Introduzimos a entrevista com cada professor com as seguintes explicações:

- 1 - Fizemos nossa apresentação pessoal.
- 2 - Falamos da nossa formação acadêmica.
- 3 - Contamos sobre o Curso de Pós-Graduação: Mestrado em Ensino de Ciências na UNESP/Bauru.
- 4 - Sobre a presente pesquisa: com os professores de ensino fundamental e médio daquela escola, sobre Formação de Professores em Orientação Sexual e Temas Transversais.
- 5 - O presente trabalho é realizado com propósitos científicos, portanto, pode ser apresentado e publicado, mas a identidade do Entrevistado jamais será revelada.
- 6 - Pedimos permissão para utilizar o gravador, para facilitar a entrevista. Será mantido em sigilo o seu conteúdo. Quem terá acesso a ela será esta Entrevistadora/Pesquisadora e se necessário, a Orientadora da presente pesquisa.
- 7 - Pedimos o favor de que, não comente com seus colegas o que lhe foi perguntado aqui, pois outros professores serão entrevistados, e se eles souberem do conteúdo anteriormente, interferirá nos resultados da pesquisa que, obedece a critérios científicos.

APÊNDICE IV

Entrevista com Professora Márcia - em 22/04/2002

Local: Escola Pesquisada

Você pode dizer o seu primeiro nome?

Márcia.

Qual a sua profissão?

Sou Professora.

Idade?

45.

Estado Civil?

Solteira.

Você tem religião?

Tenho, eu sou Católica, assim eu gosto muito, não participo de nada dentro da igreja, de nada assim, não participo do grupo tal do grupo tal, mas eu vou, porque eu gosto, gosto muito de oração e eu sou voluntária na creche, não é? Mas é só isso, participar da vida da igreja, não. Porque tem muita coisa que eu não concordo, mas sim do buscar de Deus, assim, eu vou mesmo.

E você tem filhos?

Não, eu tenho duas sobrinhas que moram conosco e é da minha responsabilidade, é o que eu falo para elas, eu não tenho filhos biológicos, mas tenho as duas lá que me dão um trabalho...

Elas têm quantos anos? Meninas?

São moças já, uma tem 25 e a outra tem 23. São filhas da minha irmã, mas como minha irmã mora em outro Estado e elas, desde que eu vim para Bauru, elas não quiseram morar lá, e vieram estudar aqui e estão na minha responsabilidade.

Agora vamos passar para a segunda fase, que é a fase da sua formação e da sua carreira de Professor.

Em que ano você iniciou sua carreira como Professora?

Efetivamente, foi no ano de 94, mas eu sou formada há vinte anos, quando eu formei de Ciências, logo eu arrumei emprego em uma Multinacional, em Campinas, então eu vou para Campinas, vou trabalhar, depois eu termino. E como eu sempre trabalhei em empresa, até 93 eu trabalhei em empresa, então, fiquei com a plenificação, tinha tudo, mas não dava aula, porque eu achava que eu nunca, eu não teria jeito para dar aula de coisa nenhuma, porque eu achava assim, que teria que ter dom, mas eu achava, já tinha feito estágio, eu nunca tinha trabalhado, depois que eu voltei para Bauru, eu falei: Meu Deus do céu e agora? Agora vou usar meu diploma, agora eu vou trabalhar.

E isso foi em?

95 mais ou menos, foi por aí.

95?

95 (confirma).

No início do ano?

Isso. Como Eventual, eu tinha zero pontos, não tinha ponto nenhum. Então, eu comecei. Lá na cantina que eu fui com meu primo, na cantina do Gerônimo. A Diretora ficou sabendo que eu era formada, me chamou, eu fui, fui pegando gosto, até então... Eu já estava sabendo, eu não achava que estava tão difícil assim, não é que é difícil, o descompromisso dos alunos,

não é? Aquela falta de compromisso, aquela coisa, família também, não sabia que estava assim, vivendo, não é? A gente escuta falar, mas quando você vivencia, não é?

Desde lá, então, de 95, houve alguma interrupção?

Não.

Quando você começou a lecionar, foi em qual escola?

Eu comecei no Antônio Ferreira, uma substituição, depois eu fui no Gerônimo, fiquei muito tempo no Gerônimo, depois eu fui para uma cidade próxima, fiquei dois anos naquela cidade, depois eu fui para o Centro de formação. Do Centro de Formação fui para outra escola de Bauru, este ano estou em uma cidade próxima, em outra escola de Bauru e à tarde e noite aqui, na escola pesquisada.

Quando você começou, para quais séries você lecionou?

7ª série.

Só para 7ª?

Só para 7ª, era uma substituição em Ciências.

E nesta escola aqui você leciona para quais séries?

5ª, Matemática. 6ª, Ciências. E colegial, Matemática.

Além desta escola aqui, você leciona em outra escola?

Eu tenho, no período da manhã, na outra escola de Bauru, lá nesta cidade próxima daqui, tenho dois colegiais.

É estadual essa escola?

É, Estadual.

E para quais séries você leciona lá?

Primeiro ano. Só o primeiro.

Duas salas.

1º B e 1º C.

Para quais disciplinas?

Matemática.

Qual sua carga horária como Professora?

Eu estou com 27 aulas, não estou com a carga completa, então dá o quê? Não tenho a carga completa.

Além de Professora você exerce outra atividade?

Eu sou voluntária na creche, mas é aquele voluntária assim, a hora que dá, quando dá, eu não tenho assim que ir na segunda-feira, terça-feira, não vou o dia que dá, quando eu posso, se quiser ficar lá o período inteiro, eu fico, uma hora eu fico, final de semana, quando tem alguma coisa, algum vento, não é? Esse é o meu compromisso, até gostaria que fosse mais tempo lá, mas não dá.

E, assim, dá para definir uma carga horária que você exerce essa outra atividade lá?

Ah, não, porque é pouquinho, tem semana que eu não consigo nem ir. Tem semana que dá, aí dá um pouquinho eu vou uma hora hoje, daqui a pouquinho, terça eu não vou, quarta eu não vou, quinta eu vou. Então, não é aquela coisa. Gostaria que fosse assim, que é uma creche, sempre tem um trabalho, um começo, meio e fim, sabe? Atividade eu tenho que preparar só para aquele dia, para não ficar sem terminar.

Para que você exerce mais essa atividade?

Ah, Porque eu gosto e eu acho que a gente tem que participar tem que ajudar. Eu acho que todo mundo tem que ajudar alguém, independe aonde. Eu não sirvo para ser voluntária em Hospital, até prestei vestibular, para [...] Graças a Deus, eu não sei qual foi o *insight*, daquele dia que eu achei que ia sofrer, porque, às vezes, eu vejo o sofrimento das pessoas e eu fico tão triste de não poder ajudar, eu acabo me envolvendo e passo a ter aquela responsabilidade para

mim, então, Nossa! Nossa! Eu não sei, ou eu teria que, sabe, trabalhar bem esse meu lado meu profissional, o que eu puder ajudar eu ajudo, mas eu acho que seria difícil eu conseguir isso. Porque eu acabo me envolvendo. Eu quero ajudar a pessoa, eu vejo alguma coisa errada eu quero ir lá, que eu acho que é errado. Ajudar para não sofrer tanto, se eu fosse para enfermagem, eu não sei, ou eu me daria bem ou me daria mal.

Você fez Graduação?

Eu tenho a plenificação, eu não tenho Mestrado ainda, mas eu quero fazer. Só que é uma complicação, não é?

Hum, hum. Mas, você fez a Faculdade?

Fiz, eu sou formada numa escola particular de Bauru.

Qual é o nome do curso que você fez?

Eu fiz Ciências. Na minha época era assim, três anos de Ciências e depois você fazia, ou Biologia ou Física, eu fiz Matemática.

Então, é o Curso de Ciências com Habilitação em Matemática.

Isso.

Quando você fez o primeiro grau, você fez em escola pública ou particular?

Não, pública, eu só estudei em escola pública.

No segundo grau, também?

Também, só a faculdade eu fiz numa escola particular e ainda trabalhava nessa época. Trabalhei numa empresa de Bauru, aí saía e ia para a faculdade.

O que a levou a escolher a carreira de Educadora?

No começo eu fui, logo que eu me formei, fui embora porque eu tinha essa oportunidade, não é? E como eu achava que para dar aula eu achava que não tinha jeito, eu achava assim que não era, que não tinha muito a ver. Porque eu queria mesmo era [...], mas eu achava que ia ser muito sofrimento, então eu peguei fui para Ciências, trabalhei todo esse tempo, na área administrativa, depois que eu voltei. Depois de vinte anos que eu fui para a sala de aula.

E o que a levou para a sala de aula?

Olha, em Bauru, foi a falta mesmo porque, como eu trabalhei em multinacional, e Bauru não tem emprego. Eu falei, meu Deus do céu, como é que eu faço? Aí eu falei, não, eu vou fazer uso do meu diploma, aí começou a aparecer oportunidade, apareceu no Antônio Ferreira, porque a Diretora me chamou. Aí eu fui trabalhando que eu vi, que eu não ia ter aquele salário que tinha quando trabalhava em Multinacional. Bauru não tem. Não vi outro campo, eu peguei e falei, não, agora eu vou trabalhar. E graças a Deus, por causa do meu diploma, que eu falo que é o meu marido, que eu separo o dia que eu quiser, não é? E foi assim.

Foi assim que você chegou à carreira de Educadora.

Isso.

Você faz ou fez algum curso de Pós-Graduação?

Não, ainda não. Mas, eu vou fazer.

Você frequentou algum curso de extensão, de aprimoramento ou de especialização nos últimos cinco anos?

Ah, eu faço todos os cursos que a Delegacia coloca de curso, de informática, tudo que é oficina pedagógica, também, (risos), eu vou em todos, aonde eu acho um tempinho, eu vou, participo.

Você lembra, quais você já fez?

O ano passado eu fiz esse de DST, eu fiz três cursos de informática, fiz de Ecologia, que era no meio da semana.

De?

Ecologia. Ecologia e Meio Ambiente, não é? Foi assim, três, quatro meses. Fiz um curso... Olha que a Delegacia de Ensino, faz uns três anos que ela está dando curso, bem regular mesmo, então tudo que aparece lá eu vou fazer, até curso que não tem nada a ver, até de bijuteria, eu acho um e vou.

Mas, que a Delegacia oferece?

Não. Coisa fora, mas o que a Delegacia oferece e dá no meu horário, eu faço.

Então, esses cursos você está dizendo que foram dados pela Delegacia de Ensino?

Pela Delegacia de Ensino.

Você denominou alguns, de Informática...

De Informática, ligado à Ciência, ligado à Matemática, Ecologia e Meio Ambiente, então, eu fico naqueles cursos mais direcionados ou Ciência ou Matemática. E assim que estou fazendo, fiz um que não era voltado para Ciências nem Matemática, mas ele é assim muito bonitinho, na área de História, pegava um pouco de Geografia e aprendi tanta coisa naquele curso e fiz.

Você se lembra qual era a carga horária desses cursos?

Trinta horas.

Todos?

Todos. Cada um trinta horas.

Bom. Tem mais algum curso?

Tem agora essa semana que a Delegacia já está mandando, são cursos voltados pra área, então, tenho que ver o horário que dá, tudo direitinho tem curso de Ciências que eu quero fazer, e tem curso de Matemática, que eu quero fazer.

Bem, nós terminamos essa parte, você deseja falar mais sobre alguma ou algumas questões que eu lhe fiz até agora?

Não.

Agora nós vamos entrar na terceira fase que é da sexualidade e da sexualidade na escola, tudo bem?

Tá.

O que é sexualidade para você?

O que é sexualidade? É o conhecimento do corpo, de tudo, de o que o meu corpo, estou falando eu, Márcia, o que o meu corpo precisa, as necessidades, as vontades, doenças, eu acho que é tudo isso.

(pausa) É isso?

É.

A sexualidade deve ser abordada na escola?

Deve. Eu acho que deve começar desde as primeiras séries, sabe, assim com um falar leve, que as crianças vão entender, para quando chegar na... se o aluno vai vivenciar a vida sexual dele que ele já comece com aquela visão do que é certo, quais as providências que ele tem tomar, se ele deve ter sexualidade ou não, depende da formação de cada um, não é? Então, eu acho que desde o comecinho, as primeiras séries, deve ser abordado sexualidade e mais, eu acho que teria que ter a parceria do pai e a mãe, às vezes, o aluno pergunta para o pai e o pai não quer responder. Agora para mãe, imagina que eu vou falar.

E, como ela deve ser abordada na escola?

Eu acho que na escola, eu acho, deveria ser desde as primeiras séries, mas não é. Acho que deveria ser abordada assim: primeiro fazer um projeto, para ver o quê que a família acha, porque a minha preocupação é com o despertar, pode ser que eu desperte o aluno, conceba aquilo de uma forma correta, perfeita, do conhecimento de tudo que ele pode fazer e do que ele não pode fazer, até levando para o lado da religião, se é certo ele ter sexo antes do

casamento, se não fica uma coisa muito, sabe, à vontade, muito jogado, e eu faço sempre essa pergunta para os alunos: Por quê que com a sua irmã pode. Você tem uma vida sexual. Com a sua irmã não pode e com a namoradinha pode? Aí eles não respondem, uns respondem: Ah, Professora isso aí é normal, já tenho 18 anos, meu corpo tem necessidade. Eu falo, mas depois você assume? Uns já brincam: Eu não assumo, não, eu sumo ! Então, essa é a preocupação, mas eu acho que tem que trabalhar até com os pais. Até, porque tem tantas doenças que, às vezes, por informação errada, por medo, por vergonha, a mãe não vai, o pai não vai, daqui a pouco a doença já está num estágio mais, então, têm coisa que a gente, por falta de conhecimento, por vergonha, tem muitas mães que nunca fizeram *Papanicolau*. Vão lá tem filho pronto e acabou. Então, eu acho que a sexualidade deveria ser trabalhada com todos. Perguntar para pai e mãe se ele deve, o que ele conhece, porque que ele conversa com o filho, porque que ele não conversa com o filho, será que é tão difícil assim, gente?

E isso que você está dizendo que acha que a escola deveria fazer?

Eu acho. Que a escola deveria participar de todas essas doenças que estão acontecendo, que deveria ter grupos assim mesmo, trazer o pessoal da Unesp, sabe, da Secretaria da Educação, um Psicólogo, um Psiquiatra, sabe, todo mundo da área Médica, Bombeiro, Polícia Federal, para falar mesmo. Olha que interessante. A escola abriu para falar de dengue, todos os professores trabalharam com dengue, pelo menos uma sementinha da consciência do que é não deixa um pneu, deixar uma água, então, vai plantando, e porque não da sexualidade, das doenças.

Você pode justificar essa sua resposta?

Ah, eu gostaria sim que a escola, não só a escola, as empresas, todo mundo, que direcionasse um tempo assim, não tem pessoa, vão buscar lá fora um profissional para falar, que eu acho que quando todo mundo tiver consciência, vai ser melhor. Pode ser evitada tanta coisa, não só em doenças sexualidade não, na vida da gente, às vezes falta informação, às vezes, eu não quero saber porque vai mexer numa ferida muito grande. Como drogas, tem mãe que acha que com o meu filho não, com o filho da vizinha acontece, mas na minha família, então, não é ? Uma bebida, alguma coisa, então eu acho que quando mexe na ferida, a gente fica um pouco mascarada, ou encara ou então faz de conta, joga na mão de Deus, sei lá, se ele não deixar acontece isso para mim é melhor, mas o dia que acontecer eu vou ver o quê que eu faço. Tem gente que pensa assim. Acho que é melhor você sofrer e encarar e dormir com a consciência tranquila olha, eu fiz o que estava no meu alcance, fui buscar, mas ele não quis a minha ajuda, eu acho que aí pode dormi um pouco em paz.

Você busca alguma leitura, curso ou qualquer outro tipo de informação a respeito?

Ah, eu procuro sim, eu sempre gosto de ver revista, artigo, revista pedagógica, um cartaz, sempre eu estou querendo buscar assim, na *Internet*, quando acho alguma coisa, quando alguém me empresta, sempre eu estou querendo saber, o quê que é, o quê que deixa de ter, por exemplo, *portifólio* da Secretaria da Saúde, eu sempre passo para os alunos. Olha gente, hoje tem isso aqui, ó! Consegui lá. Anúncio de emprego, classificados, até isso, que é interessante, a pessoa não tem o jornal e perde uma oportunidade.

Tem mais algum material que você busca?

Não.

Os alunos trazer perguntas sobre sexualidade para as suas aulas?

Eu tenho uma sétima, que eu peguei uma licença de uma professora, eu estou começando esse assunto e eu tenho certeza que vão ter perguntas assim...

Não, mas, independente de você falar, eles trazem perguntas?

Trazem. Mas, eles ficam bem retraídos, às vezes, eles chegam e falam, professora eu posso perguntar um negocinho? Às vezes, na confidência, assim, eles acham que se a gente falar no meio da classe vai denunciar alguma coisa, mas eles sempre têm uma pergunta sim, independente da série.

E, que perguntas são mais freqüentes?

Se eu fizer isso eu vou engravidar. Se a tabelinha funciona. E se naquele dia eu estava no período fértil, aí eles não sabem nem o que é fértil, se a camisinha rompeu, então eles ficam com esse medo, eu percebo que eles têm medo da gravidez, da doença, mas eles não têm a preocupação do evitar. Aconteceu, eles não tem aquela, porque o namorado fala que se for transar com camisinha: Não quero ! Então, eu acho que fica assim, tem muitas alunas que fica na mão da menina, da mulher, não é do homem, então, eles não têm com que se preocupar e fica aquela chantagem, eu acho que assim que não vai acontecer nada, mas acontece. Não é só gravidez não e as doenças?

Essas são as perguntas mais freqüentes, então?

São. São assim, de repente quando a colega ficou doente, alguma coisa, herpes, o que é herpes? Porque ela está com aquele herpes, então elas ficam assim, ficam preocupadas quando aparece, mas não ficam preocupadas em evitar.

E o que você faz diante dessas perguntas?

Tem coisa... Eu respondo e quando assim, tem coisa que eu não posso ajudar eu passo pra coordenação, pergunto se ela quer ajuda, eu não posso me intrometer na vida da aluna, porque se ela quer minha ajuda, eu vou até onde eu posso, onde eu não posso eu passo, se ela quer que a Coordenadora fique sabendo, tem meio de conseguir uma consulta, uma ajuda, de repente, ela não quer, ela quer só falar. Também, a gente fica assim, parece intromissão, não é? Mas se a aluna quer ajuda, tudo bem, até onde eu consigo, eu ajudo se não...

[...]

Independente de os alunos trazerem assuntos relativos à sexualidade, você aborda o tema em suas aulas?

Eu abordo, mas eu estou sempre, assim, não é que eu tenho receio de falar certas coisas, é o despertar da sexualidade, essa é a minha preocupação, porque se o aluno assim, ele fosse assim, não isso é sério, eu vou fazer, eu não vou fazer, estou aprendendo, a minha preocupação é essa, minha preocupação é a família também, de repente acontece alguma coisa, olha, foi lá na escola, foi a professora que despertou a sexualidade dela, até então ela era quietinha, agora começou a namorar, então é essa a minha preocupação.

Tá, mas o que você faz diante dessa sua preocupação?

Eu converso, eu mostro para eles, o conhecimento, o que eles devem procurar conhecer. Confiar e desconfiar do namorado, porque namorado nada é eterno, se deve ou não deve ter a vida sexual, o que é família, o que a família acha, o que é conceito moral, então tudo isso tem de ser trabalhado.

E você trabalha isso nas suas aulas?

Eu trabalho, eu gosto mesmo, sabe, até naquelas minhas primeiras aulas, eu sempre tenho, sabe, um pensamento da Bíblia para falar para eles, porque isso acalma, não é? Mesmo que a pessoa seja, eu nunca trago nada para minha religião, a Católica, não, sempre falando de Deus, naquele Ecumênico, aceito, gosto que os alunos Evangélicos falem bastante da religião, gosto. Então, eu estou sempre mostrando que eles têm tudo para ter uma vida boa, de participar da igreja, seja ela qual for. Buscar informação, formação.

E, qual é o conteúdo que você trabalha em sala de aula sobre isso?

Eu gosto muito de uma revista que foi o governo que mandou, aquele: "Fala garoto...". Que é uma revista direcionada para o Jovem, que mostra do namoro à gravidez e as doenças. Aquela revista é excelente, mas tem escola que não deixou distribuir, com medo do despertar. Teve escola que trabalhou aquela revista, muitíssimo bem.

Aqui você trabalha com ela?

Não. Eu quero trabalhar com essa revista.

E, como que você trabalha?

Eu trabalho com o meu material, eu tenho pôster da Reprodução, tenho o corpo masculino, o feminino, sabe tem a fecundação sabe, tem nos também, de Ciências. Todos eles, todo mundo possui livro, então, não é nada escondido, são eles que ficam lá escondidinho querendo achar, dão risada. Eles vêem o órgão reprodutor feminino, eles ficam assim viajando naquela figura, achando que é coisa anormal, não tem nada de anormal ali.

E o que você trabalha, além disso?

Eu trabalho, eu tento trabalhar tudo, a reprodução, o namoro, as doenças, a formação, eu gosto de primeiro eu vou falando do namoro, como é que é um namoro: sua mãe sabe? Seu pai aceita? Você namora só na escola? O seu namorado não é da escola, da onde é o seu namorado? Onde você conheceu o seu namorado? Então, eu vou cercando para ver, se eu descubro alguma coisa, vejo se é um namoro ou é um ficar, ou aquela coisinha só de final de semana, ou se é só beijinho, não tem mais, que tem aluna se 5º série que é mãe. Com 12, 13, 14 anos, que não sabe nem porque ficou grávida.

Você tem alguma dificuldade para abordar o tema?

Não, dificuldade eu não tenho, é aquele, o receio, mas eu só começo a trabalhar quando pelo menos 80% desse meu receio está sanado.

O receio que você está dizendo é aquele despertar?

É, de despertar, porque foi engraçado outro dia, nós estávamos trabalhando o folclore que é um projeto de todas as disciplinas na outra escola e a aluna veio, eu tava trabalhando comidas típicas e eu abordei um pouco o Candomblé, ela não aceitou, a menina não aceitou, disse que não ia trabalhar aquilo, mas eu não estou despertando que você tem de mudar de religião, eu quero que você conheça o ritual. Eu faço o projetinho, a mãe autorizou, ela quer saber o quê que eu vou falar, eu vou cercando, aí eu começo, porque enquanto isso, o que ela me pergunta dentro ou fora da sala, eu respondo. Mas, eu não começo minha aula sem saber, porque tem mãe que não aceita, tem mãe que não aceita, vem, reclama para o diretor e aí a coisa cresce, dá muito volume, por uma coisa que tem que ser trabalhada.

Você cursou alguma disciplina que tratava sobre sexualidade na sua Graduação, na Faculdade?

Não, não, não, olha que engraçado, não, não tive não. Não porque as aulas de Biologia, não específico, não.

Você conhece os PCN?

Ái, pouquinho, juro que é pouquinho. Eu tenho que ler, para falar do PCN da Matemática, não sei, dos Parâmetros, não sei. Nem o comecinho dos Parâmetros eu não sei, não, não sei.

E os Temas Transversais, você conhece?

Ah, os Temas, tem até uma proposta, tem até um livro dos Temas Transversais, mas eu não trabalhei o conteúdo, porque tem que separar tem que ler, então, eu não... Pouquinho, pouquinho dos temas.

Qual deles, você conhece, ou quais?

Trabalhei no primeiro ano, até foi com uma professora da UNESP, nós trabalhamos num dos temas, o uso da calculadora na sala de aula, esse nós trabalhamos bem, jogos, foi voltado para Matemática, só.

Os demais você nunca leu?

Não, não.

Você não leu nem os PCN, nem os Temas Transversais?

Não, não.

De alguma forma, você conhece alguma coisa sobre os PCN?

Conheço. Pouca coisa, quando tem... Que eu não fiz o outro concurso, não é? Então, por isso que eu não vi nada.

Estou perguntando isso, porque tem uma pergunta que é: Qual sua opinião sobre os PCN, eu não sei se você...

Não, eu não tenho habilidade para responder essa pergunta para você, agora não.

O que você entende como Transversalidade?

(pausa) Transversalidade ? (pausa)

Bom, se você não leu os Temas Transversais, nem os PCN, é baseado neles, tá? Se você não os leu.

Então, fica difícil de responder para você.

Então, pula?

Vamos pular.

Você se considera preparada, científica e didaticamente, para trabalhar com temas sexuais em sala de aula?

Cientificamente? Mas, o que é esse cientificamente?

Conhecimento específico.

Do material que eu tenho...

No nível necessário para os...

Para as séries... Eu acredito que sim, porque se surgir alguma dúvida que eu não saiba, para não responder uma abobrinha, eu vou procurar, vou pesquisar, vou perguntar prá quem sabe, perguntam, eu anoto a pergunta e vou atrás, se eu não souber responder, se não tiver no livro, se eu não souber, eu vou atrás, para responder eu digo: Eu fico te devendo essa, quando eu souber eu falo para você.

Então, respondendo a pergunta: Você se considera preparada, científica e didaticamente, para trabalhar com temas sexuais em sala de aula?

Sim.

A que se deve isso?

Ah, porque a gente sempre tem que esta procurando, saber, vendo uma coisa nova, até no filme, sempre tem alguma coisa nova para você aprender, para você passar, às vezes, você já assistiu tantas vezes aquele filme, mas não observou um detalhe, aí assistindo uma ou duas vezes aquele detalhe, já não é mais um detalhe é uma certeza que você vai falar para o aluno, vai mostrar para o aluno, então, o buscar, o querer aprender, porque não é só o livro, a sala de aula, é muito mais.

Você recebe ou já recebeu subsídios da Secretaria da Estadual da Educação ou da própria escola ou de algum outro órgão, tais como cursos, materiais didáticos, palestras, sobre Orientação Sexual ?

Na Delegacia, não é? Ela fez esse curso de parceria com a Prefeitura, eu fui, eu fiz, foi o ano passado e ela sempre está fazendo, a Delegacia está muito boa, então ela está proporcionando cursos mesmo, palestras, quando eu tenho tempo eu vejo uma palestra boa, eu vou, fora da escola mesmo, às vezes, eu vejo no jornal, alguma coisa, que não é muito caro, que tem palestra, quem sabe o palestrante, aí quando é muito assim eu não vou, mas quando dá eu vou.

Que curso é esse que você falou, da Delegacia com Parceria com a Prefeitura?

Sobre DST's e AIDS. Então, ela abriu 20 vagas para a Prefeitura e a Prefeitura, ela, com a parceria, ela trouxe o pessoal da Casa de Apoio, da AIDS, trouxe Psiquiatra, trouxe Pediatra, todo...

E você fez?

Eu fiz. Que a proposta é multiplicar, o nome do curso é Multiplicadores, então, para a gente trabalhar com a comunidade, com os alunos, com o pessoal da escola, com os professores, passar tudo que nós aprendemos, o material foi riquíssimo.

Você recebeu esse material?

Recebemos. Assim o material foi rico mesmo, a prefeitura tem muita coisa, muita, e o pessoal é excelente, é só convidar, agendar, que eles vem na maior boa vontade. Às vezes, a gente fica assim, não tem noção aonde procurar uma ajuda, quem que eu vou chamar para falar ? Olha, comece pela Prefeitura, tem pessoal mesmo gabaritado e eles vem. A Pediatra

vem, a Psiquiatra vem, todo mundo vem, teve até dois depoimentos que a dona Mafalda trouxe da Casa do AIDS, duas pessoas que moram na casa, que a família rejeitou, está com a doença, mas faz muitos anos, então a doença está estável, é triste e é até bom ouvir o depoimento deles, é uma realidade, que a gente, quantos não acontecem na vida da gente?

Tem mais algum curso além desse?

Não.

Então, você disse que a Secretaria da Educação oferece cursos.

Oferece.

E o que você faz diante disso?

Eu faço, eu sempre que tem uma oportunidade eu vou nos meus cursos, eu participo, eu faço os cursos, de sábado, à noite, porque eles tem curso, esse ano eu ainda não sei, mas no ano passado era de tarde, de manhã, de tarde e de noite e sábado. Então, para não ter desculpa: Ah, eu não posso durante a semana. Tem sábado, não faz porque não quer. Então, a semana inteira, a Delegacia tem cursos, eu não posso durante a semana, vou de sábado, se bobear, ele faz cursos de domingo, não faz porque, porque agora... Ele sabe, a Delegacia agora, o Professor não pode falar que não faz uma reciclagem, porque não faz se não quer. Se não tem vontade, porque curso tem.

Bom, você busca as informações necessárias para trabalhar com temas sexuais e responder as perguntas de seus alunos?

(pausa) Sim, nos livros, nas minhas revistas, naquela revista do " Fala Garoto ", tem tudo ali, as perguntas básicas deles são aquelas mesmo, então as perguntas, é excelente.

E o quê que você busca nesses materiais?

Passar o conhecimento, o certo para eles, tirar as dúvidas, é mostrar para eles o quê que é a sexualidade, como ocorre, como evitar, como se preparar, se ele quer ter uma vida sexual, se ela quer ter uma vida sexual, se ela já tem, o que ela tem que fazer, o que ela deve fazer, como que ela pode evitar.

É isso que você procura?

Isso.

Você participa do HTPC daqui?

Participo.

Está previsto no Projeto Pedagógico desta Escola algum trabalho sobre Sexualidade?

(pausa longa) Eu acredito que sim, mas não sei a data certa, no conteúdo, a Sexualidade é para o segundo semestre, no nosso conteúdo, agora, no HTPC eu acho que ela vai ser meio paralelo, uma coisa com a outra assim, vai ter uma semana de prevenção de doenças, eu não sei te dizer.

Se existe um projeto?

Um projeto, mas eu posso vê com a Coordenadora, direitinho, se também não tem a gente coloca, faz um, aberto à comunidade, porque a intenção desse curso dos Multiplicadores é justamente isso, trazer o pessoal, trazer a comunidade, para que a comunidade participe e vá se multiplicando, para as escolas, para as igrejas, para os núcleos, para os sindicatos, é essa a intenção desses multiplicadores.

Sobre a questão da sexualidade?

Sobre a sexualidade.

Então, você não sabe ainda se tem um projeto?

Não.

É o primeiro ano que você dá aula aqui?

Não, eu já trabalhei aqui em 96, agora eu estou voltando esse ano.

Então, ainda é cedo para você estar...

Isso eu não sei te dizer, se tem, se a Coordenadora já tem.

Você sabe dizer se existe algum professor, alguma iniciativa isolada, alguém que trabalhe sobre, aqui nesta escola, sobre sexualidade?

Com a comunidade ou com os alunos?

Com os alunos.

Tem a Glória, a Professora de Ciências que tem a mesma preocupação, de passar a informação para o aluno, para o aluno ter conhecimento e tem a mesma preocupação de despertar. E ela tem também vontade de trabalhar, porque ela fez o curso de multiplicadores também, e porque esse curso é para a comunidade, não é para ficar só para mim, para ela, é para passar mesmo.

Ela trabalha com isso ?

Com o conteúdo.

Dentro da disciplina...

De Ciências.

E, os Professores... Essa questão aqui não vai dar para fazer, porque você não sabe se existe, então, um projeto.

Não.

Mas, você gostaria de participar de alguma atividade visando sua formação em sexualidade?

Ô, e como.

Bom, nós terminamos e eu gostaria de saber se você tem algo que queira acrescentar a isso tudo que a gente falou?

Não, eu só vou perguntar para a Coordenadora, sobre esse projeto, como é o conteúdo do segundo bimestre, se dá para a gente fazer e eu acho que a gente tem que tentar pode até não acontecer, mas tentar, fazer um projeto para a comunidade, trabalho em outro horário, reunião de pais, separar uma horinha, para mostrar, nem que for para entregar: Olha, um *portifólio* que nós ganhamos, Ó! Olha aqui, mãe tem umas doenças, prevenção, sabe? E entregar para elas, mostrar, alguma coisa, trabalhar com tudo, eu que tudo, trabalhar com formação, com valores, está muito perdido, muito esquecido. A gente tem que resgatar muita coisa, e se não dá para resgatar, vamos ensinar mesmo. Resgatar de quem não sabe? Então vamos ensinar.

É isso?

É isso.

Bom, então eu agradeço.

Nada, o que eu puder te ajudar, estou às ordens.

OBS: Inserimos [...] para suprimir alguns trechos visando a evitar que a identidade da professora seja exposta.

APÊNDICE V

Entrevista com Professor Alessandro - em 11/04/2002

Local: Escola Pesquisada

Qual o seu nome? Só o primeiro nome.
Alessandro.

Sua profissão?
Psicólogo.

Só Psicólogo?

Hum, hum.

E você tá dando aula também.

É, agora, na Instituição, professor PEB II.

Aqui?

É. A minha disciplina é Psicologia. Só para o ensino médio. Algumas escolas abrem espaço para Psicologia, outras para Filosofia, outras para Sociologia. No caso da nossa Escola, Psicologia.

Qual sua idade?

Trinta e sete.

Estado civil?

Solteiro.

Tem religião?

Budismo.

Tem filhos?

Não.

Qual o ano que você iniciou sua carreira de Professor?

Eu sou professor novinho. (risos) Comecei no ano passado, no ano de 2001.

Hum.

Me formei em 2000, já no ano seguinte comecei a lecionar.

Quando você começou a lecionar em qual escola foi?

Em outra escola estadual de Bauru.

Para quais séries?

1º, 2º e 3ºs. colegiais.

Só Psicologia?

Só Psicologia. No estado, aulas de Psicologia. No particular, Orientação Vocacional.

Mas aí você não dava aula?

Não. Era trabalho de grupo. Um grupo de dez alunos, a gente atendia vários grupos. O trabalho voltado para Orientação Vocacional.

Nessa escola aqui você leciona para quais séries?

Para as três séries, 1º, 2º e 3º.

Só para Psicologia?

Só.

Atualmente você leciona em outra escola além desta?

Sim, em outra escola estadual.

Você continua lá?

Continuo. Nas duas escolas.

Lá você leciona para as três séries, também?

Também.

Qual sua carga horária como Professor?

Total?

Total.

São nove salas.

Você dá quantas aulas no total?

Nove aulas.

Uma aula para cada série?

Aula de Psicologia é uma aula por classe. E isso no período da manhã. Porque no período da manhã? Porque a carga horária é um pouco maior, eles têm cinco aulas, então, eles abrem para uma aula diferenciada, no caso, Psicologia. No período noturno não tem.

Lá e aqui as regras são as mesmas?

As mesmas.

É, eu vi mesmo, no horário, não tem Psicologia.

Não tem, em nenhuma escola. A noite eles têm quatro aulas só. Hoje em dia a educação prioriza o quê? Português, Matemática, ainda tem visão, as inteligências, as pessoas ainda são voltadas para isso. A inteligência intra e interpessoal, que é uma necessidade humana, não é trabalhada, não é estudado, é o que a Psicologia poderia estar contribuindo.

Bom, além de Professor você exerce outra atividade?

Sim. Sou Psicólogo Clínico.

E qual sua carga horária como Psicólogo?

Eu trabalho em média seis horas por dia. Tarde, final da tarde, começo da noite.

Todos os dias da semana?

Todos os dias. São trinta horas.

E para que você exerce mais esta atividade, aqui a atividade principal é ser Professor, para que você exerce mais essa atividade?

Eu iniciei o ano passado na educação é o que eu gosto, vem da minha pessoa,... Está dentro da minha atividade. Bom, primeiro. Tenho facilidade de lidar com adolescente, essa seria a principal... Tem que gostar de adolescentes, entender os problemas de adolescente. Meus clientes, também, a maioria são adolescentes, no consultório. Na escola, trabalhar com adolescentes é algo que me fascina. Outra, eu queria conhecer os bastidores da educação. O que é. O que acontece. Conhecer todo o sistema de uma escola, que até então, afinal de contas, Psicólogo tem Licenciatura, ele estuda quatro anos para ter Licenciatura Plena.

Exatamente.

Por aí, seria importante, na minha opinião, atuar na educação, também. Infelizmente, abre-se as portas para o Estado apenas para Professor, nós temos o Psicólogo da Educação, que seria o meu interesse, lógico. Mas, até eu ser um Psicólogo da Educação, que tal eu ser um Professor? Vivendo toda a realidade de uma sala de aula, conhecer, se integrar, para um dia atuar como Psicólogo da Educação, meu objetivo está lá na frente. Tá? Daí talvez, ter que ir para uma escola particular.

Hum, hum.

Mas, aí eu já passei pela... Pelo contrato de experiência. (risos) Que é você atuar dentro de sala de aula.

Na escola pública.

Isso. Já pensou o dia em que o Estado abrir para cada escola, um Psicólogo? (risos)

(risos) Bom você fez Graduação?

Sim.

Qual?

Numa escola particular.

Qual Curso?

Psicologia. Também tenho Desenho Industrial, em escola pública.

Você primeiro qual?

Primeiro fiz Desenho Industrial. Trabalhei na área durante cinco anos, depois iniciei estudar Psicologia. E agora, eu quero me dedicar só a essa área.

Tá. Você fez Licenciatura e Formação de psicólogo, é isso?

Isso. Naquela escola a gente tem... a gente sai na formação na três áreas, é obrigatório, três estágios, Psicólogo Educacional, Organizacional e Clínica.

No primeiro grau você cursou escola Pública ou Particular?

Tudo Estadual, desde o Pré.

Desde o Pré, o primeiro e segundo grau...

Ensino Fundamental todinho, no Estado e também,...

O Colegial.

O Ensino Médio, a gente não fala Colegial, Ensino Médio. Ensino Fundamental que vai da 1ª série até a 8ª e o Ensino Médio, 1º, 2º e 3º Colegial.

Mudou a denominação.

Isso. E na época eu fiz também, o Magistério. Então, até o querer dar aula, eu não tive tempo de dar aula. Eu me formei no Magistério e quando eu terminei o Magistério, eu entrei na Faculdade, de Desenho Industrial e eu me transferi para Bauru e fui trabalhar numa indústria, então, eu não pude realizar o desejo de ser professor, estou realizando agora. (risos)

(risos)

Eu trabalhei como voluntário, de Sábado, durante quase um ano, numa creche, dando aula de reforço para criança. Eles tinham uma sala de aula, reunia é... Às terças e quartas séries juntas, as crianças, a gente dava as atividades. A vontade era tanta que eu fui fazer isso na época, eu viajava de volta para minha cidade e fazia esse trabalho voluntário lá e também, eu percebia que as crianças precisavam, além a aprender o reforço, que o reforço não era o mais importante, mas era alguém que desse, que estivesse com eles e eu percebi que a presença da pessoa, você ter uma atenção ali era mais que o suficiente para eles, muitas vezes a gente ia para o parque brincar, porque acho que criança precisa de brincar, e nossa! Eu voltava de areia na cabeça, mas era incrível, foi uma experiência muito gostosa na minha vida.

Bom, eu acho que você já respondeu a minha próxima pergunta, que seria o que o levou a escolher a carreira de Educador, você tem mais alguma coisa para falar, acho que você já respondeu.

Acho que vem daí minha historinha.

É por... Pode se restringir a uma palavra: gostar, é isso ?

Gostar, aprender, eu estou aprendendo nessa profissão, não é ser Professor, você disse corretamente, ser um Educador, não é ? Às vezes, eu estou aqui, lidando com eles, eu quero... Às vezes, eu entro na sala de aula: Gente vamos colocar a sala em ordem primeiro ? Vamos recolher nosso lixo, arrumar essas carteiras, aí pode ter uma aula mais tranquila. E aprender com eles também, eu estou aprendendo com você...

Você fez ou faz algum curso de Pós-Graduação?

Eu estou fazendo curso de Especialização, não é? Na área da Psicologia da Saúde, na Unesp.

É lá no CPA?

Não, é Pelo CPA, na verdade?

Qual é o nome do curso?

É Psicologia da Saúde. Porque Psicologia da Saúde, porque Saúde é um termo amplo, não é? Então, no lugar de colocar Psicossomática, Psicologia Hospitalar, seria restrito, o curso é Psicologia da Saúde, seria assim uma amplitude, o termo do estudo da saúde e o que há de

mais moderno, a Neuropsicologia, Psico-onco, o estudo do câncer, todo o estudo da Psicossomática. Estudo das situações de luto, que a gente não vê na faculdade. E, o estudo do curso não pode ser voltado para a educação, teria que ser voltado para um atendimento, então as nossas pesquisas lá vão ser voltadas para uma situação que envolva essa questão aí, de atendimento...

Clínico.

Clínico.

Não tem a ver com a escola.

A não ser que envolvesse assim: estudo da depressão na profissão do educador, acho que aceitariam.

Você pode desenvolver um trabalho aqui.

É.

Bom, então você já me respondeu a próxima questão, também, seria: Se já freqüentou algum curso de extensão, ou de aprimoramento ou algum outro curso nos últimos cinco anos? Se você se formou em 2000. Iniciou dando aula, em 2001...

Eu demorei seis meses para iniciar uma nova atividade na área de estudo, eu me formei em 2000, em agosto de 2001, eu já comecei o Curso de Especialização, seis meses parado, parado assim, sem você já estar se vinculando a um estudo, é voltar a estudar, atualizar-se.

Bom, deseja falar mais alguma coisa sobre essas questões que eu lhe fiz até agora?

Eu estou muito bem comigo mesmo, eu acho que é importante para você ser Educador, para você se situar numa situação pessoal, da sua vida, você se dar essa possibilidade de estar bem, e aí você crescer, tanto profissionalmente, como afetivamente, que é ser gente, estou numa fase boa. (risos).

(risos) Bom, agora vamos entrar na terceira fase da entrevista, que seria A Sexualidade, e a Sexualidade na Escola.

O que é sexualidade para você?

Para mim, é um processo de vida. Toda ação, eu vou ter que falar um pouquinho de Freud, não tem jeito. (risos)

(risos)

Já faz parte do processo de vida, desde o nosso nascimento até nossa morte. Toda nossa ação ela se faz de uma energia, e que energia é essa? Energia sexual [...] (risos)

(risos)

Então, o termo sexualidade é um termo muito amplo. Quando se fala em processo de vida, envolve essa ação. Essa nossa entrevista, acabou de envolver a minha ação, estar numa sala de aula, a forma como me expresso, como eu falo, a forma como eu vejo a vida, a forma como eu levo a vida...

Hum, hum, você está dizendo que essa energia então é que nos leva à ação?

Toda energia que leva à ação está voltada para a nossa sexualidade.

Está vinculada ou é dela que provém?

Está vinculada e também, provém.

Está bom assim? (risos)

(risos)

A sexualidade deve ser abordada na escola?

A sexualidade é abordada na escola. Isso foi uma afirmação.

Você está afirmando: ela é abordada. Mas a seu ver...

Se ela deve? Deve, todo ano os alunos pedem que se trabalhe esse tema. Porque? Ora se é uma necessidade, se é uma energia, não é? Que está ali, neles. Porque, logicamente, quando você esclarece para eles, o que é sexualidade, eu parto desse princípio sobre o processo de vida, eles começam a desmistificar, então, a tirar aquela visão de sexualidade e sexo. Porque, quando falamos em sexualidade, o adolescente se vincula apenas à questão do erótico e não

vincula, então, questões de valores, de compromisso, responsabilidade. Questões individuais. Deve? Deve, mas de que forma ela deve ser pensada, em que condições o Professor está preparado para olhar para sua própria sexualidade? O professor que não está, que não lida bem com sua energia, que não lida bem com a sua vida afetiva, que não tem valores, não é? Eu acho que é meio complicado você trabalhar com sexualidade dentro de uma sala de aula. E ser claro, ser transparente para esse aluno. Você tem que usar os termos corretos, em termos simples, uma linguagem simples, nós não precisamos nos esconder diante de algumas palavras difíceis, não é? Eu vejo assim, a gente vai falar, às vezes, em algumas palestrinhas e o profissional começa a colocar algumas palavras que a gente não entende, por exemplo, simplesmente ele está se escondendo atrás de sua própria dificuldade. Às vezes, os alunos se espantam quando eu começo a falar o que é claro, vamos falar de pênis, de vagina, de penetração, de orgasmo, e aí, não é?

Isso você faz em sala de aula?

Sim. Eu faço.

Bom...

Sem medo, sem culpa, sem preocupação... A classe, as religiões que estão ali. Porque isso faz parte da vida e se faz parte da vida tem de ser colocado, tem que ser dito, tem de ser informado, o Educador informa, não é? E principalmente, se lhe é possível informar o correto.

Então, acho que você já respondeu também, a próxima questão que é: Como ela deve ser abordada na escola, se você tem mais alguma coisa para falar? Como ela deve ser abordada na escola?

Com naturalidade, com clareza, entender que o adolescente... O Educador entender, que ele vai vincular ao erótico, que você vai enfrentar situações de muita risada, constrangimento, vergonha, timidez, tá? Você tem que aprender a lidar com isso, porque nós também fomos assim e ainda que (risos), na minha época, não teve informação nenhuma, não teve. A informação que eu tive, é... Não sei se vai se tocar a questão de família na sua entrevista?

Não.

Então, eu vou estar colocando. Quando eu cheguei na fase da pré-adolescência, o quê que aconteceu? As minhas irmãs chegaram para mim e disseram assim: Olha, aqui tem um livro que fala sobre sexualidade, vai falar sobre o corpo do homem, o corpo da mulher, como que nasce bebê, tudo, todas as dúvidas sobre masturbação. Falaram claramente assim, sem medo, você vai ler e você vai tirar suas dúvidas com a gente. Qual a minha reação? Eu senti confiança naquilo que eu estava lendo e que elas me passaram e... Eu devorei o livro porque é uma necessidade do adolescente saber sobre aqueles assuntos, sobre o seu próprio corpo, se eu não conheço o meu próprio corpo, não é? Não é só se masturbar, mas se conhecer durante o processo de masturbação, e eu pude conversar com as minhas irmãs sobre esse as... Eu tinha irmã e irmão mais velho, eles me prepararam para isso, passaram as informações corretas, então, eu achei muito legal isso, agora eu estou passando isso para os meus alunos, passando isso também. Sexualidade seria um tema, por exemplo, para você dar um semestre inteiro para o aluno. Um semestre inteiro, mas geralmente na escola, você tem conteúdos, você tem, não é? Para cada situação, para cada classe, 1º, 2º e 3º colegial, é diferenciado, você vai perguntar sobre as atividades de cada série?

Eu vou perguntar algumas coisas sim.

E aí então eu vou poder discriminar em que momento eu trabalho isso.

Tá. Se eu não lhe perguntar você...

Eu volto.

Isso. Bom, justifique para mim essa sua resposta.

Sobre a questão...

Sobre como ela deve ser abordada na escola, você disse que totalmente livre...Claro.

Totalmente claro, transparente, não é? Porque, quando você age assim diante do adolescente, ele passa a ter confiança.

Assim como você se sentiu com suas irmãs.

Você busca alguma leitura, curso ou qualquer outro tipo de informação a respeito?

Sim, eu tenho uma pasta de artigos de revista, jornal, livros, então, quando eu venho para esse tema, eu tenho fita de vídeo gravado, uma série da TV do Rio Grande do Sul, e o tema é interessantíssimo: Afetividade e Sexualidade. O afeto não está desvinculado, não é uma coisa separada. É legal porque trabalha os dois juntos. E eu gosto porque engloba um monte de situações, aonde eu vou trabalha a questão da afetividade junto com a sexualidade, aí envolve desde o nascimento, o namoro, valores, amigos, gravidez, vai abordando todos os aspectos, mas não se esquecendo que o ser humano é um ser afetivo, ele se vincula ao outro para se conhecer a si próprio e no processo de sexualidade é um processo de autoconhecimento, não é? Então, a fita trabalha isso, então é o que eu gosto. E, é lógico, se tem alguma novidade sobre algum assunto eu ponho na minha pasta.

Você já fez algum curso?

Não. Não procurei não. Os cursos que a gente fez foram durante a faculdade. Encontro, cursos de sexualidade, sim fiz, mas não...

Durante a graduação.

Fiz um curso sobre sexualidade na terceira idade, foi lá na faculdade e eu fiz. Na terceira idade, agora na questão da AIDS na Terceira Idade, um problema que está ocorrendo, então eu fui fazer para perceber o que está ocorrendo, mas a nível dos encontros de Psicologia na própria Universidade, eu pude abordar a sexualidade na adolescência.

Ótimo. Os alunos trazem perguntas sobre sexualidade para suas aulas?

Demais. É porque eles acham que a Psicologia, a obrigação nossa, minha é falar sobre sexualidade, não é? Eles usam o termo assim, não sexualidade, quando você informar, passar informação, eles usam o termo: Professor dá aula sobre sexologia? Eles não sabem diferenciar.

Eles pedem, é isso? Aulas de Sexologia?

Sexologia. Então veja, o vínculo é... Depois que você passa, depois que você educa, aí eles usam o termo correto.

Que perguntas são mais freqüentes?

(risos) Mas, vamos lá. Os meninos, por exemplo, a preocupação ainda é grande, os meninos não conhecem, é interessante porque, eu dei uma palestrinha sobre prevenções, sobre, é os Métodos Anti-concepcionais, eu falei que ia separar a classe, vou trabalhar com as meninas, e os meninos disseram, mas a gente não conhece, como que é, como que funciona. (risos)

(risos) Você propôs separar porque?

(risos) Não, eu queria trabalhar só com as meninas, com os meninos eu ia trabalhar outro tema. Porque eu pensei assim: eles não vão prestar atenção. Por que é aula que era só para as meninas. O Método da Tabela... Não professor porque a gente quer. Então, eu acho assim, que realmente tem que passar para os dois, tanto para o aluno quanto para a aluna.

Eles te deram essa resposta.

Eles me deram essa resposta e me fizeram, de repente sacar que era algo importante para eles, então, as perguntas elas se voltam para a curiosidade corporal, tanto no masculino quanto no feminino, questões de tamanho, questão de onde que fica na mulher, ponto G, como que é, o menino muitas vezes não conhece a vagina, então ele quer saber como que é, ele quer saber, então a gente mostra a foto, e descreve e desenha, ah, as meninas, às vezes, só viram por foto, eu acho que é importante mostrar, se a curiosidade é primeiro física, vamos trabalhar com a física. E vai se trabalhar as outras questões. Então, perguntas do físico, é, imensas.

São as mais freqüentes?

São as mais freqüentes.

Tá.

E depois vem, os métodos preventivos, as perguntas, aí depois vem, eu acho que eles abordam a questão da gravidez, não é? Como que é, o quê que acontece, os problemas, vem problemas que envolvem, sempre para depois, as perguntas vem, no âmbito familiar, como dialogar com pai e mãe sobre esse assunto, eles querem todas as dicas, que tem as dicas que a gente pode estar passando para eles, como entrar, como abordar, como fazer, você contar a sua experiência, você se colocar também, como que foi minha história, eu tenho uma história e eu conto, não precisa ser imitada, mas eu tenho e também...

E você conta a sua para eles?

E as dificuldades de se lidar com isso, não é? Então, de como eles poderem proceder nessas situações, que é o grande... É uma dificuldade, é o diálogo entre pais e filhos sobre sexualidade, droga, perda, luto, traição etc., etc. Mas, ainda as grandes perguntas são sobre as questões físicas.

Tá. E o que você faz diante dessas perguntas?

Geralmente, Terezinha, eu não peço as perguntas, veja, eu lanço sempre uma “Caixa de Sugestões”, eu entro com uma aula aonde eu vou enumerar, as primeiras aulas são esclarecedoras, para abordar sobre o tema, é como se tivesse que suavizar o tema, e eles vão perceber que sexualidade é muito mais amplo do que eles imaginam, certo?

Hum, hum.

Lanço a “Caixa de Sugestões”, sem nome de aluno, eles vão colocar as dúvidas lá na caixa. Eu levo para casa, preparo uma aula sobre as dúvidas, porque dúvidas é importante e é a necessidade da classe, coloco, se faltou algo, acrescento, essa é a forma que eu trabalho essa questão, “Caixa de Sugestões”. Porque, se você chega para uma classe, num primeiro momento, e você começa a perguntar quais são as dúvidas, se vai ter um pouco de decepção, porque o aluno, o adolescente, tem vergonha de falar sobre suas próprias dúvidas, medo, não dele, mas o que o outro percebe que ele tem essa dificuldade, que ele não conhece, então, não faça isso com o aluno, sobre esse tema, sobre esse tema não, esses temas são mais polêmicos, não é? Então, trabalhe com “Caixa de Sugestões”, porque ele não se identifica, e o professor vai abordar a dificuldade dele, e aquela dificuldade pode ser a dificuldade de outros, a dúvida do outro.

É, independente de os alunos trazerem assuntos relativos à sexualidade, você aborda o tema em suas aulas?

Sim. Por exemplo, eu estou dando um estudo de caso, eram nove casos, nós trabalhamos, um acidente, nós trabalhamos o roubo, nós trabalhamos o preconceito, nós trabalhamos a fofoca, não é? A perda da amizade, trabalhei a AIDS, então, gente, sempre, porque eu trabalho com relações interpessoais, não é? No primeiro colegial, então, eu sempre trago alguma coisa que eles vão poder pensar na sexualidade, já, porque quando lá no segundo semestre eu vou trabalhar isso.

Quer dizer que está programado você abordar no segundo semestre sobre sexualidade?

Sim. Só que eu preciso, antes, sem eles perceberem eles vão abordando esses temas, já vão se preparando para... Falamos sobre AIDS, correto? Um caso era a questão da AIDS, o grupo teatralizou, trabalhei com teatro, teatralizaram a situação, e envolvia, logicamente, junto com a AIDS a perda, o aluno perdia a amizade do grupo, porque o grupo ficou sabendo que ele tinha AIDS. E aí, qual era a solução do grupo em relação a trazer o amigo de volta, trabalhar essas questões, um aluno do grupo trouxe uma camisinha. Certo? Ele demonstrou ali que era importante para o grupo usar a camisinha e que a solução, existem várias solução para esse caso que os alunos apresentaram, mas um deles, que eu achei legal, eles pegaram o problema que seria o amigo, através do amigo, vamos educar o grupo? Aí ele trás o amigo para o contexto do grupo, mas entra informando: porque que ele pegou? Ah, porque ele não usou

camisinha. Aí o quê que aconteceu? Aí eles mostram a camisinha. Aquilo foi um alvoroço na sala de aula. Certo?

Como eles mostraram a camisinha?

Só ela fechada. Deixa. Deixei o grupo se apresentar, mostrou a solução, perfeito. Eu vi que o grupo estava... Eu virei para a classe e perguntei: Vocês alguma vez já viram como que se usa a camisinha? Não, professor, as meninas e alguns rapazes, outros, nem responderam, porque “não há interesse”, não é? Vocês permitem então, que o professor de vocês, utilize, faça demonstração, explique? Ah! A gente quer! Então, tá. Aquele momento era um momento, era um momento... Já que era um material que o aluno trouxe, posso abrir? Ah! Pode, professor. Para-se a aula naquele momento, e demonstro como usa. Estou falando da sexualidade? Estou falando. Então, demonstrei a eles como usar o material. Se o aluno não tivesse trazido essa camisinha? Eu poderia estar usando também. Trazendo, eu uso quando falo sobre sexualidade, mas era o momento, o material estava ali, então vamos usar. E trabalhar a prevenção, trabalha a amizade, trabalhar preconceito, nunca sexualidade, só a questão do entendimento do corpo, mas eu trabalho sexualidade com afetividade. Sempre. Trabalhando valores, porque quando você une esses conceitos, juntos, então dá essa amplidão do que é sexualidade.

Bom. Você já respondeu...

Eu estou respondendo... (risos)

(risos) A pergunta seguinte seria: Qual o conteúdo que você aborda, que você trabalha em sala de aula?

Só enfocando a sexualidade?

É quando você trabalha com a sexualidade. É você explicou, não é? Que pelo que você falou sexualidade está dentro de todo um contexto, não só... Você não vai diretamente...

Não, eu estou preparando ele, sem ele saber. Quando chegar... Ele já está muito mais flexível para lidar com essa situação. Mas, existem tópicos importantes, que você tem que preparar a aula.

Isso, então, qual é o conteúdo que você trabalha na sala de aula?

Exatamente. Você entra com o tema sexualidade, no sentido de informar o que significa isso e qual a amplitude do tema, enquanto processo de vida. Depois, você vai polemizar, com a “Caixa de sugestões”, as dúvidas. Agora, vamos trabalhar: Gravidez na Adolescência é um tópico que eu trabalho, acho que é preciso aprofundar isso.

Para as três séries você faz isso?

Não.

Em qual série?

1º e 2º colegiais.

Primeiro e segundo? E o terceiro?

O Terceiro eu trabalho Orientação Profissional. Se aparecer no contexto, de um 3º colegial, em que há necessidade, em algum momento, eu trabalho, mas não como eu faço com eles. São, por exemplo, aí dois meses, trabalhando só sexualidade. Eu pego um bimestre, não é? E trabalho só sexualidade. E o terceiro não, o terceiro... A questão profissional é muita coisa, tá?

Você estava falando dos temas, o conteúdo que você trabalha, como você trabalha.

Relacionamento pais e filhos, outro tema dentro da sexualidade, Tá? E um tema importantíssimo: Valores. Eu fecho aí, com o tema. Se você for ver aí, uma aulinha, que o Estado nos deu oportunidade, certo? Você não consegue fazer um tema só em uma aula, se tem que ir abrangendo esse tema, trás um texto, eu trabalho com texto, vídeo, historinha, eles vão construindo toda essa seqüência.

Dramatiza também.

Dramatizo. Teatralizei. Quer dizer em oito aulas, porque oito aulas? Por que são... O bimestre é feito de oito aulas. Cada mês, quatro aulas. Não é? Dá para estender mais, eles querem outros assuntos, também, então eu divido, preparo eles uma parte no primeiro colegial, esses temas, no segundo colegial, aí então, eu trabalho essas questões, porque eles já me conhecem, já têm a liberdade de polemizar mais. Então, o que ficou faltando a gente trabalhar nessa questão da sexualidade? Aí levanto na lousa mesmo, abertamente para a classe, quando já conheço a classe, já são meus alunos, já passaram por mim, eles colocam os tópicos que eles acham que ficou faltando e eu vou atrás da informação e começo a dar o tema, nessa situação, não é? No primeiro colegial eu trago os temas. No segundo eu deixo livre para eles decidirem.

A nona questão você já respondeu: Se você tem alguma dificuldade para abordar o tema?

(Acena negativamente com a cabeça)

Não?

Não. Dificuldade, Terezinha, é essa coisa de dizer: Ah, não tenho dificuldade. Lógico que a gente tem, eu acho que eu devo ter dificuldade sim, não é? Os alunos, se eles trouxerem alguma informação que eu não saiba, sinceramente eu digo: Sobre essa questão eu não sei, não tenho informação exatamente correta, vou trazer na outra aula, você me cobra? Eu vou esperar você me cobrar. Legal, então...

Aí você vai pesquisar...

Ah, eu pesquiso e trago informação. Não é para o aluno, é para a classe, porque a dúvida dele também é dos outros.

E, você cursou alguma disciplina que tratava sobre sexualidade, na sua graduação?

Desenvolvimento três, que é adolescência, você tem toda essa parte.

Desenvolvimento três?

Desenvolvimento três.

Só nessa?

Personalidade, também. Na Personalidade dois e na Desenvolvimento três, são as únicas, basicamente que abordam mais a questão da sexualidade.

Bom. Como foi abordado?

A gente começa com os estudos, da Adolescência Normal. É básico você estudar a Arminda Aberastury, a gente estudou dois livros dela, não é? Leitura mesmo e estudo, porque antes você tem o quê? A criança em desenvolvimento, toda a parte da criança, ela é longa, desenvolvimento um e dois, depois na três que é só adolescência e na quatro, que se vê um pouquinho da terceira idade. Agora, na questão da adolescência, foi feito a nível de estudo mesmo, a gente fez trabalho de observação, cada um escolheu um tema, foi trabalhar o adolescente, fez trabalho individual, a gente filmou, a gente entrevistou.

Mas, ligado à sexualidade?

Ligado à sexualidade. Então, a gente teve contato em relação a isso, com filmes, com trabalhos escritos.

E o conteúdo em si, você se lembra?

Conteúdo. Na verdade Adolescência é o tema, de Desenvolvimento Três, Adolescência Normal. Nós vimos as deficiências, na adolescência, como trabalhar com deficiente, na adolescência.

Na parte da sexualidade?

(Acena afirmativamente com a cabeça) Você não vê só sexualidade, nesse desenvolvimento três...

Mas, também.

Mas, também.

E você conhece os PCN?

Conheço o PCN do Ensino Médio, porque eu sou professor de Ensino Médio. Dentro dos Temas Transversais, existe o tema de Sexualidade e você vai observar que esse tema vai aparecer na verdade no Ensino Fundamental. Se você foi pesquisar no PCN, vai ter lá: Ensino Fundamental, Sexualidade. No PCN do Ensino Médio, você não tem, que aborde, só no Ensino Fundamental. Certo? Por exemplo, eu já fui dar aula de sexualidade para oitava série, um professor de Educação Artística, queria fazer uma situação interdisciplinar, aonde a gente trabalhasse o artístico e a sexualidade, é possível? É. Planejamos as aulas juntos, eu fui até a classe, eu não tinha aula, eu fui à classe, a pedido do professor, e eu trabalhei a questão do cuidar, por exemplo, eu não trabalhei nada do que eu trabalhava com o colegial, com eles, eu trabalhei eles, eles eram cuidadores de ninhos, então eles desenharam o ovo, o ninho, trouxeram um ovo vazio de casa, pintaram esse ovo, essa é a parte artística, certo? E, eu entro com a Psicologia: Que aquele, eles eram pais daquele ovo, então, como eles iam se sentir grávidos, não é? Trabalhei assim, a parte do sentimento, porque o aluno de sétima e oitava, muitas meninas ficam grávidas e o interesse do professor era a questão da gravidez. Então, eu fiz um trabalho, voltado para os cuidadores de ninhos. Então, que eles tinham que levar para casa, esse ovo e cuidar desse ovo. E depois, eles retornam com esse ovo, em outro momento, nós vamos discutir como que cuidaram, os que quebraram, os que não cuidaram...

(risos)

... Foi muito legal. No PCN do Ensino Médio, se você for ver algo diretamente sobre esse tema, eles colocam que qualquer professor pode estar colocando dentro de sua disciplina, da área de humanas, História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia, só que Psicologia não tem nada... Você não vai encontrar no PCN objetivos da matéria Psicologia, você vai encontrar, da Filosofia, e aí eles abordam a Psicologia. Tá, vamos lá, bonito, Filosofia, completa e aborda Sexualidade, os objetivos, aí vem pouquinho da Sociologia, mas não fala dos objetivos, comenta-se da Psicologia, inclusive (bate palmas) o PCN, termina com a área de humanas do Ensino Médio, e você vai ver ali as questões que falam da Psicologia, não sei se termina o livro, mas a parte de Humanas, ele termina abordando a importância da psicologia, trabalhar o desenvolvimento do aluno, questão de valores, a questão de ser cidadão, ser cidadão é uma preocupação de todo profissional da área de humanas, não é? Vai trabalhar a questão do profissional, porque do profissional, por que no 3º colegial, você vai abordar a questão do trabalho, ele tá saindo, ele termina uma das etapas da vida dele, e precisa encarar a questão do trabalho, ele está no mercado de trabalho? Sim, está. Muitos já trabalham? Sim, já, mais e aí? Não sabe se relacionar no trabalho, como que é, como que funciona, os seus dons, suas habilidades, o PCN fala que a Psicologia tem que trabalhar isso, não é. As questões dos valores, dos relacionamentos, então, dentro do PCN, eu peguei o PCN, eu estudei o PCN e montei as minhas aulas.

Hum, hum. Os PCN e os Temas Transversais?

E os Temas Transversais.

Quais dos Temas Transversais você utilizou?

Então, dos Temas Transversais, no ano passado, que esse ano ainda não... Os Temas Transversais eu só trabalho no segundo semestre. Com o 1º, 2ºs. colegiais.

Tá. Que seria o de Sexualidade...

Sexualidade, Drogas é o quê que a classe escolhe. Sexualidade, drogas e eles escolheram, é uma infinidade de temas, por exemplo, questões de amizade, questão de solidão, questões de morte, questões que ele foram colocando, eu vou trabalhando esses temas junto com eles, de forma contínua, com cartaz, com teatro, porque é muito mais interessante, não é conteúdo que eu quero dar, vivência, não é? Para eles vivenciarem de alguma forma aquela situação.

Bom, com a publicação dos PCN e do Tema Transversal em Orientação Sexual, aqui vai ficar prejudicado porque você entrou no magistério, posterior à publicação, então você não sabe o que acontecia antes, não é? Mas, vou fazer a pergunta: Com a publicação

dos PCN e o Tema Transversal em Orientação Sexual, o seu trabalho em sala de aula, mudou?

(faz movimentos faciais, concordando).

Então.

Tá, mas vamos dizer que, essa última publicação que teve, correto? Quando eu fui trabalhar com Tema Transversal, a primeira coisa que fui fazer foi procurar o PCN.

Então você já entrou trabalhando com Orientação, com ele.

Inclusive, eu tenho xerox, é o primeiro tema que eu trabalho, era cópia do PCN, o que é sexualidade, é aquele texto inicial eu passo para todos os alunos.

Então, o que você pode me dizer, o que você acha que mudou ?

É, eu acho que antigamente o que não era abordado em sala de aula, o que realmente, o que não é obrigatório o Professor dar aquele conteúdo, não se vê na obrigatoriedade de falar sobre o assunto, tá certo?

Hum, hum, certo.

Hoje, como tem os Temas Transversais e é obrigatoriedade os professores das áreas de humanas comentar, ficou mais aberto, e com a discussão, com cursos, com treinamentos, é então eu acho que ficou mais fácil para o professor hoje, pelo menos, se ele tem uma certa dificuldade em falar daquilo lá, ele aborda, pelo menos o que ele sabe, o que ele domina naquele assunto.

Então, você acha que mudou?

Mudou.

E, em que mudou?

Por que exatamente você tem uma abrangência maior de informações, agora, eles te cobram, antigamente nós não cobrávamos o professor sobre esses assuntos. Tinha uma intenção, mas não se cobrava, hoje, o aluno ele aborda, e se uma vez ele abordou em sala de aula, não dá para você deixar de comentar, pelo menos.

Mas, você acha que isso se deve aos PCN?

Se, se deve aos PCN? Contribui para que seja obrigatório a gente comentar com eles. Pelo menos os professores que não comentam sobre esses assuntos.

Qual sua opinião sobre os PCN?

Os PCN é uma opinião formada sobre os PCN, eu nunca pensei nisso, a gente lê ali, não é? O objetivo seria... A partir dos objetivos de cada área você conseguir fazer a Interdisciplinaridade, tá?

Tá. Esses são os PCN?

São os PCN. Veja, você lê o PCN de cada... O quê que tem o PCN? Cada matéria, de cada disciplina e termina com os objetivos, mas eu estou falando mais para o Ensino Médio que eu tenho conhecimento, que que seria? Objetivo então, esse objetivo casa com esse, casa com esse, casa com esse prá gente conseguir fazer a Interdisciplinaridade, o que não é fácil, mas o objetivo seria esse, mas não é feito. (risos)

Não é feito?

Não é feito. Os Temas Transversais, seria um tema dos PCN do Ensino Fundamental, que deve ser trabalhado desde da 4ª série, não precisa ser só na 5ª série, é para estar abordando desde a 4ª série.

Você está dizendo sobre os Temas Transversais?

Temas Transversais, porque os Temas Transversais é algo que vai sendo o quê? Colocado tipo assim, ninguém diz que o Professor de Psicologia vai trabalhar com os Temas Transversais, ele é responsável, ninguém diz, também, que o Professor de Artes é responsável, não tem. Temas Transversais você pode trabalhar na sua matéria, naquele momento é introduzido aquele assunto e ... Você vai estar trabalhando ou quando a escola faz uma campanha: Gente, essa é a semana, vamos supor, Combate à Dengue, não teve? Todo

mundo trabalhou a Dengue, dentro da sua disciplina, essa semana é da Sexualidade, todo mundo vai trabalhar, então se torna o quê? Se for do PCN ou não, nós vamos ter que trabalhar, correto?

Então, sobre os Temas Transversais, você também pensa, como dos PCN? Quer dizer, você tem uma visão favorável a eles?

Tenho visão favorável. O que é eles trabalham? Sexualidade, Drogas, Ética, valores, como ser Cidadão.

Tá. O quê que você entende por Transversalidade?

Transversalidade. É a, são temas que fogem de um conteúdo, que o estudo é apenas lógico, não é? Você vai ter aquela situação de aprendizagem, para o estímulo da sua inteligência Matemática, para o estímulo da sua Inteligência Espacial, não é? Corporal, Verbal, o Português, Transversal, nós vamos ver temas aonde, todos passam por essa experiência, no caso da Sexualidade, todo adolescente, de alguma forma, no mundo, ele vive essa situação, não é? Então, transversal, Droga, Sexualidade, é balizado, é geral, é coletivo, é transversal, ou seja, é algo que esse assunto, passa que por algum momento você vai passar por isso, é uma fase, por exemplo, que por mais que você negue, você vai vivenciá-la, e que legal a gente poder estudar isso, não é? Que legal você aprender sobre isso, transversal, é um tema que não tem como fugir, você até pode fugir, mas o seu corpo, a sua mente, o seu próprio processo de desenvolvimento vai fazer você passar por aquilo.

Você se considera preparado, científica e didaticamente, para trabalhar com temas sexuais em sala de aula?

Um pouco. (risos)

(risos)

Um pouco, vou ter que ser humilde com você e dizer que é um pouco, porque, sempre tem algo novo aparecendo, quem diria que nós iríamos estudar um dia o ponto G.

Em sala de aula.

Em sala de aula. E aí, o ano que vem, aparece algum cientista dizendo que não, que o ponto H, que é muito mais estimulante do que o G, e aí?

Em termos gerais você está preparado, você aborda.

Abordo, e o importante é o seguinte, é você entender que é uma fase do desenvolvimento do adolescente e da criança.

Hum, hum.

Isso é o que eu acho que falta nos profissionais da Educação. Eles não entendem a fase.

Você recebe ou recebeu algum subsídio da Secretaria da Educação ou da própria Escola ou de algum outro Órgão, tais como cursos, materiais didáticos, palestras, sobre Orientação Sexual?

Não.

Não recebeu?

Não.

Você busca as informações necessárias para trabalhar com os temas sexuais e responder às perguntas de seus alunos?

Sim.

Onde?

Livros, que é importante, também, hum... Hoje, você tem a Internet, hoje em dia você tem revistas, não é? Cuidado... Com a fonte que é, para estar trazendo aquela informação profissional, eu procuro muito em livros, eu acho que eu prefiro procurar em livros essas informações.

E o quê você procura?

Você perguntou se há dúvida naquela informação do aluno, que eu não compreenda, que eu não saiba...

Especificamente sobre a dúvida.

Especificamente sobre a dúvida, é isso que acontece.

Está previsto no projeto pedagógico desta escola algum trabalho sobre sexualidade?

Terezinha, eu vou ser sincero, como eu estou começando esse ano aqui, o meu HTP é lá em outra escola, aqui dessa escola eu não conheço ainda. Tá? Vou ser sincero, não sei.

Não sabe ainda.

Mas independente de ter ou não, independente de se ter as minhas aulas, no segundo semestre, primeiro e segundo colegiais, eu abordo porque eu não conheço a classe, eu trabalho com o tema sexualidade.

E você pretende que o seu curso sempre seja assim?

Sim. (risos)

(risos)

Deixe explicar. Primeiro colegial, eu não entro no que é Psicologia, não. Eu começo trabalhando relacionamento interpessoal, que faz parte das inteligências múltiplas. A Teoria de Goodman, de Gardner, não é? Então, aonde eu vou fazer com que o aluno comece a se perceber a partir do relacionamento dele com o outro, em sala de aula, eu trabalho um monte de atividades, tudo no primeiro semestre, estimulando essa inteligência que nós temos, depois eu entro com a importância...

No segundo semestre já?

É. Nós vamos trabalhar a questão então, antes de findar o primeiro semestre eu vou passar qual a importância da Psicologia, veja a sacada, aí eles vão entender qual a importância da Psicologia e do profissional, sem estar na primeira aula: o que é Psicologia, qual a importância, não fixa, eles não conhecem o profissional, eles não conhecem o que eu posso trabalhar com eles, segundo semestre eu entro, iniciando, então, o que é o homem, na verdade, vamos estudar um pouquinho o homem? Esse ser bio-psico-social e religioso? Vamos explicar um pouquinho de cada parte? Não é? Aí vem os Temas Transversais. Aí vou preparar eles, no primeiro momento sobre Sexualidade...

Ainda no primeiro ano?

No primeiro ano. Segundo ano, eu estudo, primeiro semestre, todinho, o que adolescência? Eu dissecó com o aluno tudo sobre essa questão. Tá? Segundo semestre, Temas Transversais: Livres. Eles escolhem o tema, eles escolhem a necessidade deles, se no segundo semestre, eu já conheço aquela classe e eles não querem falar sobre sexualidade, talvez eu supri as necessidades deles no primeiro semestre, por exemplo, nessa escola, eu não conheço o segundo colegial, estou iniciando com eles esse ano, eu vou abordar com eles esse ano, tá? E vou deixar alguma coisa livre ainda para o último bimestre, eles escolhem alguns temas para a gente trabalhar. E terceiro ano, Orientação Profissional, o que é uma organização, o que acontece, processo seletivo, construir seu próprio currículo, trabalhar as habilidades pessoais, e tentar, veja, a classe é muito grande, a identidade profissional que cada um tem. Ó, é uma aula por semana. (risos)

(risos) Bom, como você não está por dentro do que está acontecendo na escola, se existe. Mas, existe um projeto específico de sexualidade, existe alguma iniciativa isolada de algum professor... É uma atitude isolada sua?

Não. Se você pegar o meu programa, está lá, eu entreguei para o meu Coordenador, está lá. Consta que durante o ano eu vou falar sobre isso.

Mas, não tem nada com o planejamento específico da escola, não é?

Da escola como um todo, se você pegar todas as disciplinas, algum professor vai falar sobre isso. A minha Coordenadora sabe que algum professor vai estar tratando. Não vai ser tratado de quinta à oitava, porque aí é outro planejamento e eu não estou atuando nessa área, mas que de 1º e 2ºs. colegiais está lá, que eu vou trabalhar os Temas Transversais, Sexualidade, Drogas, Ética...

Mas, você...

Eu.

Mas, e outro?

Não sei.

Então, vamos lá...

Você vai descobrir. (risos)

(risos) Você gostaria de participar de alguma atividade visando sua formação em sexualidade?

Se fosse oferecido?

Sim.

Terminamos. Mas, você tem algo que queira acrescentar a tudo isso que nós falamos ?

É. Repetindo, não é? O que eu acho mais importante, quando o Educador vai trabalhar a questão da Sexualidade. Toda vez que você entra nesse assunto, você vai rever seus valores, você mesmo, vai rever sua postura. E, é legal porque você muda, assim a cada ano. E eles trazem dúvidas diferentes, tendências diferentes, as novelas trazem questionamentos diferentes, agora não tem: O Clone. Não temos que entender de clonagem? Eu sei tudo sobre clonagem? Você sabe tudo? Se tem que ir atrás, porque eles vão perguntar. E como é que fica, Professor? O desejo dessa pessoa que é clonada? E aí? Mas, ele nem existe ainda. Estão vendo na novela e alguma coisa você tem que passar para eles. Eu acho que o professor cada vez que ele fala sobre sexualidade, ele vai estudando, está revendo coisas novas, estudando coisas novas e revendo seus próprios valores, acho que isso é importante. O professor que não se sente preparado para isso, diga pelo menos aquilo que ele domina. Não é um tema fácil, porque falar de sexualidade significa falar de você mesmo. E você tem que ter a consciência de que você tem que ser transparente para falar com seu aluno.

E você acha que se expõe?

Se expõe. Você se expõe.

Daí a dificuldade?

O Educador tem que ter a coragem de se expor. Como no relacionamento amoroso. Como no relacionamento amoroso, a gente não tem que correr o risco para poder aprender a amar ? Para aprender a ser Educador, o que eu observei no ano de 2001, é que você tem que dar a cara para bater sim, quando você quer. Aquilo que você acredita, aquilo que você gosta. Não é? Do seu jeito, lógico, somos seres individuais, temos preferências e gostos individuais, mas, é com carinho, com atenção, com franqueza, com verdade, não é ? Pode ser trabalhado, deve ser trabalhado.

Ótimo. (risos)

(risos)

APÊNDICE VI - A: Quadro Resumo - Professora Carolina

O Trabalho do Professor:	
Concepção de sexualidade	<i>Então, sexualidade para Carolina, e também como pessoa normal, é uma coisa dá sentido à vida, porque a vida já parte de um ato sexual, muitas coisas, desde criança, até Freud fala, não é? Que ela está desviada para as outras coisas, no caso, a fase fálica, fase anal, tudo, mas ela sempre existe, desde do bebê, a nível inconsciente, ela já existe, ela tá muito ligada na minha vida também. É muito amplo percebe? Do jeito que eu penso é bem... Bem amplo, eu ficaria falando horas. (risos)</i>
Os alunos trazem perguntas sobre sexualidade	<i>Às vezes, nem é pergunta diretamente, eu fico de orelha em pé no que eles estão falando e eles acabam falando coisas assim que são até chocantes e eu acabo entrando no assunto. Trazem perguntas sim.</i>
Perguntas mais freqüentes	<i>Olha, eles se preocupam muito com doença, na 7ª série e no colegial, os meninos, não é? As meninas trazem perguntas sobre gravidez, tipo assim, já me perguntaram: Professora, a primeira vez dói? Ou tipo assim, qualquer dia do mês a gente engravida? Também foi as meninas de 7ª, 6ª e 7ª elas são super interessadas. Ou assim, a senhora acha melhor parto normal ou cesárea? Também já me trouxeram. Ou se não, eles trazem aquelas brincadeiras: “Professora, ele está falando que eu sou gay..” Ou a outra: “Ai, professora, aquela menina é sapatão.” Aí você entra no assunto, conversa, então, às vezes, a pergunta não vem em forma de pergunta e vem em forma de brincadeiras deles. Brincadeira, até mesmo agressões, não é? Nem brincadeira, é agressão de um para o outro. De um jeito ou de outro, a gente sempre recebe alguma coisa.</i>
Como age a Professora diante das perguntas	<i>Eu já cheguei parar a aula, para conversar, principalmente métodos anticoncepcionais e também, já conversei com alguns meninos separado, sobre uso de preservativos, meninos da 8ª e do colegial, já conversei. Já conversei com meninas da 5ª série sobre métodos contraceptivos. Eu, às vezes, tomo uma postura geral e às vezes, individual, conforme, porque tem casos, como sexo é uma coisa muito particular, não é? Tem casos que você tem que falar em particular com a pessoa, com o aluno, ela não quer se expor para a classe e tem casos que pertencem à classe toda, em casos de doenças, não é um caso à parte, como quando uma menina chega para mim e pergunta se a primeira vez dói. Entendeu, então, essa tem que responder separado, agora, o aluno que quer saber sobre uma doença, eu posso responder para a classe inteira, já ajudo todos os outros, porque é assunto que, com certeza, está na cabeça de todos eles, não é? Então, conforme o assunto é a atitude que eu tomo, ou falo no geral ou falo no particular.</i>
Independente dos alunos fazerem perguntas o professor introduz o tema	<i>Depende, quando eu trabalho Salvador Dali, Salvador Dali era apaixonado por Gala, a mulher que ele amou por toda a vida, e a Gala, aparece nos quadros dele e ela sempre aparece nua. E os alunos sempre fazem essa pergunta: Porque ele</i>

	<i>desenha ela assim, pelada ? Às vezes, a gente entra em assunto de Sexo, com esses quadros do Salvador Dali, eu acabo... Quando eu passo Salvador Dali, eu já estou preparada para essas perguntas, eu acabo entrando nessas perguntas. Ou tipo assim, ele não teve filho, aí eles perguntam, mas porque, ele não podia ter filho? Alguns já são mais extremos: Ele era veado ? Essa palavra não sai da boca deles, esse termo. E, então, às vezes, eu abordo no geral, usando a minha matéria mesmo dá para abordar, mas não é meu foco principal, porque se levando-se em conta que entro duas vezes por semana em cada sala e que eu tenho um conteúdo para ser dominado, que é grande, eu não posso estar sempre visando a sexualidade.</i>
Conteúdo de sexualidade que é trabalhado pela professora	<i>Não, eu me preparo para responder, responder e trocar idéia, porque eu não só ensino como também aprendo, não é só ensinar para o aluno não, você aprende muita coisa.</i>
Como trabalha	<i>Ah, debatendo mesmo, escutando e falando ao mesmo tempo colocar a parte sexual deles assim sem tabus, porque isso aí é uma coisa muito negativa na vida da pessoa, encarar o sexo por esse lado cheio de moralidade e tabu, eu tento encarar como algo natural na vida deles e colocar como uma coisa bonita, uma coisa saudável, uma coisa bem feita, não é? Que não traga conseqüências como traz para as meninas que não são preparadas para o sexo, não é? Que acaba vindo uma criança aí, que fica abandonada, então, eu estou sempre preocupada com esse lado aí.</i>
Recursos utilizados para abordar o tema	<i>[...] eu só trabalho mesmo no sentido de estar orientando, mas eu nunca entreguei nada para eles verem, já cheguei sim a trazer um, por exemplo, me perguntaram algumas coisa, eu cheguei a trazer um livro que eu tenho, que agora não me vem em mente, a evolução do feto, que uma aluna estava grávida e queria saber como é que estava o tamanho do bebê dela, aí, eu lembrei, eu estava grávida também, acabei trazendo para ela ver a evolução, cheguei a pesquisar material, não porque eu preparei, mas em cima das indagações deles.</i>
O trabalho é contínuo, sistemático ou esporádico	Esporádico.
Tem dificuldade	<i>Nenhuma. Eu trato assim... Olha, se você me fizesse essa pergunta alguns anos atrás, antes de ser mãe, de ser esposa, eu teria muita dificuldade. Porque, assim como eles, eu também tive dificuldades na adolescência relacionada ao sexo. Mas, hoje eu me sinto mais resolvida para falar com eles e não tenho... Tudo bem, que tem coisa, como eu lhe falei, eles sabem muito mais do que eu, mas com as coisinhas que eu sei eu tento passar uma coisa boa para eles.</i>
Exerce outra atividade	<i>A gente exerce uma atividade bem ampla, não é? Esposa, mãe... (risos) Mas, eu também trabalho com corretagem, ainda.</i>
A sexualidade na escola:	
Deve-se abordá-la na escola	<i>Muito. Tem necessidade de ser abordada. Desde de 5ª, no</i>

	<i>meu caso até o colegial, as meninas da 7ª série, elas encontram muita dificuldade, já começam engravidar, não é? Que as meninas amadurecem mais cedo do que os meninos, as meninas da 7ª série, mesmo as que estão na idade normal, normal para a série delas, não repetentes nada, elas são mais evoluídas do que os meninos, porque elas amadurecem mais cedo, então, elas já estão com a vida sexual delas ativa, na realidade que a gente vive.</i>
Como deve ser abordada	<i>Eu acho que, é... Uma vez eu assisti uma palestra, num vídeo, eu escutei uma coisa que eu acho muito importante, eu vou responder essa pergunta sua: Como ela deve ser abordada na escola. Ele diz assim, o porque determina a resposta, então, porque, a criança que vai me trazer aquilo, então, se o momento chegar na sua aula, então vai ser naquela hora. Então, por isso que todos têm que estar preparados. Ou também, você pode está criando o momento, num debate, próprio para aquilo, independe se você é professor de Artes, Geografia, História, vai depender do interesse da turma, então, se você perguntar: Por que você está falando isso? Igual ele deu o exemplo, esse psicólogo, o menino falou no meio de um almoço: Pai, o que é virgem? E o pai olhou para mãe, estava cheio de visitas em casa, fez sinal para ele parar, ele não parava. Que é virgem pai? Toda visita... Aí ele tentou falar de uma mata, onde nunca ninguém andou. A mãe fez sinal que não. Ficou todo embananado, foi um tempão, como quem diz assim: você me paga quando essa visita sair daqui. Tipo assim, bem chateado. Aí, sabe porque ele perguntou o que é virgem? O pai perguntou: porque? Uma visita deu um toque para ele: Pergunta por quê. Ela falou: Porque aqui nessa latinha está escrito: “Azeite de oliva virgem”. O que é virgem papai? Quer dizer, o porquê, porque você está me perguntando? Determina sua resposta. Onde você deve ir, às vezes, uma criança de 5ª, me faz uma pergunta sobre sexo, se você perguntar o porquê, é um porque tão simples já num colegial: Por que vocês estão me perguntando isso? Você tem ter que ter uma outra resposta. Então, o porquê vai determinar até onde eles querem saber.</i>
Está previsto no projeto pedagógico da escola trabalho sobre o tema	<i>Não sei. Principalmente, para esse ano [...] Eu não participei do planejamento porque eu estava em licença e quando eu voltei, não sei o que foi discutido, não sei se tem algum trabalho, não adianta esses trabalhos que a gente faz assim interdisciplinar ou um tema que vai abordar em todas as aulas, o Coordenador dar uma orientação depois para gente: “Ó! Essa semana tem, é tal assunto para ser discutido, tenta abordar na aula de vocês”. Ou um professor de Português, combina com o de Artes, vamos fazer só um trabalho, não é?</i>
Existe trabalho isolado de algum professor	<i>Os Professores que estão relacionados assim, com Ciências, trabalham. Ah! Lembrei de uma coisa aqui. Passou uns slides, nessa escola, agora não lembro quem foi, com doenças sexualmente, ano passado aqui nessa escola.</i>

Como é o trabalho	Não acompanha.
A Formação do Professor:	
O que a levou a escolher a carreira de educadora	<i>Na verdade eu não escolhi a carreira de Educadora, escolhi a carreira relacionada com Artes, não é? Desde pequenininha era paixão. Dizem que Deus dá um dom para cada um e eu acredito piamente que meu dom é na área de Artes, não é? Então, eu escolhi a carreira nessa área. Mas, eu não escolhi a carreira de Educadora, a carreira de Educadora veio como consequência da faculdade que eu fiz. Embora eu acho que tenho bastante valor nessa área. Porque, o professor é algo que marca muito a vida da criança, se for um professor assim, ainda mais aquele que se envolve com o aluno, que senta para conversar, então, é onde eu acho que é uma função muito importante, mas eu não escolhi essa função. Foi em consequência daquilo que eu amava desde pequenininha, que era a área de Artes, que eu não tenho dúvida que eu nasci para isso.</i>
Pós-Graduação	Não.
Cursos nos últimos 5 anos	Fez pela Delegacia de Ensino, mas nenhum sobre sexualidade.
Sexualidade na graduação	Nenhuma.
Preparação para abordar a temática	<i>Não. É o que eu lhe falei, minha área é a de artes, eu só trabalho mesmo no sentido de estar orientando, mas eu nunca entreguei nada para eles verem, já cheguei sim a trazer um, por exemplo, me perguntaram algumas coisa, eu cheguei a trazer um livro que eu tenho, que agora não me vem em mente, a evolução do feto, que uma aluna estava grávida e queria saber como é que estava o tamanho do bebê dela, aí, eu lembrei, eu estava grávida também, acabei trazendo para ela ver a evolução, cheguei a pesquisar material, não porque eu preparei, mas em cima das indagações deles.</i>
Conhece os PCN	Algumas coisas.
Conhece os Temas Transversais	Não os conhece.
Seu trabalho em sala mudou após a publicação dos documentos	<i>No máximo que muda, por exemplo, quando a gente foi discutir em reuniões que a gente teve, é fazer algumas propostas interdisciplinares, não é? Então, a gente combina alguma coisa com os professores, ou às vezes, marca palestra para eles, então, nesse sentido acabou tendo como consequência alguma outra coisa, mas para mim não mudou porque eu não busquei informações neles.</i>
Opinião sobre PCN	<i>Teria que conhecer mais para estar falando. (risos) A minha opinião é que tem que divulgar mais.</i>
Opinião sobre os Temas Transversais	<i>Eles não só existem aí, como existem em nossas salas de aula e têm que ser trabalhados. Antigamente só não eram comentados, mas já existiam. E, não dá para ser ignorado, por isso que são transversais, eles estão nas vidas dos alunos, nas nossas vidas.</i>
O que é Transversalidade	<i>É o que eu falei você não está lidando com máquinas, o aluno é complexo, todo ser humano é complexo, você já imaginou você entrar numa sala de aula e ter 40 aluninhos ali olhando</i>

	<i>para o teu rosto, cada um com um pensamento, como é difícil, como você vai colocar Artes para eles, só, ou Geografia, ou História? É, é complicado, os temas existem, têm que ser trabalhados, e é o que eu te falei, na área de sexologia, é o que eles mais se interessam.</i>
Considera-se preparada	<i>Científica, acho que não, mas busco informações, é o que eu aprendi para mim eu passo para eles, tem coisa que eu não sei para mim, com certeza eu não vou passar, para passar errado é melhor não passar, agora didaticamente eu me sinto. Eu tenho, assim, bastante didática, mas você precisa ter firmeza, não é? Para estar ministrando, eu não posso falar do que eu não sei, mas eu nunca deixei uma pergunta sem responder.</i>
Recebe ou recebeu subsídios	<i>Que eu me recorde, parece que teve palestras sim, sobre educação sexual, e também, já recebi, da Secretaria da Educação, da Secretaria da Saúde, sempre a gente recebe panfletos para distribuir para eles, sobre camisinha, principalmente, AIDS, que é bem em foco, não é? Então já recebi vários panfletos para estar passando para eles, uma vez já até fizemos desenho sobre isso.</i>
Participaria de atividade com vistas à formação em sexualidade	<i>Lógico. A gente tem que estar se aperfeiçoando, porque eles estão evoluindo, cada vez mais rápido. (risos) E se a gente não acompanhar, vai ficar ultrapassado, principalmente na parte de sexo.</i>

Legenda: As palavras escritas em *itálico* referem-se ao relato da professora.

As palavras sem o *itálico* referem-se a nossa tradução do que foi dito pela professora.

Esta legenda vale para todos os Quadros Resumo – APÊNDICE VI (A, B, C, D, E e F).

APÊNDICE VI - B: Quadro Resumo - Professora Juliana

O Trabalho do Professor:	
Concepção de Sexualidade	<i>(pausa longa) Primeiro é o desenvolver-se fisicamente, não é? É a mudança também na parte psicológica, total alteração e tem que ser muito bem trabalhada é... Faz parte já do ser, não é? Não pode ser descartada, principalmente, em relação a alunos, também, não é? Questão de informação... É isso... Transformação, que tem que ser bem trabalhada... Que mais que eu poderia falar? Ah! É mudança, não é? Tem que ser bem direcionada, bem trabalhada, para que não vire uma coisa doentia, algo... Está dentro do ser humano, da estrutura do ser, não é? Será que está certo? Até deveria ter lido alguma coisa, mas é o que veio no momento. [...] É isso. Está dentro da formação do ser.</i>
Os alunos trazem perguntas sobre sexualidade	<i>Só se fala... É, no momento dessa aula, aí sim. Vamos supor, embora muitas alunas, às vezes, estou andando é: “Professora, queria conversar, tal”. É... [...] Fora de sala. [...] Não, não é mais freqüente. Quando estou com enfoque para isso, para esse tema, eles trabalham, há um assim, eles têm assim que falar em público, perto dos meninos ou perto das meninas, não é? Assim, mas eu estou aberta. Eu não tenho: “Aí, isso você vai falar”. Eu não tenho preconceito em trabalhar.[...] Não. Não. É uma moça, os rapazes nunca, nunca, nem um aluno me procurou. Agora as meninas: “Olha professora eu estou saindo, tal e...”. Assim, algo assim, essas que tem mais contato ou não tem medo de perguntar. Não é medo, não precisa ter medo. As meninas às vezes me procuram.</i>
Perguntas mais freqüentes	<i>Essa questão do namorar e ficar é... “Aí, professora, meu namorado diz: ‘vamos supor, fique comigo’”. É... “Aí, professora, um dia ele falou: Vamos lá naquele canto”. É... é até um pouco assim, eu percebo e até estou percebendo, na 6ª série, algo assim... Não é animalesco, pelo amor de Deus, que é forte, mas sabe quando saem da classe para ir ao banheiro, passa na porta da minha sala, ela já diz: “Quero ir ao banheiro” e saem, fica um farejar, assim, é forte falar “farejar”, pelo amor de Deus, não é? Mas é uma coisa assim, eles não têm um respeito. Uma coisa tipo uma necessidade como ir ao banheiro, mas não é uma coisa assim...</i>
Como age a Professora diante das perguntas	<i>Ah, eu procuro do meu jeito responder e sempre falando: “Valorize o seu eu, o seu corpo, principalmente, aqui. [...] É, estou falando aqui, porque estou aqui, não é? É, essa coisa de não respeito. Então, hoje, um menino saiu, foi, amanhã está com outra ao mesmo tempo, depois de cinco minutos já está com outra. Então, eu falo sempre: Valorize o seu corpo, sempre, não é? E elas, assim, ouvem, praticamente, a 6ª série, outro dia eu falei: “Nossa vocês estão parecendo... Ficam farejando...” Daí eu até falei: “Pelo amor de Deus, não vão, não é?” Porque: “valorizem o seu corpo.” Não fiquem a</i>

	<i>qualquer canto, principalmente, na sujeira, não é ? Não sei se é também preconceito meu. (pausa) Sujeira...</i>
Independente dos alunos fazerem perguntas a professora introduz o tema	<i>Nós temos um planejamento no início do ano. Os conteúdos programáticos... Os conteúdos programáticos. Assim, científicos, da área, da minha área e agora, agora, não há um tempo, para a colocação dos temas transversais. Então está lá, Orientação Sexual. Mas eu vou falar para você: Precisa ser um trabalho em conjunto com outros professores também. Então, a área de ciências, abordando um lado, eu, para diversidade de textos, músicas.</i>
Conteúdo sobre sexualidade que é trabalhado pela professora	<i>Procuro trabalhar com textos diversos, panfleto, poesia, uma música que mostre algo assim, falando sobre sexualidade, algum tema, namoro, que isso envolve, não é? Textos diversos, o ano passado não trouxe nenhum palestrante, não procurei, mas fui até o posto e trouxe informes, não é?</i>
Como trabalha	<i>Folhetins, estratégias que vou utilizar. [...] Isso é, coloco, faço transparências, não é? [...] É, música, enfim, o que eu consigo encontrar, não é? Eu vou atrás do que vou conseguindo, agora eu nunca parei com meu, professor, meu amigo de Biologia, é... Pode até ter... é ... eu não fui atrás; o tempo ... Não, nos encontrávamos; entra um, sai outro... Você viu, não é? A vida de cada um, não é? Então, é essencial o momento do HTPC, para o trabalho ser mais valioso.</i>
Recursos utilizados para abordar o tema	<i>Textos diversos, panfletos, tira humorística, poesia, folhetim, músicas e transparências destes textos etc.</i>
O trabalho é contínuo, sistemático ou esporádico	<i>Esporádico.</i>
Tem dificuldade	<i>Às vezes, é até a falta de conhecimento em relação às DST's, não é? Eu tenho, mas eu vou buscar. Mas assim, os pormenores, é o que eu sei, o que eu ler, o que procuro. Agora, termos assim, não é? Por isso que eu falo que seria fundamental um trabalho conjunto.</i>
Exerce outra atividade	<i>Não.</i>
A sexualidade na escola:	
Deve-se abordá-la na escola	<i>Claro, muito, sim, deve ser trabalhada, não só com professora da parte da área Biológica, da disciplina Ciências e Biologia; eu em Língua Portuguesa estou envolvida com meus textos. A Língua Portuguesa trabalha, não é? Com temas diversos, tanto que um dos Temas Transversais é a Orientação, só que aí tem que ser num trabalho bem, como posso falar? Num trabalho bem organizado, da parte da ciência trabalhar a dela, a minha, não é?</i>
Como deve ser abordada	<i>Como eu disse, não é? De uma maneira, não assim com uma linguagem vulgar, não é ? Tem que ter um respeito. E deve ser trabalhada... Agora, tem que ter um projeto... “Ah! Hoje eu quero falar sobre gravidez”, ela tem que ter um início, não é? Eu também, às vezes, a classe está alvoroçada com alguma coisa, é algum assunto polêmico. Alguma aluna, vamos supor, ficou grávida, então vamos abrir também, mas tudo planejado e tenho certeza que deverá ser um trabalho em grupo, e é</i>

	<i>difícil.[...] Professores, montando o material, é... Organizando o espaço; porque, às vezes, a professora coloca o jovem e pronto. Acho que tem que ser um trabalho organizado, não é? Texto... Escolher textos atuais. Colocar também um panorama, com o tempo antigo, não é? Fazer uma comparação. Deixá-los falar, sempre. Lançar perguntas e tem que também, o professor estar por dentro do assunto, então tem que ler. Não é vir aqui apenas e... Falar. Tem que ter também um... Estudo para comentar sobre isso. Não é simples. E ter muito respeito, não é? Que nem, nós tivemos aqui uma professora. Então, ela trouxe banana e os preservativos e quando eu voltei para minha aula só tinha bananas, preservativos e casca, tudo jogado no chão, assim. Então, quer dizer, que aula foi aquilo? Não estou criticando meu colega porque sei que... Imagina, de maneira alguma. Mas já não combinou, se a aula foi tão boa, aquela cena não ficou assim... Uma coisa animalesca... Bananas, cascas e... Então tem que ser trabalhado, um trabalho organizado...</i>
Está previsto no projeto pedagógico da escola trabalho sobre o tema	<i>No planejamento com o tema transversal ao lado, não é? Está lá colocado, inserir esse tema no nosso projeto. A nossa coordenadora salientou que temos que colocar. Como eu disse, está faltando um momento para que todos, cada um colocou no seu projeto, agora lá não tem metodologia porque isso é o plano de ação de todos e nós formamos objetivo, metodologia, recursos necessários, um projeto, justificativa, objetivo e tal. Isso não está pronto, mas tem que ficar.</i>
Existe trabalho isolado de algum professor	<i>É essa que estou dizendo cada um da sua maneira. Então, eu monto meu mural, eu monto uma apresentação de cunho poético sobre algum tema, relacionado ao tema sexual. Cada um do seu jeito. Então, são esses trabalhos, então falta e vou lançar a minha obrigação também de mover, todos, não é? Todos juntos. É que é um momento, às vezes, existe o problema da licença, mas não tem desculpa, esse trabalho tem que sair. Precisa ser em conjunto, mas nossos colegas aqui da escola, eles são... É... Dinâmicos, então tem grupo que tem vontade, que trabalha. Esse momento mesmo de reunião, que às vezes, fica falho devido a falta de tempo de algum. Que nem, tem HTPC é de quinta, outro é de segunda, não é? Então o grupo, não é?</i>
Como é o trabalho	<i>Cada um da sua maneira.</i>
A Formação da Professora:	
O que a levou a escolher a carreira de educadora	<i>É... Já estava dentro de mim, já desde pequena que era uma coisa. Porque eu tenho as minhas tias que são professoras. “Não, Juliana, você não vai ser Professora!” Mas era uma coisa dentro de mim, eu, eu, é uma coisa, é algo que gosto de fazer. Eu escolhi Professora, não é? Aí, eu vou pegar esse curso. Não! Eu fui atrás, era o que eu sempre... É o que eu gosto de fazer. É uma coisa naturalmente minha.</i>
Pós-Graduação	<i>É... Eu iniciei um curso de especialização, mais aí eu parei. Eu não conclui [...] mas eu pretendo...</i>

Cursos nos últimos 5 anos	Sim, mas nenhum sobre sexualidade.
Sexualidade na graduação	<i>Não.</i>
Preparação para abordar a temática	<i>Vejo, leio em jornais, revistas, não é ? Mas, que nem, nunca peguei num livro da área da Biologia para estudar. Não estudar como... Assim, para eu observar, para eu relatar a algum aluno... Eu leio, mas não está tão assim... Procuro jornais e revistas.</i>
Conhece os PCN	<i>Sim.</i>
Conhece os Temas Transversais	<i>Sim.</i>
Seu trabalho em sala mudou após a publicação dos documentos	<i>Sim, sim, até tem bibliografia que ele indica no final. Até tenho um livro que vai se aprofundando em cada colocação, até eu comprei um livro de dinâmica dos Temas Transversais. Então cada tema, cada dinâmica tem o enfoque que pode, dentro daquela dinâmica, trabalhar ética, prevenção sexual... Então tem... Esses trabalhos, eu procuro... É um livro: “Aprendendo a conviver”, não sei o nome. Então ele coloca, dentro de Orientação sexual, dinâmicas levando para esse lado.</i>
Opinião sobre PCN	<i>O que acho? É uma visão nova, até achei fantástico, isso, de inserir dentro da grade curricular dos alunos. São temas atuais, não é? Não só orientação sexual, trabalho e consumo, meio ambiente, mas aquele enfoque de Orientação Sexual.</i>
Opinião sobre os Temas Transversais	<i>Sim, Temas Transversais nós estamos associando hoje, não é? Tem que incluir temas atuais, excelente... Avaliando o texto: Príncipe e a Princesa. Dar esse enfoque também, os livros didáticos, alguns, estão... Também, estão trabalhando essa linha.</i>
O que é Transversalidade	<i>Tema Transversal. São temas que cruzam, não é? Estão dentro da nossa sociedade e que são inseridos nossa educação. São temas do mundo, do universo, preservação do meio. São temas atuais, polêmicos, inseridos na nossa educação, na educação escolar. Então era isso: o que são os temas transversais?</i>
Considera-se preparada	<i>Científica não, não é ? Não, científica... Assim. O lado científico, não. Aí tem outro lado, didático? [...] Didaticamente são metodologias, dinâmicas... Isso eu tenho, eu procuro estar assim: uma “Caixa de Perguntas”, abrir é, agora cientificamente não estou assim, ao contrário, preciso...</i>
Recebe ou recebeu subsídios	<i>As orientações, foi como falei, agora material, não.</i>
Participaria de atividade com vistas à formação em sexualidade	<i>Sim, não tem porque não participar do seu trabalho.</i>

APÊNDICE VI – C: Quadro Resumo - Professora Larissa

O Trabalho do Professor:	
Concepção de sexualidade	<i>Eu acho que é uma... Faz parte da vida da gente, ser humano, necessidade fisiológica, afeto, carinho.</i>
Os alunos trazem perguntas sobre sexualidade	<i>Ah, traz, sempre perguntando alguma coisa.</i>
Perguntas mais freqüentes	<i>Ah, eles perguntam sobre como evitar a gravidez, eles perguntam, usar camisinha, se a gente é contra ou a favor, se deve usar, eles fazem que... Eles mostram que eles usam, sabe? Querem mostrar que eles sabem, porque tem meninas na classe, os meninos gostam de mostrar que eles sabem muito. [...] perguntam sobre namoro, sobre meninas, sobre meninos, comentam tudo com a gente.</i>
Como age a Professora diante das perguntas	<i>Geralmente eu respondo na hora, o que eles estão perguntando, eu respondo na hora. Porque se eles estão perguntando, é porque eles têm necessidade de saber, não é? E eu procuro responder, da melhor forma, é simples sabe? Sem muito rodeio.</i>
Independente dos alunos fazerem perguntas o professor introduz o tema	<i>Só Quando tem algum texto sobre o assunto, como eu abordo religião, não é? Gosto muito de falar sobre religião. Historinhas, fábulas, que aí encaixa as coisas ali que eu quero, sabe. (risos) Quinta e sexta série adoram. Falo sobre sexualidade também, falo sobre o afeto, o respeito, não é? Essas coisas que a gente tem que trabalhar na sala, educação, respeito.</i>
Conteúdo sobre sexualidade que é trabalhado pelo professor	<i>Mas eu acho que tem coisas que você pode, pode falar porque serve para todo mundo, é a questão da prevenção, que a questão de tomar cuidado, de não pular etapa, eles pulam muita etapa, deixam de viver muita coisa, porque começa tudo muito cedo, então, quando eu posso, eu falo muito sobre isso. Eu evoco Deus, evoco religião, sabe, falo que eles têm que cantar, que eles têm que praticar esporte coloco essas coisas no meio. (risos) Tudo tem sua hora.</i>
Como trabalha	<i>Às vezes, eu até paro um pouquinho o que eu estou fazendo, dependendo da necessidade, e a gente começa a conversar e aí vão surgindo vários assuntos, não é? E, às vezes, eu pergunto alguma coisa para um aluno. Faço uma pergunta, ele coloca e a gente começa o diálogo. [...] Bom, na matéria de Português eu procuro textos, não é? De namoro, de carinho, de afeto, essas coisas. Agora, de Inglês já um pouquinho mais difícil, tem que fazer um parentisinho aí para colocar. [...] A gente tem que dar uma de mãe muitas vezes, instruir mesmo, tem que se proteger sim, você está namorando? É sério? Chegar e conversar mesmo. Porque eles começam muito cedo. [...] dá uma parada para ouvir o aluno, para conversar com o aluno, ouvir o aluno, conhecer melhor o aluno e para também, sabe, eu acho que, dar um apoio, um apoio que talvez ele não tenha em casa, às vezes, não dá tempo, a mãe trabalha demais, eles reclamam muito disso e então, é esse o papel que a gente se propõe a fazer, um pouco, no período que está com eles.</i>
Recursos utilizados para abordar o tema	<i>Diálogo. Às vezes textos.</i>

O trabalho é contínuo, sistemático ou esporádico	Esporádico.
Tem dificuldade	<i>Não vou muito longe não porque eu não tenho preparo. Não, para trabalhar com aluno, porque com filha, a gente no dia-a-dia, com minha filha sempre conversando, até hoje, não é? Mas, com aluno, acho que muda um pouco. Porque você não tem tanto contato, não conhece tão bem os alunos... Eu tenho medo de não estar sendo, não sei, de estar ultrapassando a intimidade deles, de está... Eu acho que é um assunto bem delicado, sinto dificuldade. Não de falar de afeto, de amor, de carinho, não. Mas, de sexo, eu tenho uma certa barreira.</i>
Exerce outra atividade	Sim. Só nos finais de semana.
A Sexualidade na escola:	
Deve-se abordá-la na escola	<i>Eu acho que deve sim, mas com bastante cuidado, não é? Uma pessoa capacitada, preparada.</i>
Como ela deve ser abordada	<i>É, principalmente, professores da área de Ciências, de Biologia, mas eu acho que em toda, toda área, a gente pode falar sobre isso. Porque a gente vê tanto problema, hoje em dia, com os adolescentes hoje, acho que a gente não pode ficar omissa, a gente tem que orientar sim</i>
Está previsto no projeto pedagógico da escola trabalho sobre o tema	<i>Nunca peguei.</i> Não sabe.
Existe trabalho isolado de algum professor	<i>Olha, aqui nessa escola, esse ano eu não posso te falar, mas há um tempo atrás, a Glória, ela passava alguns vídeos, sobre sexualidade, até cheguei a assistir com alunos meus, ela é de Ciências dá aula até o colegial, daí ela não estava mais nessa escola, voltou esse ano, então, pode ser que ela pense em trabalhar. [...] Tinha a Beatriz também, ela era professora de Ciências, só que ela está re-adaptada.</i>
Como é o trabalho	<i>Eles traziam palestrantes. Passavam vídeo. Eles faziam sim, bastante coisas. [...] Todos os anos. [...] É, geralmente as séries que elas davam aula, não é? Pegavam mais as maiores.</i>
A Formação do Professor:	
O que a levou a escolher a carreira de educadora	<i>Eu sempre adorei Psicologia, mas onde eu morava não tinha faculdade de Psicologia. [...] entre a Psicologia que não dá para eu fazer e a Letras, eu fico com Letras, porque eu também sempre muito, Literatura, Inglês, fico com Letras, que dá para eu, viajava todo dia, outra cidade, foi a condição mais fácil para fazer, mas eu estava fazendo uma coisa que eu gostava também...</i>
Pós-Graduação	Não.
Cursos nos últimos 5 anos	<i>Só na Delegacia, os cursos que tem lá.</i> Nenhum sobre sexualidade.
Sexualidade na graduação	Não. Não tive.
Preparação para abordar a temática	<i>Procuro leitura. [...] Eu acho que é principalmente na leitura mesmo, livros, que falam sobre o assunto. [...] Quando fala algum programa na televisão... o que você puder conseguir de informação [...] Tudo o que eu posso conseguir assim, de bom, apostila, livro, tudo o que eu posso conseguir eu programo, para falar com eles.</i>

Conhece os PCN	<i>É, mais ou menos, eu leio sim, tenho dois em casa.</i>
Conhece os Temas Transversais	<i>Mais ou menos também. [...] Não, de estudar mesmo, não. [...] É, tenho um pouco de entendimento de cada um, não tenho muita coisa não. Estudar mesmo, eu nunca estudei.</i>
Seu trabalho em sala mudou após a publicação dos documentos.	<i>Não. Eu acho que não. [...] Eu acho que um pouco, porque a gente está sempre procurando, melhorar, não é? Eu acho que um pouco só, mas não muita coisa. Não muita coisa, porque esse é um trabalho que eu gosto de fazer, é me aproximar dos alunos, procurar entendê-los melhor, conhecer um pouco melhor, isso é o que eu já faço mesmo, gosto de fazer. [...] É, um pouco porque se fala nos Temas Transversais, então, você procura colocar mais, a gente procura colocar mais. [...] Ah, um pouco que eu falo, é que quando você tem um tempo para trabalhar, então, você já coloca como... Já no teu, já na tua programação, não é? Talvez seja isso que mudou um pouco, porque eu já fazia, e com a escola padrão também, deu muita abertura para trabalhar. E, então, eu já vinha fazendo isso.</i>
Opinião sobre PCN	<i>Não, eu não conheço o suficiente.</i>
Opinião sobre os Temas Transversais	<i>Eu acho bom. Eu acho muito bom, porque eu gosto muito de, eu acho que a gente tem que falar sobre tudo, a gente é Educador, não pode ser muito assim, se tem que, [...] ter uma visão maior das coisas.</i>
O que é Transversalidade	<i>É, alguma coisa que você coloca, mas que não está, é diferente daquilo que você está dando, da tua matéria, não é? Então, você tem liberdade de colocar também ali, não é?</i>
Considera-se preparada	<i>Eu acho que eu preciso de um preparo maior, aí sim. [...] Eu acho que um pouco de cuidado mesmo. É minha vida pessoal também, influi bastante. Então, é um campo que eu não me sinto muito preparada.</i>
Recebe ou recebeu subsídios	<i>Não. Não.</i>
Participaria de atividade com vistas à formação em sexualidade	<i>Ah, eu acho que seria bom sim. [...] Eu podendo.</i>

APÊNDICE VI – D: Quadro Resumo - Professor Roberto

O Trabalho do Professor:	
Concepção de sexualidade	<i>Sexualidade para mim? É o que a gente vê aí, é o desabrochar para a vida. A gente vê muito isso dentro de quadra, principalmente. É descobrir o corpo. Eles começam descobrir o corpo agora e querem usar o corpo. A grande maioria.</i>
Os alunos trazem perguntas sobre sexualidade	<i>Trazem, trazem, lógico que trazem, principalmente a garotada agora que estão desabrochando, procurando um par, não é? Então eles vêm e perguntam que quê pode acontecer, o que quê não pode e aí a gente tem que aconselhar da melhor maneira possível, sei que muitas vezes é perguntar por perguntar porque não vão fazer mesmo, não é? Porque vão tentar mostrar que são vividos, que são homens com essa idade aí. E a gente tenta conciliar da melhor maneira possível. Eu já prefiro aconselhar as moças, não é? Porque as moças é que hoje em dia têm razão com relação à sexualidade. Ou elas fazem ou não, simples. E eu acho que elas sabendo o risco que correm, eu acredito que dê uma melhorada.</i>
Perguntas mais freqüentes	<i>Tipo assim: com crianças hoje, a semana passada no caso, um menino veio perguntar para mim onde que ele poderia arrumar camisinha, para usar essa camisinha. Claro que eu não perguntei com quem e nem onde, mas queria saber e logicamente que eu expliquei como usar e onde achar. Agora existem moças por aí que perguntam coisas que... na nossa época se perguntasse para mãe, ela ia ficar roxa, mas eles perguntam declaradamente, portanto, eu acredito que quanto mais clara a pergunta, mais clara a resposta. Então, já que eles perguntam coisas tipo assim: professor é... Perguntaram para mim até o tipo de posição que poderia ser usada. [...] É, esses tipos de perguntas são as mais freqüentes, não é? Onde, como... Então, eu vou falar para você, o negócio é chato, mas eu respondo, eu respondo mesmo, porque eu acho que se eles souberem que é inevitável a lei da vida: fazer vai um dia, não é? Sabendo o que vai fazer, consciente do que vai fazer, tranquilo. Eu sou dessa opinião. [...] É... Eu posso até lembrar uma para você, a garotada pergunta assim: porque que é uma moça é chamada de gostosa? Esse tipo de pergunta meio simples assim, mas é que eles procuram, eles acham esse tipo de coisa, é... Não é pela aparência, é mais um negócio mais profundo. Então a gente tenta explicar, é mais pela aparência, por ser bonita, por ser delicada. Esse tipo de coisa, a gente dá uma contornada, mas esse tipo de pergunta, assim, diário, diário. [...] E mostram, e mostram. Mas, tem que ajudar, eu sou da opinião que quanto mais o professor, principalmente, o professor, se puder ajudar, tem que ajudar, tem que mostrar o caminho, tem que explicar o porquê, então eu acho que o professor tem que ajudar. Inclusive um curso, tipo assim, com sexólogo, trazer nas escolas, fazer uma palestra, mostrar, é. E eles vão gostar porque são meio doido.</i>

Como age o Professor diante das perguntas	<i>Eu respondo, todas, eu não deixo nenhuma sem resposta. Não, não que vá, assim, extrapolar e falar besteira para o menino ou a menina. Não, eu tento responder assim: mostrando o porquê da pergunta e o porquê da resposta. Claro que um pouco mais sutil do que eles falam. Se você ouvir, é bravo. [...] as meninas estão piores. [...] Falam mais, querem mais, procuram mais, oferecem mais. A realidade dentro de uma escola é essa. Pelo menos é a parte que eu vejo, que eu observo, que eu ouço. As meninas estão bem mais salientes do que os moleques.</i>
Independente dos alunos fazerem perguntas o professor introduz o tema	<i>Abordo, principalmente quanto à doença sexualmente transmissível e AIDS. Sempre estou conversando, sempre estou falando, comentando alguma coisa, mostrando algum exemplo e aí englobo, eu já começo, principalmente, em termos de AIDS que eu gosto muito de conversar sobre isso. Para chegar na droga, mostro para eles, como exemplo, como acontece e eu acho isso como um negócio válido. Eu acho, pode ser que não, mas...</i>
Conteúdo sobre sexualidade que é trabalhado pelo professor	<i>Com relação à sexualidade, específico mesmo, eu gosto de quando me perguntam, porque esse é um assunto que eu não gosto de levar, eu levo sim, é... Tipo, doença e AIDS, eu gosto mais de abordar esse tema; sexualidade eu não levo, mas se me trouxerem é diferente, aí eu tenho que me adaptar ao meio.</i>
Como trabalha	<i>Foi como eu falei para você, a minha aula, a minha aula é o seguinte: gosto muito de esporte, gosto de... Tanto moças como os rapazes aí, gosto de mostrar para eles o seguinte: o corpo é a sua ferramenta, sem ele você não anda, então cuida, vamos cuidar, vamos cuidar, então vamos trabalhar o corpo, trabalhando o corpo e trabalhando a sua mente. Se você tiver uma mente ruim, seu corpo está ruim. Se você tiver uma mente boa, teu corpo é bom, teu corpo responde aquilo que você quer. Então essa é minha ideologia, eu gosto de trabalhar em cima disso.</i>
Recursos utilizados para abordar o tema	<i>Não, quando me é pedido por eles, eu trago alguma coisa, no caso desse menino que eu falei para você, a respeito da camisinha, eu me propus a levar uma camisinha para ele, vou levar, vou mostrar como usa e vou dar uma para ele, mas eu vou fazer isso dentro da sala, não só para ele, vou mostrar para todos como funciona, o porquê da camisinha, como deve ser usada, se eles não têm em casa, não têm onde achar, eu vou levar, vou levar, vou mostrar, e vou presentear, claro que no sorteio vai ser ele que vai ganhar, mas eu vou dar uma para ele.</i>
O trabalho é contínuo, sistemático ou esporádico	<i>Fala sobre sexualidade quando surge uma pergunta dos alunos. Se eles me trouxerem alguma dúvida, alguma coisa, se eu não souber, dou uma procurada, venho aqui, dou uma disfarçada, venho aqui converso e levo lá para eles. Eu pego fora e dou uma pesquisada e mostro para eles. Mas não é um assunto meu de entrada. Assunto meu de entrada é Educação Física,</i>

	<i>corpo, mente e doença, só isso.</i>
Tem dificuldade	<i>Não, porque se tivesse na minha pauta, foi até bom você ter falado isso aí, porque é um tema que eu posso começar a mexer e trabalhar mais. Eu não tenho dificuldade, não tenho dificuldade, porque isso é a vida, não adianta esconder, antigamente se escondia, hoje não, hoje quanto mais informação, melhor, acredito dessa forma. Informação no bom sentido, porque tem umas por aí que vou te contar. Eu sou um cara meio... Não tenho vergonha não.</i>
Exerce outra atividade	<i>Não.</i>
A sexualidade na escola:	
Deve-se abordá-la na escola	<i>Perfeitamente, perfeitamente. Tem que ser abordada para pelo menos ocorrerem menos casos dos que a gente está vendo por aí. Adolescentes, crianças que já são mães, não é? Então tem que ser abordado e com muita clareza.</i>
Como ela deve ser abordada	<i>[...] eu acho assim, dentro de cada disciplina, no caso específico da Educação Física, eu gosto de conversar, eu gosto de explicar, porque a gente já tem uma vivência maior. Então a gente tenta conversar com um ou outro, mostrar a realidade da vida, o que pode, o que não pode, o que vai ocorrer de bom e de ruim. A gente tenta mostrar. Não existe assim uma especificidade para você chegar numa aula e mostrar coisas. Então, devagar, você tem que ir alertando. Eu acredito que só assim vá dar resultado para futuro, para futuro não muito longo, um futurozinho aí que dê para esse povo entender que isso que eles tão vivendo agora, daqui uns dias, pode complicar para eles ou não, se eles levar para o lado bom da vida.</i>
Está previsto no projeto pedagógico da escola trabalho sobre o tema	<i>Não, não sei.</i>
Existe trabalho isolado de algum professor	<i>Olha, eu não posso dizer porque eu expliquei para você: eu trabalho em várias escolas, eu tenho que andar rápido, então, terminada a minha aula, não tenho tempo de ficar batendo papo e quando nós nos reunimos no HTP, a gente nunca entra em detalhe assim do que cada um está passando, então não posso te afirmar esse tipo de coisa.</i>
Como é o trabalho	<i>Não sabe.</i>
A Formação do Professor:	
O que o levou a escolher a carreira de educador	<i>Primeiro que eu tenho duas filhas e eu achei que eu vivia muito fora da minha casa, muito fora de minha casa. Trabalhava num setor que eu tinha que ficar fora de casa. Achei por bem ficar perto porque é hora que eles precisam mais do pai e da mãe agora. Estão numa idade que precisam dos dois dentro de casa. Então eu achei por bem ficar. Inclusive minha esposa como professora também já educa do jeito dela também.</i>
Pós-Graduação	<i>Não.</i>
Cursos nos últimos 5 anos	<i>Fez, mas não sobre sexualidade.</i>
Sexualidade na graduação	<i>Na faculdade, nós tivemos esse tipo de assunto.</i>
Preparação para abordar a	<i>Não sou um expert, mas também não sou nenhum leigo. Sabe,</i>

temática	<i>eu procuro me informar, eu estou sempre atualizando, alguma coisa aprofundado eu não vou saber te explicar. Mas o básico, o geralzão, que dá para eu conversar com essa moçada, isso aí, eu tento estar sempre em dia.</i>
Conhece os PCN	<i>Do que se trata?</i>
Conhece os Temas Transversais	<i>Os Temas Transversais, foi bom você tocar nesse assunto aí. O meu Tema Transversal é que eu esqueci, não trouxe a minha pasta, é exatamente a sexualidade, é... Sexualidade acho que na escola, alguma coisa assim. É a sexualidade o tema que eu escolhi para trabalhar, inclusive estou preparando agora, já preparei alguma coisa para trazer e mostrar, mas eu sou... O que eu falei para você, não vou abordar. Para eu não abordar o assunto, que quê eu vou fazer: eu vou dar dicas para que venha de lá para cá, para eu ter mais liberdade para agir em cima, em... Para poder sentar o pessoal e conversar. Dentro de uma classe é mais fácil. Lá fora é mais difícil, então eu preciso que eles se agrupem, para se agrupar lá fora, eu preciso arrumar uma estratégia para que eles venham até mim. Isso aí eu vou conseguir.</i>
Seu trabalho em sala mudou após a publicação dos documentos	<i>O meu trabalho com isso aí, eu nunca tive problema com esse tipo de coisa não. Têm professores por aí que se você falar alguma coisa é capaz de ficar até meio... Sabe... Meio chateadão, eu não. Eu, se tiver que abordar um tema, se tiver que discutir qualquer tema, se eu tiver capacidade para isso, tranqüilamente eu vou e isso não tenha dúvida, sexualidade na Educação Física eu já li alguma coisa a respeito, por isso já não tem problema nenhum, pode falar, vai ouvir também, se precisar falar alguma coisa um pouquinho mais aprofundado eu tiro, sentar no cantinho só nós dois. Então é assim, eu estou tentando e olha, vou conseguindo bons resultados, viu, principalmente nesta escola aqui. Sabe, tem um pessoal aí, está precisando dar uma puxadinha, então eu trago, boto no canto da quadra lá, bato um papo, mostro o que é, o que vai acontecer [...]</i>
Opinião sobre PCN	<i>Ele não conhece os PCN.</i>
Opinião sobre os Temas Transversais	<i>Ele não conhece os Temas Transversais.</i>
O que é Transversalidade	<i>Olha, esse é um negócio, eu vejo assim, alguma coisa que está destoando; vou explicar assim para você, de uma forma está saindo do trilho. Então esse tipo de coisa tem que voltar a andar normalmente, no caso nosso aqui, sexualidade. Isso aí para mim desandou, isso saiu da reta normal da vida e volto a reprisar, a repetir para você, por exemplos mal dados, tudo é exemplo, então: “ela pode por que não eu posso?”. Começa por aí e isso atravessou a juventude, isso acabou com essa rapaziada. Hoje só pensam e se drogam. Então, um tema transversal seria alguma coisa que está destoando, tem que voltar para o normal, eu acredito que seja isso. Não é?</i>
Considera-se preparado	<i>Ao meu preparo? Ah, foi como eu disse para você: eu trabalho só com moçada, sempre trabalhei, minha vida toda eu tive</i>

	<i>envolvido com pessoas, pelo que fazia e acredito que desde aquela época, bom, primeiro que eu tive uma educação que foi um pouco rígida para mim, eu acho, sabe, que eu não teve abertura com meus pais. Então, quando você não tem abertura com seus pais, você procura fora. Foi o que fiz, eu procurei em livros, tudo aquilo que eu não sabia e passei a gostar de dar uma pesquisada, mas como eu trabalhava com muitas pessoas, aí é o papo e, às vezes, aquilo que eu procurei servia para alguém, então já fui me aprofundando um pouquinho mais e agora eu trabalhando com essa garotada, agora que eu tenho que procurar mais, inclusive em casa, inclusive dentro da minha casa, através das minhas filhas, que elas precisam saber da vida, como é movimentada a vida de todas as maneiras, então por elas e pela minha vida passada, é que eu consegui chegar e estudar um pouco. Agora foi bom, porque agora eu tenho a garotada aí para dar uma colherzinha de vez em quando.</i>
Recebe ou recebeu subsídios	<i>Não, não nunca recebi ainda, até seria bom receber.</i>
Participaria de atividade com vistas à formação em sexualidade	<i>Tranqüilamente, é bom, tem um informativo melhor...</i>

APÊNDICE VI - E: Quadro Resumo - Professor Rodrigo

O Trabalho do Professor:	
Concepção de sexualidade	<i>É... Sexualidade para mim, de tudo que eu já li até hoje, é muito, não é só o ato mecânico, é o jeito dos alunos se posicionarem, é a voz, firmeza do alunado e outros detalhes menos observados da chamada sexualidade, quer dizer, às vezes, o aluno ou a aluna que sentem por instinto, é natural, uma reação de beleza, do belo pelo professor, pelas professoras e pelas roupas também, não é? Quer dizer, depende, é bem ampla a coisa, teria que especificar uma situação à parte, mas no geral, pelo menos para os alunos que eu tenho contato, não é? Algumas turmas, eu acho que as meninas estão mais “assanhadas” do que os meninos. [...] Sexualidade. É um conjunto de fenômenos ligados a aspectos do comportamento de ambos os sexos. É o que eu observo, é o que eu entendo, no momento.</i>
Os alunos trazem perguntas sobre sexualidade	<i>De vez, eventualmente. Não é sempre não. Não, porque eu trago o assunto da Física, é assim, você lida com fenômenos naturais e a maioria dos fenômenos não são diretamente ligados a uma relação sexual homem e mulher.</i>
Perguntas mais freqüentes	<i>Talvez, de vez em quando surge uma questão de fidelidade, alguma aluna pergunta. Já me perguntaram assim, se eu sou fiel, às vezes, brincando. Eu tenho uma mistura do tradicional com liberdade ponderada, com moderação, não é? Alguns valores são eternos, não são apenas modernos, eu penso assim, às vezes, eu passo uma visão, não é? Agora, eu tenho uma visão ampla.</i>
Como age o Professor diante das perguntas	<i>Eu dou uma resposta moral ou técnica se for o caso. É, uma coisa é a técnica, outra é a moral, outra é legal. Cada caso é um. Eu até tento citar os vários pontos de vista, esse tipo de coisa, independente da religião, é que nem transfusão de sangue, salva a vida, independentemente de uma religião ou outra permitir ou não, mesma coisa a sexualidade. Tecnicamente, camisinha diminui muita coisa. Não é cem por cento, mas minimiza para caramba. Mas uma relação sexual, uma sociedade muito liberal, não é? Facilita essa disseminação dessas DST's e também certos problemas políticos. Porque, quando fala em sexo não é apenas heterossexualidade. Homossexualidade, bissexualidade, desvio da Sexualidade, que está em moda dizer, comentar, noticiar, como pedofilia, pederastia. A gente tem que saber lidar com esse assunto também. Uma coisa real, não é? É real. E sempre tem um aluno que pergunta alguma coisa assim. Então, eu diria que se você falar assim para um casal homossexual, se o governo legalmente não tem uma resolução específica, ainda, sobre o casamento. O alunado, obviamente, muito heterogêneo, vai ter opiniões diversas. Eu diria que eles podem até usar uma camisinha com um bissexual, tudo bem, para evitar, mecanicamente falando, evitar difusão de DST, coisa assim, mas para a moralidade ou certos direitos é outros</i>

	<i>quinhentos. [...] Quer dizer, um casal, um homem e uma mulher têm um relacionamento, têm filhos, quer dizer nada de mal. Agora, um deles tem uma relação extra, em segredo e talvez fere leis, se você engravidar outra pessoa, você vai, prejudicar sua família, ou o seu negócio, é muito vasto. É um exemplo à parte, não é?</i>
Independente dos alunos fazerem perguntas o professor insere o tema	<i>Já Tentei, mas, mas, parece que o pessoal não... Na minha aula, é difícil tratar desse assunto com a linguagem da Física Pura. Porque eu vou chegar assim para o aluno e falar o que “As reações do corpo humano, o calor, certas coisas acontecem, não é?” Aí, você envolve química, aí foge um pouquinho só dos temas tratados, dos conteúdos da Física. [...] Mas, no geral não coloco muito não. Só, eu aproveito quando alguém, eu penso assim na sexualidade na minha área, não é? Da Física, o aluno assim... Eu Estou dando aula, surge a ocasião de falar, sou mais assim, falar do sexo eu dou uma pausa, porque, às vezes, vira piada, não é? O assunto...</i>
Conteúdo sobre sexualidade que é trabalhado pelo professor	Fala sobre o que surge no momento.
Como trabalha	<i>Ah, eu... Eu dou uma opinião na aula, dou, eu tento colocar o aspecto de lei e o aspecto bíblico até, às vezes, cada caso é um caso. Porque às vezes um aluno está tirando outro, isso é moda da moçada, é um tira o outro, fica pagando sapo, às vezes, um aluno que está todo mundo em cima de um lá, de longe a gente percebe que está aborrecido porque não consegue breca mais, pegou ar, está todo mundo pagando sapo no aluno, às vezes, eu entro na linguagem, aí começo, eu, eu uso uma linguagem assim, não é? Duplo sentido, mas puxando para a minha área, vou tentar dar um exemplo. Na outra escola estadual que leciono, esse ano aqui, tinha um aluno que o pessoal estava só falando dele, chamaram ele de “batata”, e “batata não sei o quê”, “você vai comer batata hoje, heim?” e era, ele estava até vermelho, que estava um” ar em cima dele”, os meninos só tirando, e atrapalhando minha aula [...] aí eu percebi isso aí, não é? Aí até pensei, fiquei com pena dele que ele estava meio avermelhado, [...] Aí eu falei, então vou falar de batata, vou esgotar esse assunto, batata, não é? Puxei o gancho até que eu esvaziei o assunto em cima dele, mas sei lá [...] No caso aí, ele estava pagando, bem, indiretamente, estão falando da sexualidade dele, não é? [...] Esse caso aí, eu, nessa situação eu estava querendo que eles deixassem eu dar aula, para falar a verdade [...] Então foi esvaziando o assunto. Falei a batata tem massa; quando eu chegar em casa minha mulher vai preparar umas batatas para mim comer, aí foi tudo junto [...] perdeu ar...</i>
Recursos utilizados para abordar o tema.	Diz sua opinião.
O trabalho é contínuo, sistemático, esporádico.	Esporádico.
Tem dificuldade	<i>Eu ainda sou um pouquinho... Pouquinho tímido para falar</i>

	<i>certas coisas, não é ? Em sala de aula, eu procuro ser técnico, prevenção, camisinha e o aspecto moral, como eu já disse, não é ? Isto é, é, às vezes, tem aluno que pergunta do, onde está o seu... Você é casado, mas cadê seu anel, não é ? “Está aqui dentro.” [põe a mão no peito] “Não, mas, eu não estou vendo anel, cadê ?”. Não está vendo não dá para ver”, aí o pessoal já sacou, não é ? Aí eu termino assim: “Isso aqui não segura ninguém não ou segura você?” Esse negócio de metal não segura ninguém não”. Mas, isso é cada caso.</i>
Exerce outra atividade	Administra seu patrimônio e ministra aulas particulares esporádicas.
A sexualidade na escola:	
Deve-se abordá-la na escola	<i>Não adianta esconder o sol com a peneira, tem que ser tratada de uma forma, eu diria, preventiva quanto ao que acontece, mais importante, você tem que escolher uma maneira de enfocar esse assunto. Não adianta só discutir apenas, é necessário, faz parte da Biologia, da Ciência, discutir o que acontece entre o objeto feminino e o objeto masculino, não é? Como se reprodução é uma coisa da Ciência, faz parte mesmo da Ciência, da Biologia, é abordado, assim, mas não somente assim, uma exposição mecânica: “Assim que acontece, há uma ereção, os espermatozoides saem e engravidam” e acabou a aula, temos que falar de outros temas relacionados, não é? Eu diria, na área de Biologia, aí, e até agora, quando algum aluno ou alguma aluna entrou nesse assunto aí, pergunta alguma coisa, aí eu até coloco no planejamento, uma brecha sobre sexualidade, se a situação permitir, então, o negócio é prevenir-se.</i>
Como deve ser abordada	<i>Eu diria assim, quanto aos aspectos sociais dela, é, o aluno tem que ter conhecimento do que está acontecendo em matéria de doença e da saúde, e em relação ao efeito do ato sexual, da sua atividade em si nessa área da sexualidade, então tem que ter um conhecimento de seu próprio corpo, tem que ter uma noção do que acontece numa relação e também ter uma noção de prevenção. Familiar. Da campanha da natalidade, um controle, fazer um planejamento correto de sua vida, não é? E um auto controle também das paixões. Faz parte se você aprofundar o assunto. Porque a paixão é uma hipnose, hipnose do ser humano, e é natural, se for maior a hipnose, se não tiver controle, não souber lidar com isso aí, ele pode cair num mundo de fantasia em pleno mundo real. Ou isolado ou interagir sem prudência, ao mesmo tempo prevenir efeitos, e deveria ser, eu acho, e deve ser a abordagem do tema sexualidade.</i>
Está previsto no projeto pedagógico da escola trabalho sobre o tema	<i>É, isso é um assunto discutido com a Coordenadora [...], sobre esses temas transversais, já foi discutido, eu participei, não é? Agora, quem tem mais informações, quem colocou esse assunto para ser abordado em detalhes, provavelmente, é a professora de Biologia, aí teria que conversar mais com ela.</i>
Existe trabalho isolado de algum	<i>Existe um assunto, não é?</i>

professor	
Como é o trabalho	<i>Se ele for abordado, eu diria que não é assim direto, mas volta e meia, assim, acho que é esporádico, viu? Contínuo não. Contínuo não. Seria semanal, por exemplo.[...] É esporádico...</i>
A Formação do Professor:	
O que o levou a escolher a carreira de educador	<i>Eu acho que foi uma coisa que se adaptou àquilo que eu já estava me formando, estava acontecendo. É, eu já tinha me acomodado com essa administração de bens, é minha fonte de renda. Já dá para subsistir alimentando. Agora, consegui, entrei na Física, querendo entrar, passei no vestibular, fiz o curso. Aí as portas se abriram. As opções que eu tinha, quer dizer, opções para sair, mas o problema era o suplementar financeiro. Só administrando esses bens que eu tenho, graças a Deus, dá para subsistir o corpo e a saúde, mas não dá para expandir muita coisa. Então, casando o útil e o agradável, a oportunidade e a preparação, entrei na área de educação. Ainda mais que eu tenho uma formação de... Eu já fui até catequista na igreja. Então, catequizar é informar, quer dizer, mexer com o público, casando esse dom com a formação. Acho que esse casar da formação caiu certinho e casou tudo, financeiro, o suplementar que faltava, não é ? O lar que está bem equilibrado, graças a Deus. É, estou filosofando, a Física, eu vejo a Física como uma Ciência que mexe com a intimidade da natureza e os frutos dessa intimidade você vê nas engenharias e nas ciências afins. [...] No último ano colegial [...], eu já estava mexendo com equações diferenciais parciais e as integrais múltiplas. Eu escolhi Física querendo, [...] Passei na medicina, passei na Engenharia Elétrica, mas eu preferi a Física.</i>
Pós-Graduação	<i>Eu tentei fazer um ano na Federal de São Carlos, mas por problemas pessoais não consegui Terminar o curso. [...] comecei. [...] Teoria de Campo. [...] Física Pura. [...] Mestrado.</i>
Cursos nos últimos 5 anos	<i>Ah! Ah, não. Abri mão de alguns convites na delegacia, mas... [...] Eu leio bastante, eu estou sempre me informando sobre o que está acontecendo no mundo, tento ter uma visão geopolítica...</i>
Sexualidade na graduação	<i>Não.</i>
Preparo para abordar a temática	<i>Sexualidade. Bem, eu tenho lá alguma coisa sobre DST's, não é? Mas, eu acho que talvez, eu ainda não mergulhei muito nos vários tipos de DST's, não é? Na cabeça não tenho todos os tipos. Eu sei o que a maioria sabe. Não é uma rotina para ele, pesquisar sobre o assunto.</i>
Conhece os PCN	<i>Eu só sei que, eu tenho, eu tenho um livro de Física... Um azul, eu li um pouco por cima, um pouco o PCN, mas é tudo que você, na minha área, é Física, você relacionar com o que está acontecendo na sociedade, eu, isso eu faço, dá para falar da eletrônica moderna, comentar alguma coisa sobre eletrônica digital no 3º ano, dependendo da matéria, aí eu coloco assim que tem gente que não acredita que o homem foi na Lua. Aí,</i>

	<i>às vezes, dá uma divisão, às vezes, tem pessoa: “Mas não foi mesmo”. Tem uma turma aqui que tem uma certa influência de...Assim...Um pouquinho mais... É, de modo mais de forma protestante, não é? Assim, que têm esses preconceitos.</i>
Conhece os Temas Transversais	<i>Bom, alguns que eu conheço: Sexualidade tem que ser abordado, tentar ser adaptado à matéria, é meio ambiente... [...] Já li por cima, mas é, eu coloquei alguns desses temas transversais, está até no planejamento, não é? Gastos, o consumo de energia, a sexualidade, eu deixo como tópico apenas, não uma coisa que eu tenho que dar, deixo lá pendurado, se der para encaixar, eu encaixo.</i>
Seu trabalho em sala mudou após a publicação dos documentos	<i>Do que eu escuto os professores conversando, alguns alunos produzem alguns trabalhos assim... Assim, cartazes, discutem DST's, acham até interessante. Isso eu vi até numa outra escola que leciono, recentemente, não é? As palestras, temas transversais tem efeito positivo, tem efeito positivo, eu me lembro dessa aí, DST's, não é ? No caso, agora é o que mais chama atenção. Quando fala de Sexualidade é um tema assim que... [...] Chama atenção. É atraente, não é?</i>
Opinião sobre PCN	<i>Minha opinião é aquilo que eu falei para você, parâmetros, já diz, subentende-se que são flexíveis, então se são flexíveis, podem ser trabalhados da maneira proposta ou pode ser adaptados ou até ser colocado mais alguma coisa, mas é uma proposta, é uma forma de. [...] Positiva, pode se dizer. Não vou dizer um positivo, não é? Mas positivo... Dá para ser trabalhado sim... É cada matéria dá para abordar um pouco o assunto.</i>
Opinião sobre os Temas Transversais	<i>São bons.</i>
O que é Transversalidade	<i>Transversal. Eu diria assim, se tem uma linha, você tem uma forma de conduzir o seu assunto e o transversal, são os, temas laterais; você pode puxar de algum jeito, cruzar com essa matéria, não é ? É o que eu entendo por transversalidade, não é ? Você, dá para pegar uma brechinha, virar para lá e pegar aquele assunto que está ligado com aquelas palavras-chave da sua matéria, isso é a transversalidade, é o que eu entendo, isso é a transversalidade, é o que eu entendo, no momento.</i>
Considera-se preparado	<i>Preparação eu tenho, agora, se for para conduzir um assunto, tenho que me preparar um pouquinho mais, porque como eu disse, é, as DST's, eu tenho, aliás todo mundo tem acesso, eu tenho lá em casa alguns livrinhos, eu tenho a internet lá em casa, mas se for para preparar, não fica muito difícil. Eu acho que eu consigo, eu conseguiria preparar uma aula, uma semana antes, ficar só nesse assunto, ler bem, montar estratégias. Acho que eu não teria dificuldade, muito, agora, em detalhes mais profundos, que envolvem aí microbiologia ou uma especialidade médica, aí talvez não haveria tempo para eu ler tudo, poderia ser vasto...</i>
Recebe ou recebeu subsídios	<i>Até teve, mas não quis, não se interessou.</i>
Participaria de atividade com	<i>Se não consumir muito horário, acho que não é esse o</i>

vistas à formação em sexualidade	<i>problema, é que nem esses cursos de computação, não é? No caso, ainda mais se for remunerado, melhor. [...] É. Dependendo do assunto, aí, o professor embolsa uns 25 reais, 20, é o que eu escuto.</i>
----------------------------------	---

APÊNDICE VI – F: Quadro Resumo - Professora Vanessa

O Trabalho do Professor:	
Concepção de sexualidade	<i>Para mim? Eu acho que nem sei se vou saber explicar, a sexualidade para mim é a minha convivência, minha com o marido, não é? E dentro de casa, não só minha com o marido, não é? Orientação com os filhos, netos. (risos)</i>
Os alunos trazem perguntas sobre sexualidade	<i>Às vezes, sim, nem sempre.</i>
Perguntas mais frequentes	<i>Ah, geralmente, quando ocorrem é sobre doenças venéreas, não? Sobre doenças, gravidez, geralmente são as meninas que perguntam. Os meninos nunca perguntaram para mim, até hoje não, mais foram as meninas mesmo. Como prevenir, prevenção, às vezes, elas têm dúvida também sobre doenças, como, às vezes, eu falo que eu não sei, mas eu procuro passar alguma coisa, quando eu pergunto para um colega meu e passo para eles. Mas não é sempre não, é difícil, quando surge o assunto geralmente é quando a gente está nesses cursos que você está fazendo, não é? Está aplicando ou quando surge algum assunto de alguma menina, que está com problema, às vezes, eles perguntam alguma coisa.</i>
Como age a Professora diante das perguntas	<i>O que eu sei eu explico, o que eu não sei eu procuro me informar.</i>
Independente dos alunos fazerem perguntas o professor introduz o tema	<i>Quando é o caso de... Eu abordo quando surge um assunto de população, é natalidade, pobreza, então a gente tem que abordar, por que? Por que isso daí já é um fator da classe social, da sociedade, por exemplo, os mais pobres têm mais facilidade de adquirir uma gravidez, porque quando o organismo não tem uma alimentação adequada, tudo porque, porque os hormônios aumentam, pega uma gravidez com mais facilidade, então eu já abordo isso daí, às vezes, do caso de mortalidade infantil, porque ocorre na maioria em certos países, porque a pobreza é maior, a carência alimentar tudo, não é? Então tem que abordar.</i>
Conteúdo sobre sexualidade que é trabalhado pela professora	<i>Carência alimentar ou mesmo falta de orientação dos pais, então, eu falo, leitura, por exemplo, analfabetismo, quando os pais são analfabetos, às vezes, eles não têm muita noção para passar, então, tem tudo isso, então abrange tudo, mesmo que a gente não queira, abrange o assunto. [...] às vezes, até acontece. Quando surge uma pergunta na sala, é porque o tempo da gente é muito curto, o professor de Geografia tem muito pouco tempo e é muito conteúdo que ele tem que passar. Então, eu acho que, aqui ainda tem três aulas por série, nas outras escolas são duas, na maioria são duas aulas. Então, eu acho que o tempo é muito pouco para gente abranger tudo, tudo. Então, eu acho que o essencial seria cinco aulas por semana, porque aí você poderia passar bem explicadinho, não é? Pegar textos que mostrasse, agora o conteúdo que a gente tem que dar. [...] Por exemplo, eu pego Nordeste. Nordeste e Região Sudeste, a diferença é</i>

	<i> muito grande ou então eu pego lá, a classe social alta e a baixa, não precisa ser Nordeste, pode ser a realidade daqui mesmo, então, eu falo, vocês podem observar que quem é da classe social alta, geralmente eles tem menos filhos, uma que eles planejam melhor, tem um planejamento familiar e a classe média, a baixa, eles não tem, eles não pensam, ele pensa o que, às vezes, ter um filho o essencial é primário, tudo bem. Não, não é isso, você tem que ter um planejamento familiar, para que, para você ter uma família, ter assim uma vida programada, certinha, mesmo que venham os imprevistos, mas você tem mais facilidade de dar as condições, de orientar melhor.</i>
Como trabalha	<i>Gráfico, através de gráficos, de figuras, trabalho de colagem, aqui ainda não tive oportunidade, mas na outra escola, uma colagem, na sexta série. [...] Não. eu pego pela figura, uma que já dá para ver só pela visão você já tem, da diferença da social alta e com a social baixa, então, ali eu vejo a renda familiar: “O que vocês acham que essa família tem renda para quantos filhos? Sustentar, dar o necessário, para quantos filhos? E, essa?” Então, eles vão analisando se tem condições, se não, porque que essa aqui a classe é mais baixa, às vezes, para de estudar, porque ele tem que trabalhar para ajudar o pai e os outros irmão, então vai vendo tudo desde a reprodução até lá na formação do ensino fundamental e médio, que a maioria, às vezes, pára de estudar, no ensino médio, porque, às vezes, não é culpa dele, às vezes, ele tem vontade, mas o pai tem cinco ou seis filho, não tem condição, ele tem que trabalhar para ajudar, aí chega à noite ele está cansado, já não vai para escola e o pai e mãe acham que para ele está bom.</i>
Recursos utilizados para abordar o tema	<i>Gráficos, mapas, figuras, colagem, análise de gráficos, figuras, estatísticas etc.</i>
O trabalho é contínuo, sistemático ou esporádico	<i>É esporádico.</i>
Tem dificuldade	<i>Tem assunto que, às vezes, a gente não tem tanto conhecimento aprofundado, é como eu falei para você, quando eu não sei ou eu peço para ele procurar um profissional da área ou eu peço para algum colega meu algum material para explicar melhor, mas eu nunca deixo sem resposta, mesmo se eu não sei no dia, eu procuro me informar e passar para eles, o que eles me perguntam. [...] Não, porque tem coisas que eles falam que a gente não sabe muito, porque quem vai saber é um profissional mesmo. Mas, as coisas assim corriqueiras do dia-a-dia, tudo bem.</i>
Exerce outra atividade	<i>Exerço. Eu tenho uma loja.</i>
A sexualidade na escola:	
Deve-se abordá-la na escola	<i>Ah, eu acho que sim.</i>
Como deve ser abordada	<i>Eu acho assim como, eu acho que isso não tem época,</i>

	<i>conforme vai surgindo a necessidade dela ser trabalhada na sala de aula, fora essas que vem da Delegacia que você trabalha uma semana com aquilo, que aí é uma semana que você fala mais constante daquilo, não é? Orienta melhor, não é? Procura saber, para informar melhor o aluno, ou, às vezes, a escola promove uma palestra com um profissional da área, eu acho que é assim que devem ser aplicadas, no dia-a-dia as informações que surgem, se a gente não sabe, procura informar para gente passar, não é? Sempre prevenindo do pior.</i>
Está previsto no projeto pedagógico da escola trabalho sobre o tema	<i>Aqui eu não vi nenhum projeto não.</i>
Existe trabalho isolado de algum professor	<i>Eu não conheço se tem, não sei, às vezes, até tem, mas eu vim para cá esse ano, agora, não foi no começo do ano, em março, parece que eu peguei, então ainda não, eu não vi, às vezes, até tem.</i>
Como é o trabalho	<i>Desconhece.</i>
A Formação do Professor:	
O que a levou a escolher a carreira de educadora	<i>É, eu gostava, não é? Eu gostava. Quando eu conclui a 4ª do primeiro grau, que a gente falava na época, não é? Então, eu não tinha condições de estudar, para mim foi uma decepção, eu chorava muito, porque eu não podia estudar, meu pai não tinha condições financeira, de comprar a casa na cidade, da gente mudar para cidade, então eu fiquei parada e depois, como eu sabia, eu me conscientizei que não podia fazer a faculdade que eu queria, aí a gente voltou para cidade, o curso que eu podia pagar, não é? E que tinha condições de ir, era o curso de Geografia, não é? Bom, tinha outras áreas, mas eu optei por Geografia.</i>
Pós-Graduação	<i>Não.</i>
Cursos nos últimos 5 anos	<i>Bom, eu fiz um curso na Delegacia de Ensino, mas já faz mais de cinco anos, que foi seis meses, se não me engano, sabe? O Lourenço que deu esse curso, inclusive disse que a gente ia ter um, que vinha um papel, que era reconhecido pelo MEC, mas nunca veio, eu fiz num sábado e a gente não teve o reconhecimento desse curso, não é? Depois eu não fiz.</i>
Sexualidade na graduação	<i>Não. Não me lembro não.</i>
Preparação para abordar a temática	<i>Livros ou com algum professor da área de Ciências ou, às vezes, alguma colega minha mesmo, que não seja aqui da escola, que tem alguma coisa, às vezes, eu pego algum livrinho dou para ler, não é? Já peguei em biblioteca, é assim que eu procuro passar ou eu peço para elas mesmas procurarem um profissional da área e informar, porque nada melhor do que um profissional da área para informar, não é? Às vezes a gente informa, mas, às vezes, tem um deslize, não é? Assim, não grave, mas, às vezes, uma coisinha, não é? Um profissional é mais correto.</i>
Conhece os PCN	<i>Bom, tudo, tudo, não, a gente lê, mas esquece muita coisa, eu acho que está tudo englobado, o conteúdo.</i>

Conhece os Temas Transversais	<i>É a gente trabalha, não é? Trabalhando, a gente trabalha com os transversais, os PCN, tem que trabalhar, não é? Porque é da atualidade.[...] Tudo, tudo, não.</i>
Seu trabalho em sala mudou após a publicação dos documentos	<i>Muda, um pouco mudou, não é? [...] Ah, mudou porque antes, a gente nem, à vezes, eu sempre comentei desde quando comecei a lecionar, mas não era abrangível assim como agora, os transversais, não é? Você sabe disso que não era, a gente trabalhava o conteúdo mesmo, explicava essa parte, mas quando tinha um conteúdo relacionado à natalidade, não é? [...], mas agora a gente fala assim de uma, a gente também não tinha assim liberdade para falar, como a gente tem agora, não é? Sobre a sexualidade, nunca foi proibido, mas você sabe que antigamente os pais que nem aceitava, agora, hoje, não sei se porque a juventude já está mais avançada e a gente trabalhando com esses temas em sala de aula, então parece que eles estão aceitando, mas até hoje existe pai que não admite. [...] Então, por causa da inclusão, a gente passa filme, não é? [...] a gente não tinha a liberdade de passar. Porque não estava incluído na matéria da gente, agora não, agora é livre, não é? Não só é livre como deve ser trabalhado em todas as áreas. Para isso foi bom essa abertura. [...] Ah, a esses transversais, não é?</i>
Opinião sobre PCN	<i>Bom, os PCN são bons e ajudam muito, mas a gente tinha que trabalhar mais com esses PCN, nos HTPC's, eu acho que toda escola, pelo menos duas vezes por ano trabalhar com os PCN, nos HTPC's.</i>
Opinião sobre os Temas Transversais	<i>Também. [...] Não, eu acho que é bom, muito bom. Porque todo mundo tem liberdade para falar sobre qualquer coisa na sala de aula. Tanto a gente como os alunos. Porque não é o meu caso, mas eu já vi certas pessoas falar, "Ah, isso não faz parte da minha área", tal, não é? Então, eu acho que isso daí, além deles ter um conhecimento mais amplo, até o professor, tem às vezes um conhecimento mais amplo, porque ele já tem, eu acho que isso é uma forma de exigir do Professor que ele seja mais atualizado. Não só na área dele, em todas, não é? Porque tem aqueles professores radicais que: "não é minha área, isso daí não me interessa". E não é por aí, hoje em dia a gente tem que estar orientando o jovem em todas as que a gente sabe, o que não sabe procura informar. Quando solicitado. (risos)</i>
O que é Transversalidade	<i>É assim, por exemplo, da minha área de Geografia, ele me pede alguma coisa de, pode, eu posso entrar com outros temas, por exemplo, de Ciências, na minha área, não é? Como de Ciências, pode utilizar de Geografia e assim consequentemente as outras disciplinas.</i>
Considera-se preparada	<i>Eu acho que não. Acho que tem que ser uma coisa simples se for mais aprofundado, não.</i>
Recebe ou recebeu subsídios	<i>Não. Só quando vem, igual eu lhe falei, a Secretaria da Saúde manda, "Ah, essa semana vamos trabalhar com o tema da AIDS", por exemplo, como teve o da dengue, aí sim,</i>

	<i>aí recebe, mas como todos nós recebemos, todos os professores, do contrário não, nunca recebi, o que eu sei alguma coisa foi através de jornais, revistas, informações assim.</i>
Participaria de atividade com vistas à formação em sexualidade	<i>Ah, sim, lógico. Tanto que seria até necessário, é bom. Eu gostaria sim.</i>