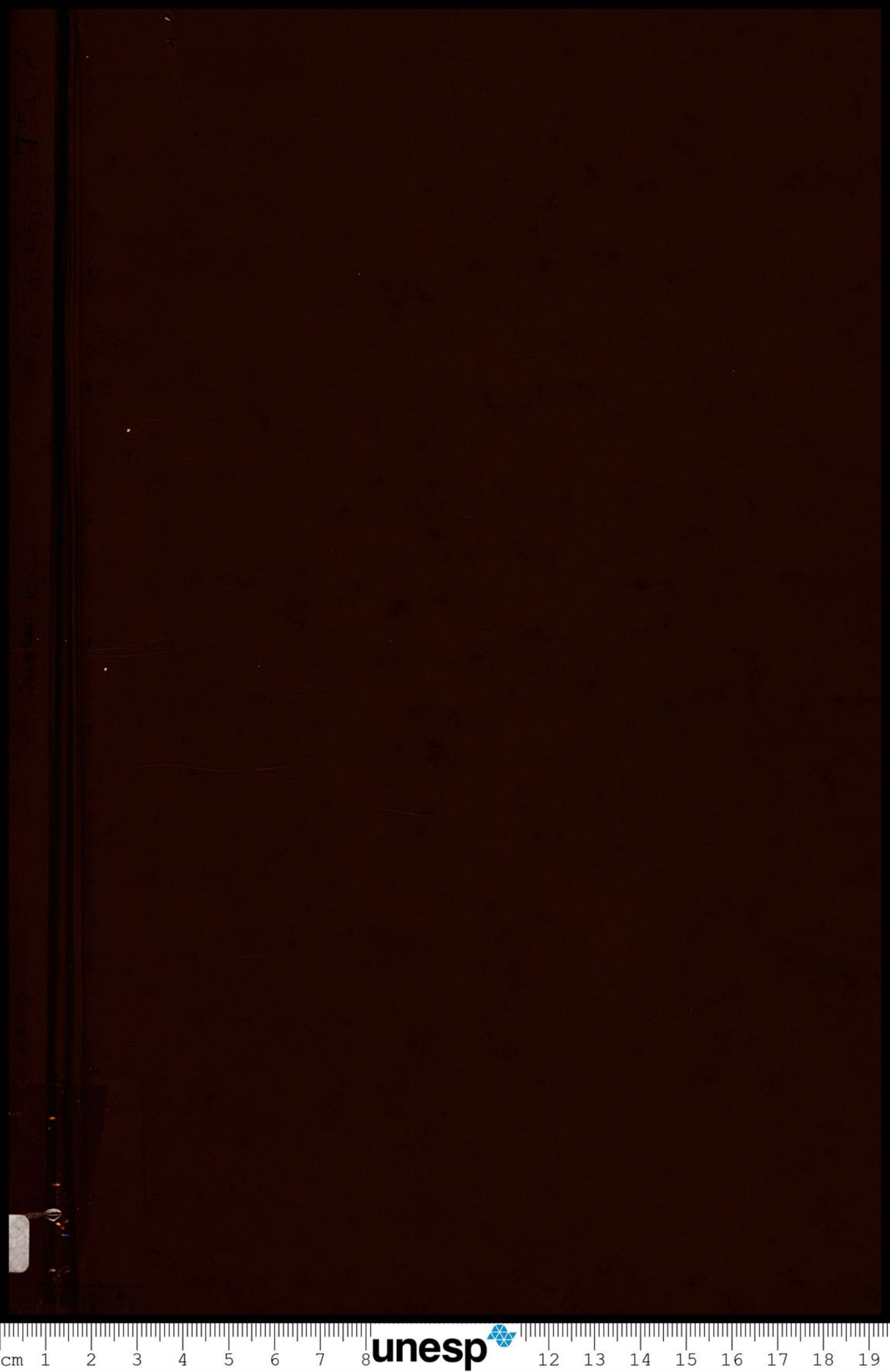


unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE BAURU
FACULDADE DE CIÊNCIAS

SANDRA HELENA GRAMUGLIA PARRÉ

APLICAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS NA ÁREA DE ORIENTAÇÃO SEXUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: Um diagnóstico

unesp

Cod. Capes - 7.08.00.00-6 - Educação
- Parâmetros Curriculares Nacionais - ensino fundamental
- Educação - Orientação Sexual
- Orientação sexual
Orientação sexual
(A) Número de chamada
Clas. T/UNESP
PHA P272a
Tombo n.º 1.194

SANDRA HELENA GRAMUGLIA PARRÉ

APLICAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS NA ÁREA DE ORIENTAÇÃO SEXUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: Um diagnóstico

BIBLIOTECA UNESP CAMPUS BAURU

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de Bauru, para a obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência (Área de Concentração: Ensino de Ciências).

Orientadora: Drª *Elaine Sbroggio de Oliveira Rodini*

Bauru

2001

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

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

Parré, Sandra Helena Gramuglia
Aplicação dos parâmetros curriculares nacionais na área de orientação sexual no ensino fundamental : um diagnóstico / Sandra Helena Gramuglia Parré. - - Bauru : [s.n.], 2001.
149 f.

Orientadora: Elaine Sbroggio de Oliveira Rodini.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, 2001.

1. Educação. 2. Escola. 3. Professor. 4. Orientação sexual. 5. Parâmetros curriculares nacionais. I – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II - Título.

SANDRA HELENA GRAMUGLIA PARRÉ

APLICAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS NA ÁREA DE ORIENTAÇÃO SEXUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: Um diagnóstico

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientadora	Profª Drª Elaine Sbroggio de Oliveira Rodini
2º Examinador	Prof. Dr. Jorge Megid Neto
3º Examinador	Profª Drª Sueli Terezinha Ferreira Martins

Bauru, dezembro de 2001.

unesp

Este trabalho é dedicado ao meu marido, amigo e companheiro de tantos anos, CARLOS DÉCIO PARRÉ (in memorian)

... Para você, que sempre acreditou em mim, e que fez da sua vida um trampolim para a minha, meu eterno agradecimento... Jamais poderia lhe retribuir tudo... ainda que estivesse entre nós...

MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS

Aos professores do curso de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP/Bauru, pelos seus valiosos ensinamentos, e em especial à Profª. Drª. Sueli Terezinha Ferreira Martins, pela dedicação, profissionalismo e competência demonstrados tanto durante as aulas, como fora delas;

Aos professores Drª. Maria Sueli Parreira de Arruda, e Dr. Jorge Megid Neto, pelas críticas e sugestões apresentadas no exame geral de qualificação;

À Profª. Drª. Ana Maria Daibem, representando os membros do Conselho de Curso da Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP/Bauru, pela compreensão e apoio demonstrados nos momentos difíceis pelos quais passei;

À supervisora da Seção de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP/Bauru, Carla Cristina Ferrari, e a secretária Ana Lúcia Grijo Crivellari, pela colaboração e estímulo sempre dispensados;

Aos Diretores, Coordenadores e Professores sujeitos desta pesquisa, por sua valiosa colaboração, sem a qual não teria sido possível realizá-la;

À Profª. Drª. Sônia Bastos Tentor, Coordenadora Didática de Cursos da Universidade do Sagrado Coração USC/Bauru, pelo auxílio bibliográfico e pelo apoio dispensado durante os meses finais desta trajetória;

À Diretora do Centro de Ciências Exatas e Naturais da Universidade do Sagrado Coração USC/Bauru, Irmã Ms. Geni da Silva, pelo estímulo e confiança sempre em mim depositados;

Ao acadêmico do curso de Administração de Empresas da Universidade do Sagrado Coração USC/Bauru, Vlamir Alves da Silva, pelo auxílio na realização da parte prática desta pesquisa, e pelo apoio técnico na construção do mapa e dos gráficos dela resultantes;

Aos meus filhos, César e Paulo, por sua presença em minha vida, enchendo de alegria meu coração;

Aos meus pais, José e Orieta, e irmãos, Vera e Marcos, que nunca mediram esforços para colaborar, no que quer que fosse, para meu crescimento pessoal e profissional. Agradeço-lhes de todo o coração;

À minha cunhada Andréa, pelo incentivo e pelas idéias sempre tão pertinentes;

À minha orientadora e amiga Profª. Drª. Elaine Sbroggio de Oliveira Rodini, por ter acreditado em mim, e por demonstrar com sua competência, dedicação e segurança, que vale a pena continuar;

A Deus, meu amigo invisível e protetor de todas as horas. Obrigada Senhor, pela vida!

"O ser humano é tão dialeticamente formado, que só cresce com dificuldades; vence por meio de batalhas; fortifica-se por meio da luta; e, realiza-se nos obstáculos".

Henrique Augusto Moreira Lima

SUMÁRIO

Resumo..... 9

APRESENTAÇÃO..... 10

INTRODUÇÃO..... 13

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... 16

1 O Homem, a Educação e a Escola: Tendências Atuais..... 16

1.1 Transformações Sociais: A Questão dos PCNs e dos Temas Transversais..... 24

1.2 O Professor e seu Papel na Escola de Hoje..... 32

2 Sexualidade: Aspectos Históricos e Concepção do Tema..... 46

2.1 PCN/Orientação Sexual: O Contexto Social e as Atribuições do Professor..... 51

METODOLOGIA..... 65

RESULTADOS E DISCUSSÃO..... 75

CONSIDERAÇÕES FINAIS / CONCLUSÕES..... 130

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 140

Abstract..... 148

PARRÉ, S. H. G. *Aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na Área de Orientação Sexual no Ensino Fundamental:* Um diagnóstico. 2001. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência, Área de Concentração: Ensino de Ciências) – Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

RESUMO

O presente trabalho teve como foco principal o estudo da aplicação da proposta de Orientação Sexual expressa pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, e da atuação do professor em relação à mesma.

Foi realizado através da aplicação de um questionário a 90 professores, lotados em 14 escolas pertencentes à Rede Pública e Particular de Ensino da cidade de Bauru – SP, e procurou investigar como está sendo realizado o trabalho sugerido pelo documento do MEC nessas escolas.

Os resultados obtidos mostraram algumas dificuldades vivenciadas por esses professores em relação à aplicabilidade da proposta oficial, e a partir dessas, procurou-se estabelecer algumas reflexões que pudessem servir como ponto de partida em busca de possíveis soluções para a superação das mesmas.

Palavras-chave: Educação; Escola; Professor; Orientação Sexual; Parâmetros Curriculares Nacionais.

APRESENTAÇÃO

No ano de 1997, quando ainda como aluna especial, iniciei meus estudos na pós-graduação, tinha uma profunda inquietação quanto ao trabalho do professor em sala de aula, bem como quanto à sua formação inicial e continuada. Tal inquietação procedia não somente da experiência dos quase dez anos no magistério, mas também das inúmeras leituras, reflexões e discussões das quais eu participava já que, além da Universidade, na época eu lecionava psicologia também no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério) em Bauru e portanto, tinha oportunidades diversas para vivenciar as nuances relativas à atividade docente.

Envolvida diária e diretamente com a formação de professores, podia experimentar as dificuldades, as carências e ainda a falta de respostas para muitas das questões relativas ao cotidiano de um educador.

Muito se discutia, e também muito se fazia, mas nem sempre se chegava aos resultados pretendidos. Ora por dificuldades técnicas, ora por

dificuldades pedagógicas, ora por dificuldades particulares, percebia-se muitas vezes, um ponto vago entre o falar e o agir, entre o discurso e a prática, entre o ideal e o real...

Na verdade, nem sempre ficavam claros os motivos dessa dualidade, porém, era evidente a necessidade de se fazer algo no sentido de diagnosticar esses motivos, e a partir daí, abrir caminhos para a exploração de propostas mais efetivas de ação, buscando com urgência, uma maior proximidade entre a teoria e a prática docente.

Foi então que, concomitantemente, o Governo Federal, através do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), divulgou os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sugerindo modificações em todo o sistema educacional.

Devido a dificuldades de órdem familiar, em 1998 eu deixei de atuar no CEFAM, continuando apenas no Magistério Superior, porém, meu interesse pela questão da relação Teoria e Prática na atividade docente, ao lado da minha formação em Psicologia, deram fundamento e razão para que eu escolhesse, através do projeto de pesquisa apresentado a este curso de Pós-Graduação, trabalhar com os Parâmetros Curriculares Nacionais, relacionando-os ao papel do professor como executor das propostas do MEC.

A especificação e delimitação da área de Orientação Sexual como objeto deste estudo foi feita a partir de diversas discussões com a orientadora da pesquisa, levando-se em consideração a importância do tema no

atual momento sócio-histórico, bem como nossa formação profissional e o conhecimento de ambas na área da sexualidade humana.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral, realizar um diagnóstico sobre a aplicação dos PCNs na área de Orientação Sexual no Ensino Fundamental em Bauru, a fim de contribuir para um melhor aproveitamento da proposta do MEC, e/ou induzir a exploração de alternativas que possam superá-la.

Os objetivos específicos, por sua vez, compreendem:

- Averiguar *"se"* e *"como"* está sendo aplicada a nova proposta de Orientação Sexual expressa pelos PCNs em escolas da cidade de Bauru-SP, especificamente no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental;
- Detectar as principais dificuldades sentidas pelos professores dessas escolas, em relação à execução do trabalho de Orientação Sexual proposto pelo documento do MEC.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

INTRODUÇÃO

Uma das facetas menos abordadas e por isso menos conhecidas no âmbito escolar, refere-se ao estudo da sexualidade humana. Na maior parte das vezes relegada ao cumprimento de algumas horas-aula dentro da disciplina de ciências, sua discussão tem se tornado a cada dia mais, uma necessidade para os alunos, na mesma medida em que, uma difícil tarefa para os professores.

E se num passado muito recente, ou mesmo nos dias atuais, os educadores têm enfrentado consideráveis problemas em relação à abordagem do tema em sala de aula (GTPOS, 1994, p. 3), ao recuarmos algumas décadas, deparamo-nos com lacunas ainda maiores.

Na realidade, o tema é tão cercado de tabus e preconceitos que, infelizmente, poucos pais e educadores se dispõem a trabalhar com ele de forma natural (VITIELO, 1988, p.73; 1994, p.208). Como resultado, temos em nossos jovens e adolescentes a marca da ignorância e/ou das concepções errôneas que muitas vezes trazem consigo.

Tal situação não parece menos dramática, se considerarmos também as possíveis consequências decorrentes da desinformação, não só sobre a vida dos jovens e adolescentes, como da sociedade de forma geral.

Assim, a intenção deste estudo é explorar algumas das facetas pertinentes ao tema, abordando paralelamente, a proposta expressa pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na área de Orientação Sexual, e explorando as dificuldades encontradas pelos educadores para dar conta da nova tarefa proposta pelo documento do MEC.

O trabalho encontra-se dividido em capítulos, onde há, num primeiro momento, uma explanação acerca das atuais tendências sócio-históricas relacionadas à educação e à escola. Logo após há uma discussão sobre os PCNs, destacando-se algumas críticas quanto à sua elaboração, bem como alguns avanços relativos à proposta do MEC (BECKER, 1996, p. 260). Num momento posterior, discute-se o papel do professor na escola de hoje, tecendo-se algumas considerações acerca de sua prática pedagógica e das condições a ela relativas. A seguir, estão relacionados alguns aspectos históricos sobre a sexualidade, tendo como ponto de chegada a tendência atual em relação à vivência da mesma. Por fim, aborda-se os PCNs /Orientação Sexual, explorando-se o contexto social, bem como as atribuições do professor em relação aos mesmos.

Na parte empírica do trabalho de campo, foi aplicado um questionário como instrumento de coleta de dados, o que possibilitou à pesquisadora, além de obter informações relativas à forma como vem sendo trabalhada a Orientação Sexual nas escolas pesquisadas, também o conhecimento

unesp

acerca de algumas das dificuldades enfrentadas pelos docentes no desempenho de tal tarefa.

Os dados obtidos são, ao final deste estudo, considerados e discutidos à luz da fundamentação teórica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. O Homem, a Educação e a Escola: Tendências Atuais

As transformações ocorridas no último século, os avanços científicos e tecnológicos, as alterações nas relações sociais e de produção, têm trazido como conseqüências, diversas modificações no modo de vida do homem .

A cada dia surgem novas exigências sociais, novas tecnologias, novos padrões do que é correto e/ou do que se deve ou não conhecer, resultando numa imposição cada vez maior de conteúdos a serem absorvidos e dominados pelo homem. O que antes era desnecessário saber, o que antes era domínio de esferas mais reduzidas, hoje é de cunho abrangente, e necessita-se conhecer até por questões de autoproteção e de sobrevivência no mundo.

Assim, é importante estar ciente das necessidades da sociedade, dos interesses dos diferentes grupos e das características da própria época, para poder intervir de forma consciente e eficaz, contribuindo na superação de cada uma das etapas evolutivas a serem vencidas pelo homem.

Conforme observa PAVIANI (1991), é preciso que os conhecimentos sejam vistos como instrumentos úteis para resolver problemas dos novos desdobramentos da realidade – *"valorizados por si só, perdem o significado"*.

Para RODRIGUES (1984), preparar culturalmente os indivíduos hoje, significa possibilitar-lhes a compreensão da visão de mundo presente na sociedade para que possam agir aceitando, transformando, participando da mudança dessa sociedade. – Sem esse entendimento e sem a compreensão da realidade sócio-histórica, torna-se inviável qualquer tentativa do indivíduo em participar de forma efetiva da construção da identidade social do grupo a que pertence.

LEONTIEV (1978, p.273), lembra que

> *"o movimento da história só é possível com a transmissão às novas gerações das aquisições da cultura humana, isto é, com educação (...) e essa relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita, que se pode, sem risco de errar, julgar o nível geral de desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento de seu sistema educacional e inversamente".*

Assim, quanto mais evolui a humanidade, quanto maiores e mais profundas forem as transformações sociais, culturais, tecnológicas e outras ocorridas ao longo do tempo, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada pelo ser humano, mais cresce o papel específico da educação, e mais complexa se torna sua tarefa.

Conforme argumenta LEONTIEV (1978, p.273), cada nova etapa no desenvolvimento da humanidade apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação:

> *"o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino; a instrução toma formas especializadas; diferencia-se o trabalho do educador, do professor; os programas de estudo enriquecem-se; os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica".*

Nesse contexto de idéias, pode-se afirmar que a educação é vista como uma das principais formas de promover o desenvolvimento do ser humano, de proporcionar-lhe formação integral e de possibilitar-lhe a própria socialização. Em termos da concepção sócio-histórica, o homem não nasce homem, *"ele se faz", "ele se humaniza"* à medida em que, em contato com outros homens, com o conhecimento acumulado ao longo da história e com os objetos por eles construídos, *"se apropria"* da cultura da humanidade e incorpora elementos relativos aos sentimentos, aos valores, aos costumes, ao modo de vida e de produção do grupo ao qual pertence. (BOCK, 1997; LEONTIEV, 1978; MARX, 1965; SAVIANI, 1992; SAVIANI (*apud* VALE, 1994); VALE, 1998). Porém, a



aquisição de habilidades, a assimilação de papéis e o próprio desempenho desses papéis está profundamente relacionado à educação, de forma que a construção da identidade do homem se dá concomitantemente através da somatória de suas experiências, de sua educação e do desenvolvimento de suas próprias funções psíquicas.

De acordo com H. PIÉRON (*apud* LEONTIEV,1978), a criança, no momento de seu nascimento, não passa de um "*candidato à humanidade*", mas não a pode alcançar no isolamento: deve aprender a ser um homem, na relação com outros homens. Assim, é importante que haja uma profunda atenção por parte de todos, e principalmente, que haja uma atitude de abertura e receptividade às múltiplas possibilidades de mudanças que se apresentam no transcorrer do decurso histórico da humanidade.

VALE (1998, p.46), afirma que a educação formal de hoje precisa estar articulada à vida social, ao desenvolvimento científico e tecnológico, aos problemas postos pela prática social. Desta forma, a escola deve estar comprometida em formar o aluno para *"viver a própria época"*.

Para PAVIANI (1991)

> *"a ação educativa da escola visa essencialmente criar consciência da realidade humana e do mundo que nos cerca; criar condições que permitam ao homem e à população identificar os problemas e buscar as soluções mais adequadas (...). A escola deve atender as necessidades decorrentes de uma época de mudanças, deve definir fins que possam ser atingidos e que possam atender às reais necessidades dos grupos e das comunidades."*

De acordo com MANACORDA (1986), a educação corrente, o ABC tradicional, centrado nas tarefas de ler, escrever e calcular, embora fundamental, revela-se hoje apoucada e mesmo acanhada para as necessidades contemporâneas.

Conforme LUNETTA (1991, p.85),

> *"os alunos devem ver as ligações entre a ciência escolar e as escolhas e decisões que deverão tomar (...). Como cidadãos informados, devem poder usar dos seus conhecimentos de ciência para, conjuntamente com as experiências da vida, tentar solucionar os importantes e complexos problemas relacionados com a qualidade de vida; doenças; fome; preocupações sócio-políticas."*(LUCKESI,1994; FURTH,1982; PIAGET,1977;).

Nesse contexto, a evolução sócio-histórica, o desenvolvimento do homem, da sua cultura e do seu conhecimento, tende a determinar à escola um conjunto cada vez mais amplo de funções, de forma que, mesmo as diversas profissões já existentes, foram resultantes de condições sociais e históricas específicas, nas quais, a cada necessidade sentida pelo homem a escola se encarregou de supri-la através da exploração de novos campos de conhecimento.

Desse modo, não é de se estranhar que através do levantamento histórico dos diferentes períodos pelos quais passou a educação, se possa identificar fases em que a escola privilegiou a formação de uma identidade voltada para a construção e o desenvolvimento de técnicas e especificidades profissionais, dando ao sistema escolar um perfil tecnicista e profissionalizante.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Ocorre, contudo, que trabalhando apenas essa dimensão, a escola torna-se parcial e fragmentada, favorecendo apenas aos interesses do capitalismo quanto à preparação de mão de obra para as diversas áreas possíveis, porém, faz-se inadequada para atender as exigências de formação global do homem.

Conforme argumenta PAVIANI (1991, p. 48),

> *"A educação nacional não pode ter como função dominante a transmissão de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de técnicos com o objetivo de aumentar a produtividade do sistema econômico. O homem e os próprios objetivos da coletividade devem vir antes".*

A função cultural da escola não se atinge apenas ministrando algumas disciplinas de formação geral e básica. Toda a potencialidade da educação deve atender aos interesses dos indivíduos e às necessidades sociais. É preciso permitir que a educação se torne uma descoberta dos valores, das idéias, das obras e dos comportamentos de todos os segmentos da população. O conhecimento, como saber, não é apenas uma atitude de competência técnica, mas capacidade de entender os outros e o próprio meio, e o ensino que não leva em consideração o meio social e histórico do homem, e ao mesmo tempo a contribuição do conhecimento científico, tem poucas condições de eficácia, e certamente, se tornará uma forma de alienação. (PAVIANI, 1991, p.49-56).



Para MELLO (1992, p.31) se além de ter aprendido ler e escrever a pessoa adquiriu noções corretas sobre o mundo físico e social, ela poderá interpretar, aceitar e rejeitar a mensagem, criticá-la e compará-la com seus próprios valores. A partir daí, estará preparada para tomar um posicionamento crítico acerca da realidade em que vive, podendo intervir efetivamente à sua volta.

A escola não é um mundo à parte da sociedade. Ao contrário, em conjunto com a família, com a Igreja, com o Estado e com a comunidade em geral, deve atuar também na conscientização, na formação de valores e de projetos de melhoria de vida para o ser humano. A diminuição do sofrimento do homem, seja em que nível for, é perfeitamente viável através da escola.

> *"Conhecer o mundo é apropriar-se dele e não ser presa fácil da ilusão, do obscurantismo, da demagogia, da mistificação, do sectarismo ideológico (...). Não cabe à escola manter o homem em seu próprio berço e sim abrir-lhes novas perspectivas, descortinar o desconhecido e desafiar o aluno a sair de sua cultura (...) buscar novas visões de mundo, mais amplas e abrangentes, das quais sua vida e sua cultura locais sejam uma parte".* (MELLO, 1992, p.31 e 34).

Nesse contexto de idéias, a **educação** é vista como forma de promover o processo de conscientização dos indivíduos, atuando de modo a ampliar-lhes os horizontes e possibilitar-lhes uma formação mais completa e abrangente (FARIA, 1987, p.34). Embasados nessa perspectiva, poderemos ter uma escola mais voltada para o desenvolvimento integral do ser humano e de seu

aparelho cognitivo, proporcionando-lhe condições para fazer uso crítico de seus conhecimentos.

É importante ressaltar ainda que a instrução e o aprendizado adequadamente organizados, em conjunto com a interação decorrente das relações sociais são elementos-chave para o desenvolvimento das funções intelectuais superiores (VIGOTSKY, 1994).

Assim sendo, destaca-se a responsabilidade da escola para com a formação integral do indivíduo, lembrando que em educação não existe trabalho neutro. Tudo tem importância; tudo tem conseqüências.

E se há uma crise na Escola (CAVACO, 1993; MELLO, 1992, p.19; PAVIANI, 1991, p.9; SAVIANI, 1991, p.50; TEIXEIRA, 2000), é exatamente por sua falta de empenho em atender as reais necessidades do ser humano enquanto homem e em proporcionar-lhe formação completa, no sentido de prepará-lo para analisar criticamente as diferentes situações de seu cotidiano, e poder intervir conscientemente em seu meio.

Nesse sentido, a cultura popular pode ser tomada como *"ponto de partida"* em direção a um novo saber, ao conhecimento científico, elaborado e acumulado pela humanidade (FREIRE,1995, p.6; SAVIANI,1992 p.84; MELLO, 1992, p.33). A partir dessa prática, a escola poderá se transformar em instrumento de libertação humana.

VALE (1998, p.46) afirma que *"há necessidade de se identificar os conteúdos significativos do ponto de vista do conhecimento e relevantes do*



ponto de vista social, conteúdos que façam do estudante alguém contemporâneo de seu tempo". Além disso, é importante que esses conteúdos proporcionem aos alunos possibilidade de ampliar seus horizontes na sociedade em que vivem. (MANACORDA,1986, p. 62-3; MELLO,1992 p.30-6; SAVIANI,1986 p. 34; e 1992 p.79).

1.1. Transformações Sociais: A Questão dos PCNs e dos Temas Transversais

Todas essas idéias, todas essas propostas envolvendo mudanças na escola, não são algo simples de se alcançar. Elas requerem alterações na forma de pensar das pessoas, requerem a adoção de novos comportamentos e de novas posturas relacionadas não só ao modo de se conceber a educação, mas também as atividades práticas dela decorrentes.

É fundamental que haja um trabalho de "tomada de consciência" acerca do papel da escola como agente co-responsável pela educação dos indivíduos. E essa conscientização deve ser ampla, deve atingir todos os setores e níveis envolvidos na estrutura do sistema educativo do país. É necessário perceber que "*as circunstâncias fazem o ser humano, mas os seres humanos fazem as circunstâncias, e que nada será imutável quando as pessoas se organizarem como coletivo transformando as idéias em força prática*" (VALE,1998, p.3).

Há também necessidade de uma disposição extra por parte de todas as esferas envolvidas no planejamento de uma ação educativa mais

consciente e voltada para a realidade, de forma que todos possam sentir-se comprometidos com as mudanças, e assim assumir a responsabilidade pela construção de uma educação vinculada às reais necessidades do ser humano enquanto participante de uma sociedade mutável e dotada dos mais diversos valores.

Nesse sentido, a geração de novas idéias, a proposição de diferentes saídas para antigas dificuldades, a sugestão de novos rumos para o desenvolvimento das propostas educativas é um bom início. E um dos mais visíveis resultados desse trabalho foi à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) em 1997/98. Sem dúvida os PCNs *representaram um certo avanço* na forma de se encarar a educação (ÁVILA & MOLL, 1996, p.247).

Teoricamente bem fundamentados, apoiados em idéias e publicações de educadores de renome, as propostas contidas no documento, bem como a valência atribuída ao papel da escola na formação do homem são aspectos positivos (BECKER, 1996, p.261).

A inserção dos Temas Transversais abrindo caminho para a discussão acerca de assuntos de alta relevância social tais como Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Trabalho e Consumo; Saúde e Orientação Sexual representa um salto qualitativo em termos de se aproximar a escola do seu real papel de formadora de cidadãos mais críticos e esclarecidos.



De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os **Temas Transversais** correspondem a questões importantes e urgentes, presentes sob várias formas na vida cotidiana. São bastante amplos, e traduzem algumas das preocupações relativas à sociedade brasileira. Estão organizados de forma que possam permear as áreas ou disciplinas curriculares já existentes, não constituindo assim na criação de novas disciplinas ou áreas (p.17).

Os Temas Transversais envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social, e por isso, muitas outras questões também poderiam ser eleitas para serem trabalhadas. Contudo, considerados principalmente os critérios de abrangência nacional, urgência social, e possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, foram eleitos os temas acima relacionados, não sendo, entretanto, um campo fechado à inclusão de novos temas, priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais (BRASIL, 1998, p.25).

Para BUSQUETS (1997), que comenta sobre a experiência espanhola, os Temas Transversais contidos nos PCNs contribuem para uma mudança essencial na formação de cidadãos *pois são originários de contextos e usos sociais reais e significativos, considerados com questões contemporâneas que alimentam e alavancam o pensamento* (Citado por BORGO, 1999, p. 19).

TEIXEIRA (2000, p. 76-77), nos lembra também dos objetivos dos PCNs relacionados ao Ensino Fundamental, os quais encontram-se reproduzidos no quadro abaixo:

Quadro 1. Objetivos do Ensino Fundamental expostos pelos PCNs:

* compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; * posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; * conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; * perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; * desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; * conhecer ainda o próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e saúde coletiva; * utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; * saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; * questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação; * conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou de outras características individuais e sociais.

Assim, ainda que esses objetivos nos pareçam abrangentes e relevantes do ponto de vista da formação do cidadão, é preciso destacar também alguns aspectos **preocupantes** relacionados à elaboração/implantação dos PCNs:

Atendendo à exigência constitucional de se estabelecer conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental e buscando, no seu entender, uma solução para o atual *"fracasso da escola brasileira"* (CUNHA, 1996, p.61), o

Governo Federal, através do MEC (Ministério da Educação e do Desporto), deu início ao processo de elaboração dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tais Parâmetros foram criados por um *"grupo de professores e especialistas reunidos pela Secretaria da Educação Fundamental do MEC"* (MOREIRA, 1996, p.129), muitos dos quais trabalham na Escola da Vila, *"uma pequena escola privada da cidade de São Paulo-SP"* (CUNHA, 1996, p.61).

Para auxiliar nessa tarefa, houve a contratação de um consultor espanhol, e ficaram ausentes as vozes de muitos outros personagens importantes no cenário da educação brasileira, como por exemplo a universidade com seus docentes e pesquisadores, e os professores de outras localidades, inclusive de outros estados, que representariam uma contribuição fundamental na concepção desses documentos (MOREIRA, *1996*; CUNHA, 1996).

Conforme argumenta MOREIRA (1996), *o processo deveria ter sido invertido*, ou seja, antes da elaboração dos PCNs teria sido essencial promover encontros, em diferentes fóruns, para que a questão pudesse ser ampla e democraticamente debatida (p.138). O que se questiona, então, é em primeiro lugar, a ausência de um princípio democrático e participativo, onde houvesse o envolvimento das várias entidades relacionadas à educação no Brasil.

Assim, como observa KNIJNIK (1996, p. 254), o processo foi *"centralizador e descendente"*, ou seja, todo o material relativo aos PCNs foi produzido pelo que a autora chamou de *"equipe de iluminados/as"; "pessoas que sabem o que é bom para a educação no país"*. Caberia agora aos professores,



apenas *"obedecer"* às informações que se pretendem suficientes; e *"seguir"* as orientações vindas dessas equipes.

Uma outra objeção aos PCNs, é relativa ao seu caráter "nacional", ou seja, num país tão fortemente marcado pela diversidade, teria sentido termos um *"Currículo Nacional"?* (Faculdade de Educação da UFRGS, 1996, p.232). Além disso, seria a implementação de um *Currículo Nacional* a solução para os problemas existentes em nossas escolas?

De acordo com o parecer da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), não parece ser afirmativa a resposta para essas questões, e os PCNs propostos como solução, tendem a errar o alvo, já que *"os problemas para os quais eles são receitados como remédio têm origem num complexo de fatores entre os quais está a distribuição desigual e injusta de recursos materiais e simbólicos"*, refletida também para dentro da escola através de um magistério mal remunerado; das classes superlotadas; da insuficiência ou má qualidade do material didático; da deterioração dos prédios escolares; da falta de equipamentos, etc., com a consequente desmotivação do professorado, gerada também pela falta de condições para aperfeiçoamento e preparação. Assim, *"a solução direta desses problemas é que poderia representar uma alteração radical nas características da oferta educacional presentemente disponível, e teria mais efeito do que uma política de uniformização curricular"* (Faculdade de Educação da UFRGS, 1996, p.231-232).

Um outro aspecto ressaltado por representantes da comunidade educacional brasileira e enfatizado pelos pareceristas da Faculdade de Educação



da UFRGS (Faculdade de Educação UFRGS, 1996), é que o estabelecimento de conteúdos mínimos pode ser feito em vários graus de especificação e detalhamento, nada havendo na constituição que obrigue ao detalhamento operacionalizado nos presentes PCNs. Assim, os pareceristas observam que a minúcia com que os diversos textos especificam seus respectivos parâmetros desmentem as anunciadas intenções de flexibilidade e não obrigatoriedade dos PCNs. Além disso, as condições como se vem fazendo sua implantação apontam para um processo que é, na verdade, compulsório (p.230-234). Os pesquisadores destacam:

> *"Não conseguimos ver como um conjunto de "parâmetros" tão minuciosamente especificados possa ser caracterizado como flexível. Ao mesmo tempo é difícil perceber como um "guia" curricular com esse grau de especificação, de certeza e de autoridade possa se prestar facilmente a modificações e adaptações, ainda mais quando se considera o caráter amplamente compulsório que vem marcando sua implantação em diversos estados"* (Faculdade de Educação da UFRGS, 1996, p.235).

Uma outra objeção aos PCNs é o chamado *"viés psicologizante"* que permeia a proposta (CUNHA, 1996, p.67; Faculdade de Educação da UFRGS, 1996, p.238-239; KNIJNIK, 1996, p. 255). Para os referidos autores, o documento adota uma visão parcial e fragmentada da educação, tendo como única base teórica a psicologia, particularmente o construtivismo de Jean Piaget, e a psicopedagogia e ignorando as contribuições da sociologia, da filosofia, e de outras importantes áreas de pesquisa. A ênfase é no

unesp

individual e no psicológico, destacando-se as diferenças intelectuais, de interesses e de motivação dos alunos e *"desconsiderando as práticas culturais dos grupos a que os alunos pertencem; as diversidades relacionadas a gênero, etnia, etc., como se tudo pudesse ser explicado simplesmente pelas particularidades individuais ou, no máximo pela ação da família..."* (Faculdade de Educação da UFRGS, 1996, p.239).

Por outro lado, apesar das críticas existentes, pode-se também destacar alguns **avanços** relativos aos PCNs, como *"a idéia dos ciclos, a ressignificação dos conteúdos e a inclusão dos temas transversais"* (ÁVILA & MOLL, 1996, p.247).

Além disso, CUNHA (1996, p.62), observa que no que diz respeito ao aspecto propriamente cognitivo do currículo, os PCNs apresentam uma concepção correta, convergente com o que vinha sendo desenvolvido pela reflexão coletiva no campo educacional, ultrapassando idéias elitistas e populistas.

Na visão de BECKER (1996), também existem *"indiscutíveis avanços"* em termos de aprendizagem e conhecimento nos textos que compõem os PCNs: *"os documentos avançam no deslocamento do processo de ensino (conteúdos) para o processo de aprendizagem (processo de formação do sujeito)"* (Faculdade de Educação da UFRGS, 1996, p.260).

BECKER enfatiza ainda o avanço em termos da compreensão teórica, que a seu ver, está fundamentada pedagógica e epistemologicamente em Paulo Freire e Jean Piaget, e expressa-se, entre outras coisas, pela

interdisciplinaridade; pela idéia de que avançar no conhecimento significa construir; pela ampliação do conceito de sala de aula como "*espaço social de aprendizagem*" e pela eliminação sumária do verbo treinar. (Faculdade de Educação da UFRGS, 1996, p.261).

Em relação aos aspectos positivos acima citados, diversos educadores e pesquisadores em educação também podem concordar, porém, é necessário destacar que a maior ênfase tem sido dada à preocupação com os aspectos *negativos* intrínsecos aos PCNs, que no entender dos mais críticos, podem comprometer todos os avanços relativos ao documento do MEC. Daí a necessidade de que uma proposta como os "Parâmetros Curriculares Nacionais" fosse encaminhada sem pressa e com diálogo, não se convertendo em posturas radicais; considerando a pluralidade de setores competentes no assunto e suscitando, pelo debate, um razoável consenso em torno de questão tão fundamental (CURY, 1998, p. 257).

1.2. O Professor e seu Papel na Escola de Hoje

A ação educativa da escola tem como principal objetivo criar consciência da realidade humana e do mundo que nos cerca; criar condições que possibilitem ao homem identificar os problemas e buscar as soluções mais adequadas para os mesmos. Nesse sentido, a educação pode ser definida como uma *maneira de compreender, interpretar e transformar o mundo* (PAVIANI, 1991, p.29).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Na maior parte das vezes, as transformações sociais, as alterações na cultura, no modo de vida e de produção, bem como os problemas vinculados a um ser humano carente e despreparado manifestam-se reflexamente na educação e, por conseqüência direta, na escola e no professor. Assim, de forma quase que natural, percebe-se através dos tempos, que ocorrem determinadas mudanças na maneira de se encarar o papel da escola e do professor, oscilando esses papéis entre a escola *"redentora da humanidade" e o professor "missionário do saber"*, até a escola e o professor *"reprodutores das idéias da classe dominante"* (GARCIA,C., 1997, p.54; GÓMEZ, A., 1997, p.96-102; SAVIANI, 1980), ou seja, de "anjos" a "demônios", a escola e o professor acabam assumindo essas posições e incorporando expectativas e atribuições as mais diversas possíveis, de acordo com o momento histórico e com as exigências sócio-culturais da época.

Conforme afirma BERNSTEIN (1988), a evolução da sociedade tende a transferir à escola um conjunto cada vez mais alargado de funções; as aspirações educativas a que o professor deve dar resposta crescem, à medida em que se tornam de dia para dia mais etéreas ou invisíveis.

Para SACRISTÁN (1993),

> *"a função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta. (...) O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado".*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Ocorre, porém, que se por um lado os professores devem construir sua prática diária baseados na realidade social e no momento histórico , por outro, também devem obter condições para isso e contar com um amplo respaldo por parte do sistema educacional, que deve contribuir oferecendo cursos preparatórios de melhor qualidade e mais vinculados à realidade social além de melhores e maiores oportunidades de formação permanente, remuneração mais digna, material didático e de apoio, etc.. Ademais, tanto a sociedade em geral, como o sistema educativo em particular, devem atentar para o fato de que o avanço do tradicional (em que a maior parte dos professores foi formado) para o novo (o que está escrito e é exigido) ocorre por partes, havendo mínimas possibilidades de êxito se lhes forem cobradas transformações rápidas e muito radicais, por melhores que sejam as novas propostas.

É necessário compreender que

> *"A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas"* (VAZQUEZ, 1977, p.206).

Assim, não se deve esquecer que a transformação da prática docente é um processo complexo, e exige que os professores estejam envolvidos

na construção das novas propostas, participando de um trabalho coletivo que lhes servirá de alicerce para as alterações pretendidas. Além disso, são necessárias condições técnicas específicas que dêem respaldo ao professor, e ainda um período de assimilação e preparação para incorporar as mudanças por eles gestadas.

FÁVERO (1981) também lembra que:

> *"... A formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal precisa ser pensado"* (*apud* CANDAU, 1988, p.19).

PAVIANI (1991), argumenta que é importante saber que não somos totalmente livres para termos a educação que queremos, pois nosso querer, desde que nascemos vem sendo educado por idéias e comportamentos que ultrapassam nossa consciência das coisas. Sob a educação formal que nos é transmitida, existe uma educação invisível cuja força nem sempre é levada em conta (p.11).

EVANGELISTA (1992, p.97), afirma que

> *"os indivíduos, enquanto seres sociais, dotados de consciência e vontade produzem resultados dos quais não são conscientes; ou seja, que não correspondem aos objetivos que guiavam os seus*

> *comportamentos individuais nem tampouco a um projeto ou propósito comum... A práxis do indivíduo tem um caráter dúplice. É intencional quando ele busca realizar um determinado objetivo projetado ou idealizado e inintencional quando sua atividade como ser consciente adota uma forma social e se integra numa práxis coletiva... que leva a resultados globais... que escapam à sua consciência e à sua vontade"*

Para GIL PÉREZ & CARVALHO (1995, p.26), os professores têm idéias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, devido a uma longa "formação ambiental" adquirida durante o período em que foram alunos. Além disso, ressaltam que a influência dessa formação é enorme porque é fruto de experiências reiteradas *e "se adquire de forma não reflexiva, como algo natural, óbvio, o chamado "senso comum", escapando assim à crítica e transformando-se em um verdadeiro obstáculo"* (p.27).

CAVACO (*1993*), também alerta para o poder dessa *formação ambiental* afirmando que quando há necessidade de se construir respostas urgentes para situações complexas que enfrenta, o professor pode ser levado a reatualizar experiências vividas como aluno e a elaborar esquemas de atuação que rotiniza e que se filiam em modelos tradicionais, esquecendo mesmo propostas mais inovadoras que teoricamente defendera.

Assim, a formação do educador, bem como sua prática profissional encontram-se atreladas a uma dupla malha, onde de um lado está a

unesp

influência da cotidianidade, dos comportamentos adquiridos consciente e/ou inconscientemente através de suas experiências ao longo da vida e de outro está a influência de sua formação acadêmica. Não se pode almejar grandes mudanças sem antes proporcionar aos professores situações que possibilitem, antes de tudo, a reflexão e a tomada de consciência acerca dos condicionamentos a que estão submetidos. Somente assim eles poderão questioná-los e submetê-los à crítica, redirecionando, em seguida, sua prática docente.

FREIRE (1995, p.11), lembra que "*a mudança não cai do céu, mas é provocada pela luta, pela luta histórica*".

Para GIL PÉREZ & CARVALHO (1995, p.39-40), essa mudança não é fácil; ao contrário, exige uma contínua atenção até tornar natural o fato de colocar em questão o que na atividade docente parece óbvio.

Nas palavras de PAVIANI (1991), trata-se de "*tornar habitual o questionamento daquilo que parece natural*".

Para PÉREZ, a proposta de mudança exige ainda, não apenas mostrar as insuficiências da formação ambiental recebida, mas oferecer ao mesmo tempo alternativas realmente viáveis, pois na ausência delas, os professores fazem uso do que adquiriram de forma ambiental, mesmo se, quando alunos rejeitassem esse tipo de docência (1995, p.40).

DUARTE (1996), alerta que o abandono de práticas de ensino longamente utilizadas, e nas quais os professores se sentem seguros, em favor de práticas mais inovadoras e atualizadas implica por parte destes não apenas uma

unesp

nova atitude frente ao ensino-aprendizagem, mas a posse de competências que lhes permitam pô-las em prática. A autora também enfatiza que "*como os alunos, os professores devem ser estimulados a construir o seu próprio conhecimento, tornando-se sujeitos, mais do que objetos de sua própria formação*" (p. 24-25).

PAVIANI (1991), considera que "*alguns obstáculos que hoje se dão, desaparecerão à medida em que as vivências dos professores forem mais positivas*". Nesse sentido, é bom lembrar também das palavras de MARX (1965, p.88):

> *"A doutrina materialista que pretende serem os homens produtos das circunstâncias e da educação e, em conseqüência, que os homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação diferente, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o educador tem, ele mesmo, necessidade de ser educado".*

A partir dessa perspectiva, deve-se, antes de tudo, reconhecer a importância da formação permanente ao educador, sem pretender que a formação inicial ofereça "produtos acabados", mas encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1997, p.55).

GIL PÉREZ & CARVALHO (1995), corrobora esta posição ao considerar que "*a preparação à docência é concebida cada vez mais como um trabalho coletivo permanente de professores em atividade*". Assim, a tendência

nos países com um sistema educativo mais avançado não é ampliar a formação inicial, sempre insuficiente, mas estabelecer estruturas de formação permanente, já que: a) muitos dos problemas que devem ser tratados não adquirem sentido até que o professor se depare com eles em sua própria prática; b) as exigências de formação são tão grandes que tentar cobri-las no período inicial conduziria a uma duração absurda ou a um tratamento absolutamente superficial; c) uma formação docente realmente efetiva supõe a participação continuada em equipes de trabalho e em tarefas de pesquisa/ação (p.77).

Para GIMENO (*apud* GARCIA 1997, p.55),"*a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente*". O autor defende também a necessidade de se prestar uma atenção especial ao desenvolvimento profissional dos professores, situando o aperfeiçoamento como um "modelo de desenvolvimento pessoal e profissional evolutivo e continuado".

GARCIA (1997) considera que a noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores (p.55).

Na opinião de PERETTI (1987), para se manter a qualidade do ensino é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento onde a formação inicial do professor representa apenas o primeiro nível.

unesp

A partir dessa visão, pode-se conceber a formação de professores como um *processo contínuo* onde as experiências, as habilidades, e o próprio desenvolvimento profissional ocorrem em todos os níveis.

É importante destacar ainda que a formação permanente também pode proporcionar condições de autodesenvolvimento pessoal, à medida em que cria possibilidades de se fazer análises, reflexões e debates acerca das vivências cotidianas e das diferentes situações práticas a que o professor deve dar respostas (CAVACO, 1993, p.179). Assim, a relação enfatizada pela autora parece ressaltar a profunda unidade entre o ser e o conhecer, onde cada uma dessas partes correspondem a um todo indivisível, em que melhorando-se uma delas, a outra também se beneficia. Em outras palavras, à medida em que se possibilita a qualificação do profissional, recupera-se também a identidade pessoal do professor.

Outro aspecto ressaltado é quanto à necessidade de o próprio educador contribuir para com sua formação e desenvolvimento. Posicionando-se como parte integrante do contexto em que atua, comprometendo-se firmemente com o exercício de suas funções e refletindo sobre sua prática docente, poderá sentir-se mais engajado na luta diária e melhor preparado para aceitar os desafios que permeiam suas atividades cotidianas.

De acordo com GARCIA (1997), a reflexão é uma das maiores necessidades relativas à formação e ao exercício da profissão docente. É fundamental que os professores "*venham a refletir sobre sua própria prática, na*

expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação" (p.60).

O autor, citando a observação de DEWEY (1989, p.43), lembra que para um ensino reflexivo é importante que se tenha uma *mentalidade aberta*, ou seja,

> *"a ausência de preconceitos, de parcialidades, e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias, e que integra um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os fatos independentemente de sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade de erro, mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos".*

Além disso, GARCIA sugere que deve haver *responsabilidade intelectual e moral,* no sentido de se considerar as conseqüências de cada passo e por fim, uma elevada dose de *entusiasmo*, descrito como a "*predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina*" (1997, p.63).

Outro elemento que merece ser lembrado, refere-se ao fato de que "*para além do espaço concreto da prática (a sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos*" (SACRISTÁN, G., 1993, p.71). Assim, a prática profissional apesar de depender em grande parte de condutas e decisões individuais do educador, também é regida por determinações relativas ao sistema e por normas adotadas no contexto escolar por outros professores e/ou pela

própria instituição. A cultura da escola é deveras importante e torna-se necessário não se perder de vista a influência desta sobre a atividade prática docente.

Para ARFWEDSON (1979), a autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bem definidas, obrigando as ações profissionais a se acomodarem às situações reais. "*A liberdade do professor exerce-se sobretudo através da capacidade para se movimentar dentro de um quadro que só pode mudar parcialmente*" .

De acordo com APPLE (1989), a caracterização técnica do currículo, a sua elaboração prévia por especialistas, e uma maior regulamentação da atividade pedagógica, constituem fatores de desprofissionalização do professorado .

CAVACO, M. (1993, p.180), argumenta que,

> *"a mediocridade das condições de trabalho, os efeitos frustrantes da rotina e da normatização (impostas pelos programas, pela rigidêz da compartimentação de tempos e espaços, pelos processos estereotipados de trabalho e de avaliação institucionalmente aceitos, etc), associam-se aos problemas resultantes do baixo nível de remuneração, às múltiplas solicitações exteriores (...) e confirmam a imagem do professor como sendo um semiprofissional".*

Na visão de SACRISTÁN (1993), a existência de múltiplas restrições, condicionalismos e forças socializantes é real, mas é também evidente que há margens para a expressão da individualidade profissional.

O autor afirma que toda prática educativa, é de alguma forma, uma sugestão e uma imposição, sendo esta, "*tanto maior quanto mais intervencionista for nos processos pedagógicos e quanto menos capacidade de contestação, réplica e participação tiverem os professores*" . (p.73)

A seu ver, os processos sociais facultam a resistência e a negociação com as condições externas, e a conduta profissional do professor pode ser uma mera adaptação às condições impostas pelos contextos preestabelecidos, "*mas também pode assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade de adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos*" (p.74).

Um outro aspecto que merece destaque no presente estudo refere-se à subjetividade inserida no comportamento dos indivíduos, mesmo dos envolvidos no processo educacional, já que, por sua própria condição humana, também são dotados de uma identidade subjetiva, que lhes referencia determinadas ações ou comportamentos sem que necessariamente tenham consciência disso.

Conforme observa VAZQUEZ (1977, p. 242), "*a atividade prática desenvolvida por um indivíduo é simultaneamente subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência, ideal e material, e tudo isso em unidade indissolúvel*".

unesp

A subjetividade faz parte da natureza do homem, refere-se à sua maneira particular de interpretar e se relacionar com o mundo e manifesta-se através de uma linguagem própria, que envolve não só palavras, mas principalmente gestos, expressões e posturas específicas, muitas vezes até conflitantes com nossas verbalizações.

No caso do professor, por mais que ele queira ser imparcial ou neutro em sala de aula, sabe-se que isso não é totalmente possível, pois seu comportamento, como o de qualquer ser humano, encontra-se impregnado por seus referenciais subjetivos. Assim, sua linguagem, sua forma de expressão não-verbal, sua maneira de receber, interpretar e devolver os conteúdos relativos às aulas são dependentes também da leitura subjetiva que faz do mundo.

Para PAVIANI (1991), o professor, pela natureza de sua atividade, encontra-se mergulhado numa situação ética, pois toda situação de ensino e aprendizagem envolve sempre decisões, escolhas, influências e controles de comportamento. (p.118).

Na visão de FURTH (1982), é importante ao professor estar sempre atento ao que chamou de "forças ocultas" e perguntar a si próprio que mensagens transmite aos seus alunos. (p.197)

O perigo da subjetividade, sempre presente nas relações sociais, e portanto também na escola, é a real possibilidade de o professor transmitir aos seus alunos de forma sub-liminar e indiscriminada, todos os vieses, os preconceitos e os valores individuais que estão atrelados ao seu comportamento,

unesp

determinando, ainda que inintencionalmente, os mesmos vieses, preconceitos e valores a eles.

Nesse sentido, conhecendo-se a amplitude do "poder" que tem o educador enquanto modelo de comportamento para os educandos, e a força que, mesmo sem querer, pode exercer sobre os mesmos, convém que os professores possam submeter-se a sucessivas reflexões, e que, conscientes de suas limitações, tenham a consciência de questionar e re-questionar seu comportamento em sala de aula, buscando sempre diminuir na maior proporção possível, os efeitos de sua subjetividade.

Por fim, é necessário lembrar ainda que, conforme citado anteriormente, quando se trata de educação, cada situação individual deve ser analisada em função do contexto social e histórico em que ocorre, o que nos leva à necessidade de abordar neste estudo, também alguns elementos importantes relacionados à sexualidade e suas formas de expressão no momento atual, bem como ao comportamento do professor em relação ao tema específico PCN/Orientação Sexual.

2. Sexualidade: Aspectos Históricos e Concepção do Tema

O estudo da sexualidade é um dos mais amplos, mais polêmicos e mais profundos temas abordados pelo conhecimento contemporâneo.



São tantos os fatores a serem considerados, e tão grandes as dificuldades encontradas, (devido à ignorância, aos preconceitos, aos tabus, aos valores e às crenças da sociedade), que justamente por conta delas se faz necessária uma imediata postura de análise e questionamento dos padrões que a sociedade impõe, e que elege como corretos.

A sexualidade é tão antiga quanto o próprio homem, no entanto tem sido através dos tempos impregnada por crenças, valores e costumes bastante diferentes.

De acordo com NUNES (1987, p.28-32), podemos fixar cinco etapas de compreensão da sexualidade:

A primeira abrange a compreensão mítica, semidivinizada, das sociedades agrárias do Oriente Médio. Nestas sociedades existia o culto à fertilidade representada pela "Deusa Mãe" ou pela "Terra Mãe". Havia uma veneração das partes sexuais femininas, mais especificamente a vagina, representada por um triângulo. O sexo era visto em certas sociedades (os fenícios, por ex.) como elemento sagrado, religioso, um culto à fertilidade.

A segunda etapa identificada se inicia com o advento das civilizações urbanas do mundo antigo. O sexo gradualmente perde seu caráter mítico e passa a ser mais "racionalizado", mais conhecido. As divindades do prazer, as técnicas e estímulos sexuais surgem nesta etapa da secularização urbana. Entre os gregos o homossexualismo era padrão normal.



A terceira etapa da evolução pode ser chamada de "civilização cristã". Coincide com a desestruturação do mundo antigo, com a queda do império romano e a emergência da Igreja como instituição que catequiza e organiza o mundo bárbaro. O predomínio dos valores espirituais e morais, a superioridade do espírito e o estímulo ao medo das condenações eternas engendram uma nova compreensão da sexualidade e um novo comportamento sexual. O corpo é lugar de maldade demoníaca, "cárcere da alma". A dimensão do prazer é perdida. O sexo está preso à idéia de pecado, de "sujeira", de maldade. E essa mentalidade perdurou por mais de mil anos.

A Quarta etapa está ligada à formação do mundo medieval com o advento da sociedade capitalista e do feudalismo. A nova sociedade precisa da energia sexual para o trabalho, e a repressão da sexualidade é muito forte. Reprimindo o desejo, a energia destinada à busca do prazer é desviada para atividades alternativas, tornando o homem mais produtivo. O auge desse modelo se dá com a compreensão repressora da sexualidade na época da Rainha Vitória, a era vitoriana. Mas, conforme ARAÚJO (1986 p.66), *"no final do século XIX há um movimento de modernização e aos poucos, começa-se a tomar uma posição contra a repressão"*. Nessa época é que surge Freud denunciando os efeitos da repressão no psiquismo humano. A psicanálise, embora combatida no início, cria numerosos adeptos e se espalha pelo mundo". (MELO, M., 1997, p.134-5; NUNES, 1987, p.24; VASCONCELOS, 1992, p.42).

Uma 5ª periodização se pode fazer com o advento da "sociedade de consumo". De diversas formas surgem fortes movimentos de contestação à

repressão: os jovens; o rock; os grupos feministas; os homossexuais. Em todos esses movimentos está presente a busca pela liberação sexual. O prazer mecanizado, as bonecas de plástico vibradoras, a multiplicidade de posições e técnicas amorosas, etc. , só aprofundam o sentimento de fracasso do ser humano.

Nelson VITIELLO (1988, p.72), observa que

> *"o exercício pleno da sexualidade por indivíduos que, educados sob repressão, não sabem ser livres, nem sempre traz benefícios, podendo ter conseqüências indesejáveis para o homem e para a sociedade. As mudanças ocorridas após a "Revolução Sexual" não foram portanto exclusivamente benéficas, havendo também prejuízos".*

O autor destaca como conseqüências da "Revolução Sexual" o uso do sexo para agredir o sistema conservador; o sexo com finalidade econômica; o adolescente despreparado e impulsionado para a atividade sexual; a exploração do sexo pelos meios de comunicação e a vulgaridade com que se tem tratado o assunto.



repressão: os jovens; o rock; os grupos feministas; os homossexuais. Em todos esses movimentos está presente a busca pela liberação sexual. O prazer mecanizado, as bonecas de plástico vibradoras, a multiplicidade de posições e técnicas amorosas, etc. , só aprofundam o sentimento de fracasso do ser humano.

Nelson VITIELLO (1988, p.72), observa que

> *"o exercício pleno da sexualidade por indivíduos que, educados sob repressão, não sabem ser livres, nem sempre traz benefícios, podendo ter conseqüências indesejáveis para o homem e para a sociedade. As mudanças ocorridas após a "Revolução Sexual" não foram portanto exclusivamente benéficas, havendo também prejuízos".*

O autor destaca como conseqüências da "Revolução Sexual" o uso do sexo para agredir o sistema conservador; o sexo com finalidade econômica; o adolescente despreparado e impulsionado para a atividade sexual; a exploração do sexo pelos meios de comunicação e a vulgaridade com que se tem tratado o assunto.

unesp

De acordo com Marli VITIELLO e LOUREIRO JR., (1986, p.56), "o exercício da sexualidade indiscriminada, desinformada, irresponsável, traz conseqüências sociais funestas, como o número muito grande de gestações indesejáveis, que podem ou não ter o aborto como conseqüência". Também deve-se considerar a evasão das escolas pela necessidade de assumir a maternidade, a redução do padrão de vida e a alta taxa de mortalidade em conseqüência de abortos, além dos aspectos prejudiciais ao desenvolvimento psicológico".

Além disso, não se pode deixar de levar em conta o crescente aumento da AIDS/DST, que em última análise, também é conseqüência do uso indiscriminado do sexo.

Conforme ARATANGY (1998), dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) revelam que na população mundial como um todo a freqüência da doença entre heterossexuais tem aumentado a cada ano. Está em elevação também o aumento da AIDS entre os recém-nascidos e entre as mulheres, sendo a cada dia mais questionável a antiga noção de "grupos de risco" (composto por homossexuais; usuários de drogas injetáveis; hemofílicos e pessoas promíscuas).(p.129-131).

Um outro aspecto bastante discutido atualmente, e que merece destaque no presente estudo, refere-se à nova concepção de sexualidade, que vem tomando corpo nos últimos anos (ARATANGY, 1998, p.14; BRASIL, 1997,

unesp

vol.10; GTPOS, 1994, p.7; TELAROLLI JR., 1997). De acordo com esse referencial, a sexualidade é entendida como

> *"algo inerente ao ser humano, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então, como singularidade em cada sujeito. Indissociavelmente ligado a valores, o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas(...) Se, por um lado sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extra-genitais),a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural"*(BRASIL, 1997, p. 117).

A sexualidade entendida a partir de um enfoque amplo e abrangente, está presente em todas as fases da vida de um ser humano, e ao contrário da conceituação vulgar, tem na genitalidade apenas um de seus aspectos. Dentro de um contexto mais amplo, pode-se considerar que a influência da sexualidade permeia todas as manifestações humanas, do nascimento à morte (ARMAS, 1984; BARROSO E BRUSCHINI, 1991; BRASIL, 1998; GTPOS, 1994; NUNES, 1987; OLIVEIRA, 2000; VASCONCELOS, 1992; VITIELLO, 1994).

VITIELLO observa ainda que a confusão entre sexualidade e genitalidade iniciou-se a partir da "interpretação patrística da Bíblia, que durante séculos tanto influenciou nossa cultura, e que considera o sexo como um mal

necessário, admissível apenas por ser indispensável à reprodução da espécie" (1994, p.5).

O enfoque adotado no presente estudo, bem como no texto referente à Orientação Sexual contido nos PCN vai de encontro a abordagem ampla da sexualidade, descartando tanto quanto possível o tratamento apenas biológico das questões sexuais.

2.1. PCN/Orientação Sexual: O Contexto Social e as Atribuições do Professor

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos pelo Ministério da Educação e do Desporto, foram criados, segundo o Ministro Paulo Renato de Souza, para servirem de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo da escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento das aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e em especial para contribuir para com a formação do professor. (BORGO, 1999, p. 18-19).

Os Temas Transversais, incluídos nos PCNs como um novo e importante meio para o tratamento de assuntos vinculados à realidade social, tratam de questões intensamente vividas pela sociedade, pelos alunos e pelos educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, buscando soluções ou alternativas, confrontando posicionamentos diversos em

relação à intervenção no âmbito social mais amplo, e/ou à atuação pessoal dos indivíduos perante a sociedade. Estão relacionados à vida humana e às questões sobre a realidade que está sendo construída e que demanda transformações macrossociais, e também de atitudes pessoais, necessitando, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. Por sua complexidade e abrangência, nenhuma das áreas curriculares já existentes parece ser, isoladamente, suficiente para abordar os Temas Transversais, de modo que, sua problemática atravessa os diferentes campos do conhecimento e as diferentes disciplinas ou áreas curriculares, devendo, por esse motivo, ser abordada por todas elas, de acordo com a necessidade do momento para o grupo em questão. (BRASIL,1998 p.26-27).

Os Temas Transversais abrangem as seguintes áreas: Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente, Saúde; Trabalho e Consumo e Orientação Sexual.

Com relação à Orientação Sexual, tema objeto do presente estudo,

> *"busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro, e a diversidade de crença, valores e expressões culturais existentes em uma sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e*

preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro" (BRASIL,1998 p.287).

A proposta de Orientação Sexual concebida pelos PCN encontra-se atrelada às recentes modificações não só no comportamento sexual do ser humano, mas também às alterações em seu comportamento social.

As transformações nos papéis sexuais, fermentadas desde o final da 2ª Guerra, e que chegaram ao auge na década de 60, com a chamada "Revolução Sexual"; a explosão dos meios de comunicação em massa e a crescente veiculação de conteúdos sexualizados pela mídia através das músicas, dos filmes, das novelas e dos comerciais dos mais diversos produtos e serviços, bem como a eclosão de movimentos pela "liberação" da mulher, a venda do corpo como se fosse uma mercadoria, e o crescente aumento das DST/AIDS, vem permitindo cada vez mais a ocorrência de um amplo e profundo questionamento a respeito dos hábitos, dos costumes, da moral e de todos os demais aspectos relacionados à sexualidade humana (NUNES, 1987, p.81 VITIELO, 1994, p.176). Assim, o que antes era restrito a discussões fechadas e de caráter particular, ou no máximo discutido em âmbito privado, hoje tem se tornado objeto de disputas, debates, e de vários estudos.

A evolução sócio-cultural do homem, as recentes descobertas da ciência e as inúmeras escolhas que lhe são facultadas pelas inovações sociais e tecnológicas do final do século XX, proporcionam ao ser humano possibilidades nunca antes vislumbradas. Os horizontes que se abrem são a cada dia mais amplos

e as opções cada vez mais abrangentes; porém, as exigências são cada vez maiores, e os caminhos a percorrer são cada vez mais complexos. Em meio a tudo isso, temos um ser humano confuso, indefeso e sem identidade pessoal (LASCH, 1987, p.21). Não pode mais viver de acordo com os padrões sociais vigentes até então, porém, não se sente preparado para enfrentar os desafios que todas essas transformações lhe requerem. As conseqüências são grandes, e podem ser verificadas em todas as esferas de sua vida cotidiana, inclusive a sexual (ARMAS, 1984, p.45; NUNES, 1987, p.93; VITIELLO, 1988, p.72).

De acordo com ARMAS (1984, p.49), o que ocorre com nossa vida sexual não pode ser desligado da influência social, pois todas as idéias, sentimentos e atitudes que originam em nós o medo e a vergonha do sexo, que nos impedem de viver o prazer e nos fazem sentir culpa, têm uma origem social. Essas idéias estão profundamente arraigadas nas pessoas e parecendo naturais, fazem-nas acatar quase que inconscientemente os padrões sociais vigentes em cada época.

Conforme observa NUNES (1987, p.13-14), as relações sexuais são também relações sociais, construídas historicamente em determinadas estruturas e envoltas em um feixe de valores morais determinados e determinantes de comportamentos, usos e costumes que dizem respeito a mais de uma pessoa e a determinados interesses de épocas diferentes.

A sexualidade é histórica, processual e mutável, constantemente aberta a novas expressões, a novas significações, e essa mutabilidade também

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

obedece aos critérios do poder e das estruturas de dominação e produção da existência. (NUNES,1987, p.17).

Vivemos hoje sob o constante apelo à liberdade sexual, como se através da total liberação do sexo, todos os problemas ligados à repressão existente nas estruturas sociais pudessem ser esquecidos; como se seus efeitos pudessem ser anulados e os homens, de um momento para o outro conseguissem se libertar de todos os preconceitos, de todos os tabus, de todas as crenças e de todas as violações aos direitos humanos. Porém, atrás de tudo isso não está a busca pela libertação do homem, nem tampouco a luta pela melhor qualidade de vida de cada um, ao contrario, sob a bandeira da liberação sexual esconde-se uma nova estratégia para oprimir e dominar o ser humano (ARMAS, 1984, p.49; NUNES, 1987, P.91).

A venda do corpo, o constante apelo à sensualidade, o homem e a mulher objetos, tudo isso somado à ainda forte conotação do sexo como algo proibido, à concepção moralista e antiquada de determinados setores da sociedade e ao próprio comportamento das pessoas que, educadas sob repressão, não sabem ser livres, faz aumentar a curiosidade e o interesse pelos conteúdos sexualizados veiculados pela mídia; agravar o desejo de consumo e crescer o impulso para que os indivíduos procurem na exploração do sexo a válvula de escape para a satisfação de suas necessidades (ARMAS, 1984, p.53 ;NUNES, 1987, p.10).

ARMAS (1984, p.53), observa que a significação do sexo como coisa proibida, adquire uma grande força estimulante para incentivar o consumo.

unesp

A publicidade comercial cada vez mais se aproveita disso, porque assim faz com que o desejo reprimido se satisfaça através do consumo.

Na visão de NUNES (1987, p.97), "*o capitalismo ocidental foi rigoroso na repressão sexual quando precisava da energia máxima para gerar excedente que o fizesse sobreviver e hoje faz do sexo moderno a arma de sua propaganda e a bandeira máxima do consumismo*".

Para VASCONCELOS (1997, p.69), o abuso sexual dos meios de comunicação está diretamente ligado a uma indústria em expansão: a indústria do sexo. Interessa a ela aumentar seus lucros atraindo consumidores que são em sua grande maioria crianças e jovens. Essa indústria abrange as mais diversas áreas da vida humana e promove o que se chama de consumo sexual, provocando falsas necessidades nos indivíduos e oferecendo paralelamente meios e produtos para satisfazê-las.

Além disso temos vivido em um meio social complexo e ambíguo, que desperta e estimula os jovens a adquirir interesse especial pelo sexo e a desenvolver inclusive atividades sexuais precoces, sem que em contrapartida lhes ofereça qualquer respaldo ou proteção. As mensagens são dúbias ora incentivando, ora reprimindo, mas jamais esclarecendo; alertando, ou oferecendo subsídios acerca da sexualidade humana (VITIELLO, 1994, p.178).

De acordo com SALES (1986, p.42),

> "*De um lado recebemos apelos e estímulos para desenvolvermos ao máximo nossa capacidade sexual; de outro nos vem a recomendação de que devemos ter disciplina e que é*

> *fundamental desenvolver o auto-controle (...). As mensagens são contraditórias e podem tornar-se extremamente confusas: sexo é bom e mau, pecaminoso e essencial (...), sujo e saudável (...), repulsivo e belo (...), vulgar e expressão de amor (...), alguma coisa a ser procurada e alguma coisa a ser evitada."*

Para GIKOVATE, (1997, p.51-52), é como se vivêssemos submetidos a dois códigos de valores ao mesmo tempo. Um nos diz para sermos comedidos, ponderados, recatados. O outro nos ensina que as pessoas bem sucedidas têm que ser espertas, levar vantagem sobre a outras, e não serem tão recatadas. E a vida real nos mostra que os que pregam o recato e a ponderação nem sempre usam esse padrão de conduta em suas vidas pessoais.

VITIELLO (1994, p.178), observa que como seria de se esperar, essa situação resulta em um grande incremento da freqüência de "*efeitos colaterais*", tanto para os jovens quanto para os adultos.

Desse emaranhado de mensagens recebidas de maneira diversa por pessoas com histórias diferentes, é natural e esperado que a vivência da sexualidade tenha inúmeras razões para não ser plena, e que mesmo os pais, responsáveis pela orientação sexual de seus filhos, sintam-se confusos e despreparados para tal (ARMAS, 1984, p. 45).

Conforme afirma VITIELLO (1988, p.72),

> *"O homem, apesar de acreditar no seu direito de buscar o prazer, está vivendo em conflito consigo mesmo, pois é fruto de uma*

> *educação anti-sexual. O conflito entre uma sexualidade despojada de pecado e de tabus, e a educação anti-sexual (da qual somos ao mesmo tempo agente e vítimas), deixaram o homem angustiado e insatisfeito; conseqüentemente a sociedade na qual está inserido encontra-se doente (...). Se o homem e a sociedade não interagem positivamente, há desintegração na personalidade humana e na estrutura social. Para salvaguardar a integridade humana e social propõe-se que haja uma educação sexual liberadora de tabus e preconceitos.".*

É da família a principal função no processo de desenvolvimento do ser humano, fornecendo-lhe as bases de sua personalidade nos diversos aspectos de sua vida, inclusive o sexual.

De acordo com ARMAS (1984, p.45), a formação da auto-imagem, a consciência de pertencer a um ou outro sexo, a formação dos afetos, que tanta importância tem na estruturação da sexualidade, são influenciados principalmente pela ação direta dos adultos que rodeiam as crianças. Os pais têm a função de transmitir-lhes as informações, bem como os valores, as idéias e as normas que predominam na sociedade, dando aos futuros homens e mulheres elementos que contribuam para que possam expressar-se positivamente em relação à sua sexualidade.

Para VITIELLO (1994, p.208),

> *"... a melhor educação (sexual) seria a que fosse propiciada pelos pais, pois nenhuma estrutura social consegue atuar tão precocemente, com adultos tão significativos, por tanto tempo e de*

forma tão importante sobre o ser humano em fase de formação da personalidade como a família".

Conforme ARAÚJO (1986, p.65-68), a educação sexual da criança deveria começar no meio da família, a rigor, desde que nasce. São as atitudes dos pais que modelam as primeiras experiências da criança. Porém, por terem sido criados dentro de uma atitude anti-sexual, os pais sofrem um conflito intenso, não sabendo dosar a quantidade de informação a ser dada aos filhos, nem tampouco o grau de liberdade a lhes ser permitida (NUNES, 1987, p.21; VITIELLO, 1994, p.209; VASCONCELOS, 1997, p.64-65).

De acordo com VITIELLO ,

"... a educação sexual tem se apresentado como problema atualmente porque somos, os adultos, representantes de uma geração para a qual o sexo era proibido. ***"Somos uns reprimidos sexuais."****(...). Os pais quase sempre têm muita dificuldade em abordar temas ligados ao sexo com seus filhos um pouco como reflexo das dificuldades que eles mesmos têm em lidar com sua própria sexualidade; (...) depois, porque algo que a sociedade condena não pode merecer dos pais um tratamento receptivo (...), e ainda porque não se sabem tão informados frente aos progressos científicos."* (1986, p. 95-98)

Diante dessas dificuldades todas e do despreparo da família em lidar com a sexualidade de forma positiva, tem-se delegado à escola a função de prestar auxílio aos pais nos ensinamentos relativos a essa área.

Conforme observação do GTPOS (1994, p.7), a sexualidade é algo que se constrói e se aprende, parte integrante do desenvolvimento da personalidade, e capaz de interferir da alfabetização ao desempenho escolar. Por isso, a escola não pode ignorar essa dimensão do ser humano, e tem que investir na formação de professores para dar conta dessa tarefa.

VITIELLO (1994, p.208-209), afirma que como regra geral os pais têm notória dificuldade em falar de sexo com seus filhos, assim sendo é necessário que se possa contar com o apoio do ensino formal, que parece ser a médio e longo prazo a solução mais viável no momento histórico que nossa sociedade está vivendo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998, p.291), até algum tempo atrás, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência quanto à abordagem das questões relativas à sexualidade no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a orientação sexual nas escolas, já que reconhecem não só a sua importância para os jovens e adolescentes como também a dificuldade de falar abertamente sobre o assunto em casa. O documento do MEC ainda cita que uma pesquisa do Instituto Data-Folha, realizada em dez capitais brasileiras e divulgada em Junho de 1993, constatou que 86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão da orientação sexual nos currículos escolares .



Assim sendo, dentro do atual contexto sócio-histórico, a tendência é realmente delegar à escola mais essa função. Porém, conforme observa GOMEZ (1997),

> *"sem esquecer da influência decisiva de outros fatores como a organização social da escola, os recursos materiais, a configuração do currículo, etc, (...) desde há alguns anos, e cada dia com maior intensidade, as atenções estão viradas para o professor, enquanto profissional responsável pela natureza e qualidade do quotidiano educativo na sala de aula e na escola"* (p. 97).

Exige-se do professor novas posturas em relação à utilização de seus conhecimentos; novas competências para resolver antigas dificuldades. Espera-se que esteja pronto a trabalhar adequadamente com as mais diversas situações em sala de aula, e que consiga ser bem sucedido em cada uma delas.

Se tomarmos como exemplo o caso específico das diretrizes propostas pelos PCNs em relação à Orientação Sexual nas escolas (BRASIL, 1997, p.127-129; BRASIL, 1998, p. 308-309), são esperados do professor, entre outros, os seguintes comportamentos e aptidões:

- Problematizar questões e ressignificar informações, emoções e valores trazidos por cada aluno;
- Estar preparado para receber e trabalhar com uma grande variedade de sentimentos, sensações, e dúvidas de seus alunos, mantendo-se disponível para acolher, ouvir e responder as suas dúvidas e interesses;



- Possuir flexibilidade, disponibilidade e abertura para trabalhar com essas questões;
- Trabalhar a Orientação Sexual de duas formas: dentro da programação e extra-programação (sempre que surgirem questões relacionadas ao tema);
- Discutir com os alunos temas polêmicos como Virgindade, Aborto, AIDS e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), Abuso Sexual, Pornografia, Homossexualidade, Prostituição, Métodos Contraceptivos , Masturbação, Desejo Sexual, Transformações do corpo na puberdade e outros, não apenas informando, mas também orientando a discussão e a reflexão acerca desses assuntos;
- Abordar a sexualidade da criança e do adolescente não somente no que tange aos aspectos biológicos, mas também, e principalmente aos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e psíquicos dessa sexualidade;

A sugestão é que o professor possa reconhecer adequadamente seu meio e assim intervir com eficácia e responsabilidade, proporcionando aos alunos a oportunidade de libertação dos preconceitos, dos tabus e das idéias errôneas a respeito da sexualidade.

Tal empreendimento pressupõe qualificação técnica e científica; boa capacidade de comunicação; empatia e abertura para discutir os mais variados temas relacionados à área.

unesp

Conforme BARROSO E BRUSCHINI (1991, p. 12-13), é preciso que o educador que vai dirigir o projeto de Orientação Sexual esteja interessado na temática que vai abordar e no processo educativo como um todo, mas, principalmente, que se sinta bem para falar de sexualidade, pois só assim ele será capaz de tratar com naturalidade as questões que serão levantadas. Além disso, deve planejar; definir objetivos conjuntamente com os outros professores, e ter bem claro para si mesmo qual o seu papel.

Para VITIELLO (1994, p.210), a educação sexual pode ser exercida por professores de qualquer formação, e não somente pelos de biologia, devendo apenas ser adequadamente treinados. Para ele, também é fundamental que o educador tenha sua adolescência perto de si, qualquer que seja sua idade cronológica, e que esteja bem adequado com sua sexualidade, tendo a coragem de desafiar seus próprios tabus e preconceitos.

VITIELLO alerta ainda que devem idealmente receber orientação todos os participantes da escola, "do porteiro ao diretor"; que é indispensável que haja estímulo e condição para o educador continuadamente ampliar seus conhecimentos sobre sexualidade humana, e que os objetivos do programa devem ser cumpridos "mesmo que para isso seja necessária uma fase preparatória mais longa" ou uma "preparação exaustiva". (1988, p.74; 1994, p.210).

De acordo com RODRIGUEZ et al. (1997), para que os programas de educação sexual sejam eficazes, os professores devem ser preparados para trabalhar com esses assuntos.

ANDRADE (1986), afirma que,

> *"Para que haja evolução da educação na escola é necessário, em primeiro lugar, que os diretamente responsáveis pela educação, isto é, os professores, sejam orientados, "evoluam", compreendendo, aceitando e praticando a evolução"* (p.113).

Finalmente, os próprios PCNs (BRASIL, 1998, p.302) enfatizam a necessidade de que os professores entrem em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, bem como com questões teóricas, leituras, e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens. Além disso, o documento do MEC destaca também a necessidade de que tenham acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir da prática e que se possível, possam contar com assessoria especializada.

Diante das afirmações acima, gostaria de finalizar esta primeira parte com uma citação de PIAGET (1977), que adverte:

> *"A preparação dos professores constitui realmente a questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória será inútil organizar belos programas e construir belas teorias a respeito do que deveria ser ensinado"* (p.72).

unesp

METODOLOGIA

O presente estudo teve seu foco principal dirigido aos professores que atuam no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (5ª à 8ª séries).

A seleção das escolas onde estavam locados, foi feita a partir de uma listagem fornecida pela Diretoria Regional de Ensino (DRE-Bauru), que continha um total de 76 escolas, entre as quais, 41 possuíam classes de 5ª à 8ª séries (3º e 4º ciclos) do Ensino Fundamental, sendo por isso, pré-selecionadas para a realização desta pesquisa. Entre elas, 27 pertenciam à Rede Pública, e 14 pertenciam à Rede Particular de Ensino.

Realizou-se, a seguir, contato pessoal e/ou por telefone com os diretores e/ou coordenadores dessas escolas, a fim de apresentar os objetivos do estudo, bem como de obter autorização para a execução da pesquisa. Tal contato foi realizado na 2ª quinzena do mês de outubro, e 1ª quinzena do mês de novembro de 2000, sendo que, entre os diretores/coordenadores contatados, 27

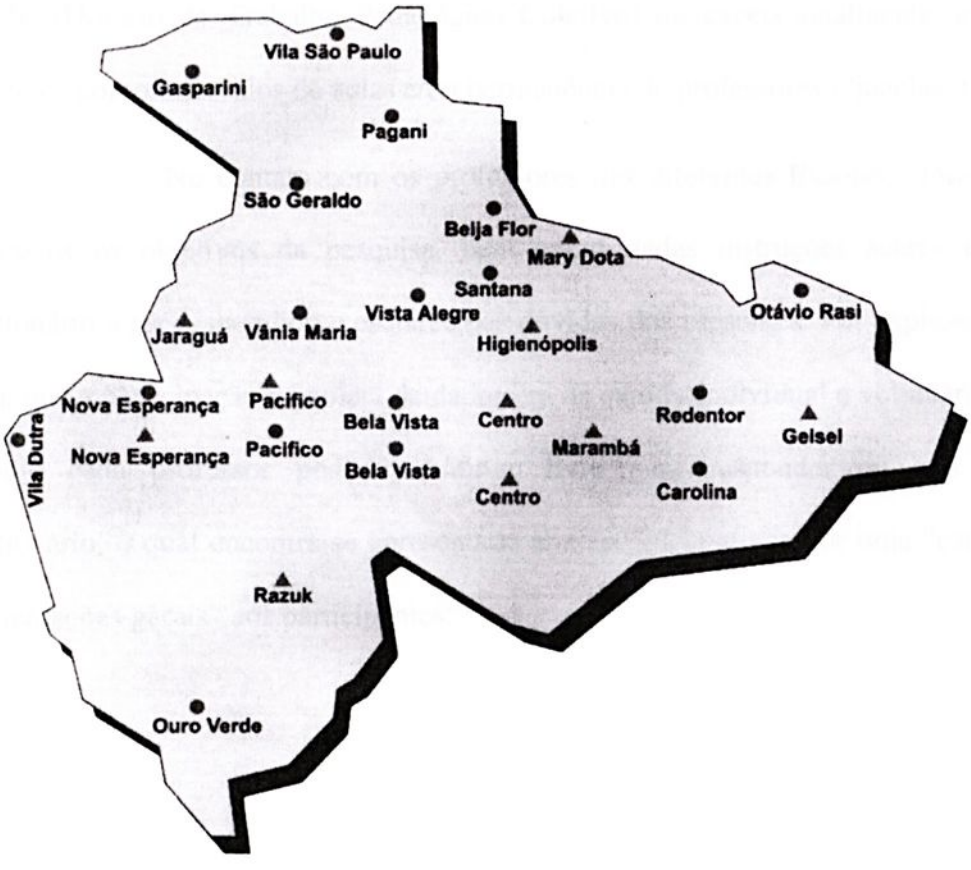
deles, a saber, 17 pertencentes às escolas públicas e 10 pertencentes às escolas particulares, não aceitaram participar do trabalho.

As razões apresentadas para tal recusa, referiram-se, nas escolas públicas, principalmente à falta de tempo dos professores, devido a um atraso no cronograma, em função de recente greve.

Quanto às escolas particulares, as justificativas referiram-se à época de realização da pesquisa, que coincidia com o período de fechamento do ano letivo, envolvendo provas, recuperações e reuniões do conselho.

Assim, fizeram parte da amostra, 14 escolas, sendo 10 públicas e 4 particulares, envolvendo um total de 90 professores.

As escolas particulares tiveram sua localização disposta na região central da cidade, enquanto as públicas (Mapa 1), estavam distribuídas em diferentes bairros.



Mapa 1. Localização/bairros em que estão dispostas as escolas da Rede Pública Estadual que possuem classes de 5ª à 8ª séries (3º e 4ª ciclos) do Ensino Fundamental, na cidade de Bauru-SP. As escolas indicadas com o símbolo ▲ representam aquelas que participaram do presente estudo.

Procedimento

Após a determinação das escolas que participariam desta pesquisa, marcou-se, em cada uma delas, um horário compatível com seu calendário de atividades de forma que houvesse a possibilidade de encontrar o maior número possível de professores presentes. Geralmente isso aconteceu nos

HTPCs, (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) ou excepcionalmente, em momentos como intervalos de aulas e/ou permanência de professores ("janelas").

No contato com os professores das diferentes Escolas, foram explicados os objetivos da pesquisa, bem como dadas instruções acerca do questionário a ser respondido e esclarecidas dúvidas dos presentes. Foi explicado ainda, que a participação na coleta de dados era de caráter individual e voluntário, portanto cada professor poderia sentir-se livre para responder ou não o questionário, o qual encontra-se apresentado abaixo, iniciando-se por uma "carta de orientações gerais" aos participantes:

PREZADO PROFESSOR

ESTE QUESTIONÁRIO É PARTE INTEGRANTE DO NOSSO TRABALHO DE MESTRADO NA ÁREA DE **EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA**, DESENVOLVIDO JUNTO A FACULDADE DE CIÊNCIAS DA UNESP DE BAURU.

VISA OBTER DADOS FUNDAMENTAIS PARA A ELABORAÇÃO DE UM "DIAGNÓSTICO" ACERCA DAS CONDIÇÕES DE IMPLANTAÇÃO DOS PCN (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS) NA ÁREA DE **ORIENTAÇÃO SEXUAL** NO 3º E 4º CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL (5ª a 8ª séries). VISA AINDA, DETECTAR QUAIS SÃO AS SUAS OPINIÕES, DÚVIDAS OU DIFICULDADES LIGADAS A ESSA ÁREA, PARA QUE SE POSSA, EM TEMPO OPORTUNO E SE NECESSÁRIO, SUGERIR AOS ÓRGÃOS COMPETENTES AS DEVIDAS MELHORIAS NA PROPOSTA ELABORADA PELO MEC.

AS QUESTÕES SÃO SIMPLES E DEVEM SER RESPONDIDAS **INDIVIDUALMENTE. NÃO** É NECESSÁRIO QUE VOCÊ SE IDENTIFIQUE. USE APENAS UM "PSEUDÔNIMO" QUALQUER, ESCOLHIDO LIVREMENTE POR VOCÊ.

NÃO SERÁ FEITO NENHUM TIPO DE DIVULGAÇÃO ACERCA DA IDENTIDADE DOS PROFESSORES PARTICIPANTES, NEM TAMPOUCO SERÃO DIVULGADOS OS NOMES DAS ESCOLAS ENVOLVIDAS NO PROJETO.

SUA COLABORAÇÃO É MUITO IMPORTANTE PARA NÓS. É MESMO FUNDAMENTAL, POIS SOMENTE O PROFESSOR ENVOLVIDO NO EXERCÍCIO DIÁRIO DE SUAS FUNÇÕES TEM AS VERDADEIRAS FERRAMENTAS PARA AVALIAR A REAL APLICABILIDADE DE UMA PROPOSTA TÃO ABRANGENTE COMO OS PCN.

DESDE JÁ AGRADECEMOS SUA PRECIOSA COLABORAÇÃO, E COLOCAMO-NOS A DISPOSIÇÃO PARA EVENTUAIS NECESSIDADES E/OU ESCLARECIMENTOS.

Sandra Helena Gramuglia Parré



QUESTÕES

1- Antes da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, como era trabalhada a questão da sexualidade com os alunos do 3° e 4° ciclos (5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental nesta Escola?
( ) Não era trabalhada essa questão
( ) Nas aulas de Ciências Naturais, conforme programação específica
( ) Esporadicamente, quando surgia alguma questão sobre o assunto
( ) Não sabe/Desconhece

2-Você já tomou conhecimento da proposta de **Orientação Sexual** indicada pelos **PCN**?
( ) Sim ( ) Não

3-Você já iniciou o trabalho de Orientação Sexual proposto pelos PCN?
( ) Ainda não iniciou ( ) Sim, em 1998 ( ) Sim, em 1999 ( ) Sim, em 2000

4-Você recebeu algum tipo de "treinamento" ou alguma orientação especial para trabalhar com os temas referentes à sexualidade sugeridos pelos PCN?
( ) Sim ( ) Não
Em caso positivo, especificar:_____
_____
_____

5-Em relação ao seu conhecimento **técnico-científico** na área de sexualidade, você se considera:
( ) Bem preparado para abordar o tema
( ) Razoavelmente preparado para abordá-lo
( ) Despreparado

6- Gostaria de receber mais informações relativas a essa área? ( ) Sim ( ) Não

7- Considerando-se os temas dispostos abaixo, cite os três em que encontra maior dificuldade para abordar com os alunos:

( ) Anatomia e Fisiologia sexual
( ) Relações Sexuais/Namoro
( ) Métodos Contraceptivos
( ) Concepção/Gravidez e Parto
( ) Aborto
( ) Virgindade
( ) Masturbação
( ) Papéis Sexuais e Homossexualismo
( ) DST/AIDS

8- Em relação aos recursos materiais mais utilizados no trabalho de Orientação Sexual, estão disponíveis na Escola: (Assinale tantas alternativas quantas forem necessárias)
( ) Filmes/Vídeos sobre o tema
( ) Livros Didáticos e paradidáticos
( ) Jogos
( ) Softwares
( ) Folhetos Explicativos/Figuras/Fotos
( ) Jornais/Revistas
( ) Outros (especificar)_____



Quanto a Freqüência do seu trabalho com Orientação Sexual nesta Escola:

9- ( ) Sim ( )Não O trabalho de Orientação Sexual é feito de forma contínua e sistemática, em dias e horários pré-determinados pela Escola.

10- ( ) Sim ( ) Não O trabalho de Orientação Sexual é feito através da transversalização aproveitando-se o espaço das aulas e inserindo-se aspectos relativos a sexualidade relacionados aos conteúdos da disciplina, de acordo as possibilidades de cada turma.

11- ( ) Sim ( ) Não O trabalho de Orientação sexual é feito esporadicamente e/ou quando há solicitação por parte dos alunos

12- Houve alguma instrução específica aos funcionários administrativos e de apoio quanto ao novo trabalho de Orientação Sexual proposto pelos PCNs?
( ) Sim ( )Não Em caso positivo, especificar:_____
_____
_____

13- Há algum tipo de Avaliação do trabalho de Orientação Sexual pelos professores e/ou pelos alunos?
( ) Sim ( ) Não Em caso positivo, especificar_____
_____
_____

14- Houve algum tipo de comunicação entre a Escola e os Familiares dos alunos, a fim de informá-los a respeito da implantação da nova proposta de orientação sexual sugerida pelos PCN?
( ) Não ( ) Sim (especificar):_____
_____
_____

15- Qual a sua opinião em relação ao trabalho de Orientação Sexual nas escolas, conforme sugerido pelos PCNs?

DADOS GERAIS

1- SEXO: ( ) F ( ) M

2- ESTADO CIVIL: ( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Viúvo ( ) Divorciado ( ) Outros

3- IDADE: ( ) Até 35 anos ( ) De 36 a 45 anos ( ) acima de 45 anos

4- RELIGIÃO: ( ) Católico ( ) Evangélico ( ) Adventista ( ) Espírita ( ) Outros

5- TEM FILHOS? ( ) Sim ( ) Não

6- GRADUAÇÃO EM: _____

7- TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO:
( ) Até 2 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos
( ) 11 a 15 anos ( ) 16 a 20 Anos ( )Acima de 20 anos

8-DISCIPLINA(S) QUE LECIONA: _____

Pseudônimo:

O único pré-requisito para que os professores respondessem às questões era estar atuando em pelo menos uma das séries do 3º ou 4º ciclos do Ensino Fundamental (5ª á 8ª séries), e o tempo para a resolução das questões variou de 15 a 30 minutos.

Em duas Escolas Particulares, a pedido da coordenação, foram deixados os questionários para que fossem preenchidos em reunião coletiva, a ser realizada com os professores. Porém, nessas duas Escolas foram respondidos apenas 20% do número inicial de questionários prometidos pela coordenação. Não houve nenhuma explicação acerca do motivo pelo qual isso tenha ocorrido.

Quanto ao instrumento de coleta de dados, optou-se pelo questionário, já que, conforme GIL (1994), tal instrumento compõe-se por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, expectativas, situações vivenciadas etc., além de oferecer a possibilidade de quantificação de fenômenos sociais, como opiniões e atitudes. Ademais, o elevado número de sujeitos componentes da amostra, bem como seu pouco tempo disponível para a participação na pesquisa, além da garantia de anonimato para os professores em questão, fundamentaram tal opção.

Conforme LUDKE e ANDRÉ (1986), as questões ou pontos críticos iniciais podem ter origem no exame da literatura pertinente, ser fruto de observações e depoimentos acerca do problema e podem ainda surgir de um contato inicial com a documentação existente, entre outros motivos.

Assim, as questões abordadas, foram estabelecidas a partir dos objetivos da pesquisa, tendo por base a literatura pertinente à sexualidade (VITIELLO,1988; BARROSO & BRUSCHINI, 1991; VASCONCELOS, 1992; GTOS, 1994; VITIELO, 1994; ARATANGY, 1998; OLIVEIRA, 2000), e as propostas contidas nos PCNs.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Cada um dos itens propostos pretendeu abordar aspectos diferentes da investigação a ser feita, possibilitando ao final, uma visão mais abrangente acerca da realidade vivenciada pelos professores componentes da amostra, em relação à Orientação Sexual.

Os dados levantados foram submetidos a uma análise estatística que permitiu calcular a freqüência e a porcentagem de cada categoria de resultado em relação ao total, e depois interpretados à luz do referencial teórico anteriormente exposto.

O material coletado permitiu a elaboração de um perfil acerca de como está sendo aplicada a proposta de Orientação Sexual contida nos PCNs, bem como a detecção de algumas das principais dificuldades sentidas pelos professores responsáveis por esse trabalho nas escolas pesquisadas.

Os resultados da pesquisa, bem como sua discussão, encontram-se relatados a seguir.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Caracterização da amostra: Dados gerais relativos ao grupo pesquisado

O exame dos resultados obtidos nessa parte leva-nos a destacar alguns aspectos importantes referentes aos professores que constituíram nossa amostra. Assim, abordaremos primeiramente algumas questões relacionadas à vida profissional dos docentes, e a seguir serão enfocados os itens de cunho mais pessoal acerca dos mesmos.

Conforme pode ser verificado na pesquisa, 10 representantes do grupo, ou seja, 11% do total, pertencem ao sexo masculino, sendo que a grande maioria (87%), é representada por indivíduos do **sexo** feminino. Esses dados podem ser visualizados na figura abaixo:

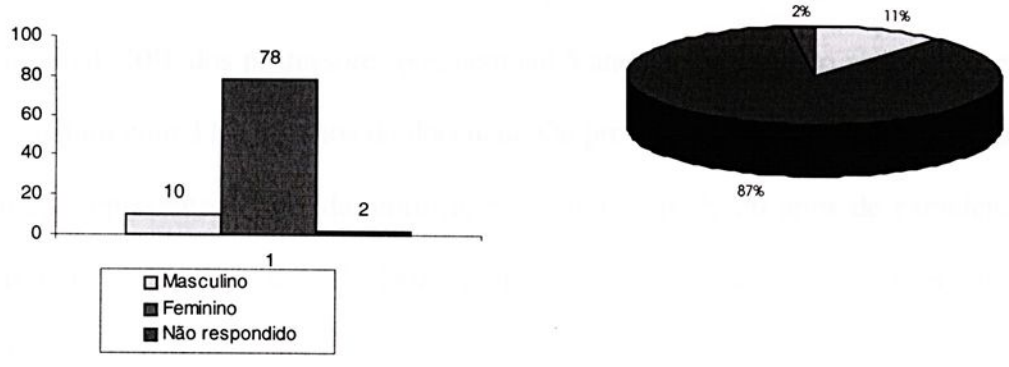


FIGURA 1. Distribuição da Amostra quanto ao Sexo.

Com relação à **idade** média dos professores componentes da amostra (Fig. 2), os resultados mostram que 38% situa-se na faixa compreendida entre os 36 e os 45 anos; 33% possuem até 35 anos de idade e 26% tem mais de 45 anos.

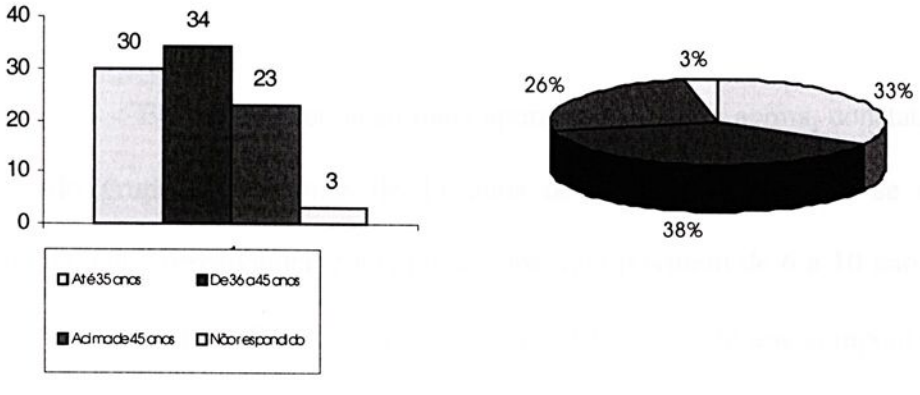


FIGURA 2. Distribuição da Amostra quanto à Idade.

Ao observar o **tempo de atuação** no magistério do grupo pesquisado (Fig.3), nota-se uma distribuição relativamente homogênea, destacando-se que a maior parte (27%) possui de 6 a 10 anos de exercício profissional, 20% dos professores possuem até 5 anos de atuação no magistério, e 16% contam com 11 a 15 anos de docência. Os professores com 16 a 20 anos de atividade representam 13% da amostra, e os com mais de 20 anos de exercício profissional equivalem a 11%. Doze professores (13%) não responderam essa questão.

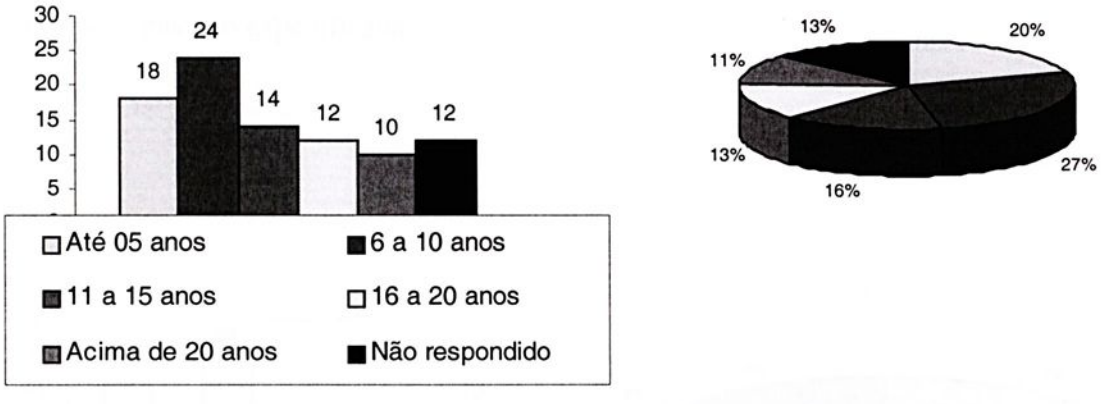


FIGURA 3. Distribuição da Amostra quanto ao Tempo de Atuação no Magistério.

Em uma observação mais apurada dos dados acima, constata-se que 40% do grupo possui mais de 11 anos de atuação, e somando-se esse percentual àquele correspondente aos professores que possuem de 6 a 10 anos de exercício profissional (27%), podemos inferir que a maior parte dos componentes da amostra (67%), acumula uma certa vivência em relação às atividades ligadas ao

ensino, o que sugere também uma relativa bagagem de experiências incorporadas ao longo da carreira docente.

Com relação à área de **formação** dos professores pesquisados (Fig. 4), a maior parte deles (28%) possui curso de graduação em Letras (Português/Inglês), seguida pelos professores com formação em Ciências/ habilitação Matemática, que correspondem a 23% da amostra, e Ciências/ habilitação Biologia que correspondem a 13%. Os professores com formação em História representam 9% do grupo, e os com formação nas áreas de Geografia, Educação Física e Educação Artística correspondem, se somados, também a 9% do total. Dezesseis docentes (ou 18% da amostra) alegaram possuir graduação em "outras" áreas não especificadas.

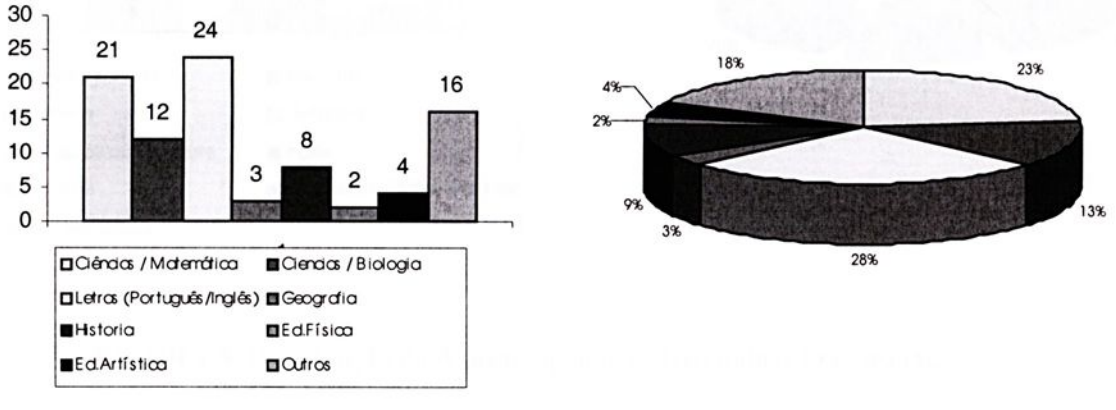


FIGURA 4. Distribuição da Amostra em relação à Área de Formação.

Quanto às **disciplinas lecionadas** pelos professores (Fig.5), nota-se uma certa correlação com os dados obtidos na questão anterior (área de formação). Assim, a maior parte dos docentes atuam nas disciplinas relativas à área de Letras (Português, Literatura e Inglês), cuja somatória dos percentuais chega a 31%. A seguir estão os professores que trabalham com as disciplinas de Matemática (22%), e Ciências (21%). Os professores que lecionam história representam 9% da amostra, e tal como verificado em relação à área de formação, os demais distribuem-se de forma relativamente homogênea, atuando nas disciplinas de Geografia (3%), Educação Física (3%), e Educação Artística / Artes Plásticas (5%). Seis por cento dos docentes não responderam essa questão.

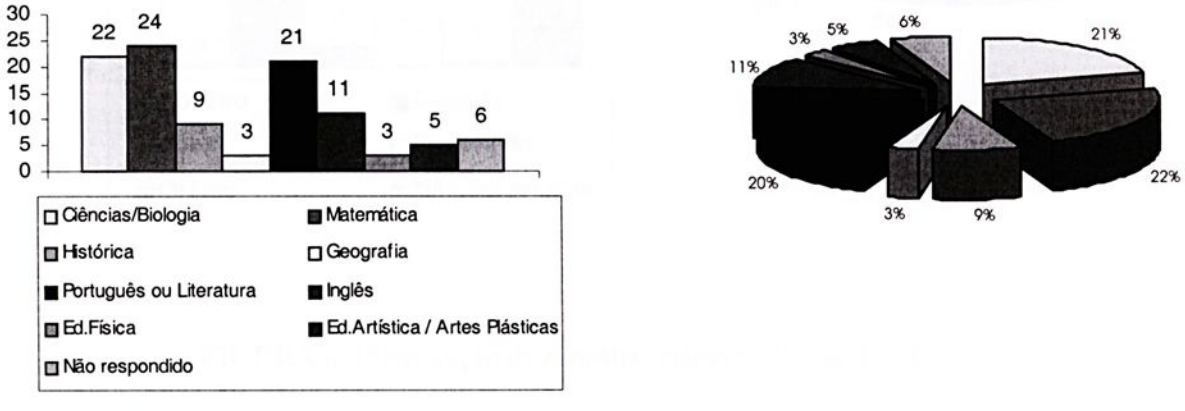


FIGURA 5. Distribuição da Amostra quanto às Disciplinas Lecionadas.

Os resultados verificados acima confirmam a atual estrutura curricular das escolas, que reservam um maior número de horas-aula semanais às

disciplinas de Português e Matemática, colocando-se a seguir as Ciências, e por fim, a História, a Geografia, a Educação Física e a Educação Artística

Quanto aos itens que abordaram questões relacionadas à vida pessoal dos professores pesquisados, verificou-se que, em relação ao **estado civil,** 42% são solteiros; 26% são casados e 11% são viúvos ou divorciados. 21% dos componentes da amostra não responderam a questão ou apontaram o item "outros". Esses dados são apresentados na figura 6.

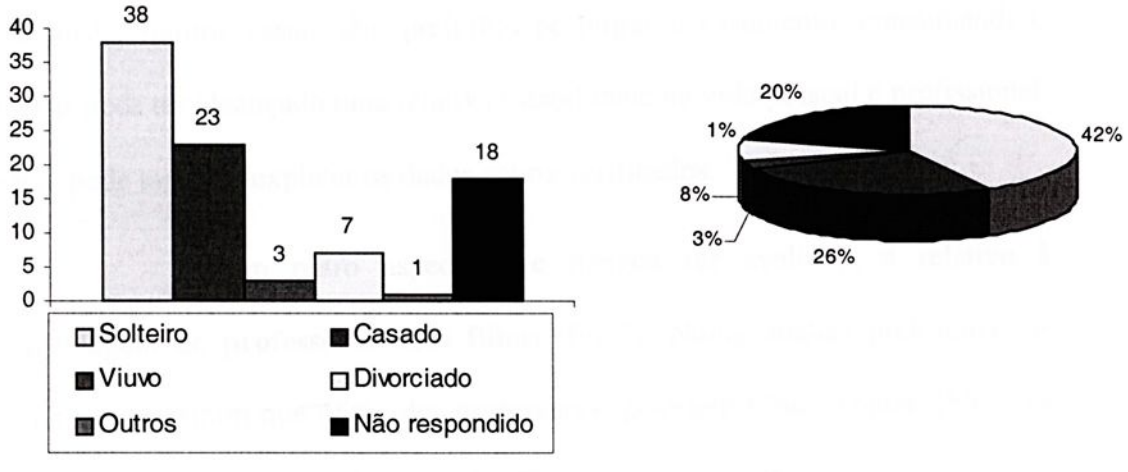


FIGURA 6. Distribuição da Amostra quanto ao Estado Civil.

Se voltarmos a observar os resultados referentes à faixa etária dos professores em questão (Fig.2), perceberemos que a maioria deles (64%) possui mais de 36 anos de idade, e fazendo-se uma relação desses dados com os observados neste item (Fig.6), poderemos notar que, apesar da idade, uma boa

parte do grupo pesquisado encontra-se "solteiro" (42%), ou em "outras" situações que não "casados", "viúvos" ou "divorciados" (21%).

Esses resultados vão de encontro a alguns estudos atuais (VIEIRA, M., 1997 p.91), que apontam o declínio do casamento formal, ao lado de um relativo aumento das uniões não legalizadas, sugerindo como principais causas dessas modificações a liberalização dos costumes e dos padrões de comportamento sexual, e a maior independência da mulher, entre outras.

Além disso, também por conta dessa maior liberdade em relação à vivência da sexualidade, e pelas cada vez maiores exigências do mundo capitalista, muitos casais têm preferido postergar o casamento, consumando-o apenas após ter alcançado uma relativa estabilidade na vida pessoal e profissional, o que pode também explicar os dados acima verificados.

Um outro aspecto que merece ser avaliado, é relativo à porcentagem de **professores com filhos** (Fig.7). Numa análise preliminar, os resultados mostram que 66% dos professores possuem filhos, contra 28% que relataram não possuí-los, e 5% que não responderam a questão.

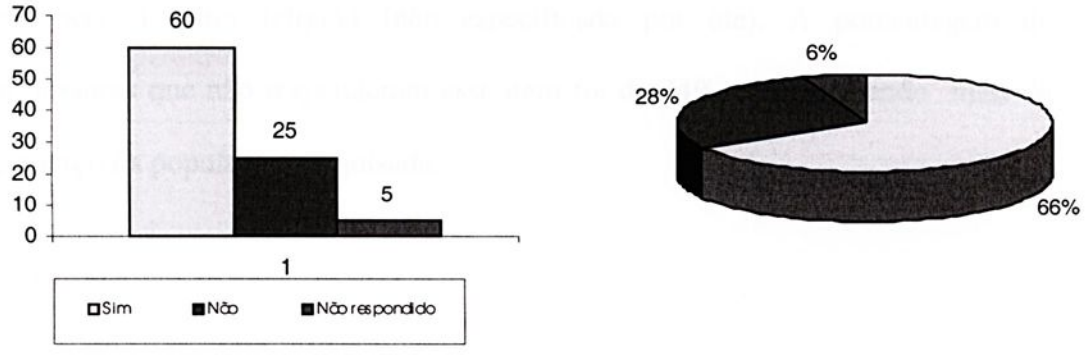


FIGURA 7. Número e Percentual de professores com e sem filhos.

Porém, se analisarmos esses dados em relação à somatória das porcentagens de professores casados, viúvos e divorciados (37%) representada na figura 6, perceberemos uma grande discrepância. Pode-se notar que a porcentagem de professores com filhos (66%), supera em muito a porcentagem de professores que os tiveram, ao menos supostamente, dentro do casamento (37%).

Esses resultados, ao lado dos anteriormente discutidos, vêm corroborar os aspectos acima mencionados em relação às alterações no comportamento sexual nos dias de hoje, sugerindo uma prática cada vez mais diversificada entre as pessoas de ambos os sexos.

Em relação à **religião** adotada pelo grupo em questão, os resultados obtidos (Fig.8), mostram que a maior parte dos professores segue o catolicismo (53%). Os adventistas representam 6% da amostra, e os evangélicos

4%. Dois professores (2%) declararam-se espíritas e um deles (1%) alegou pertencer a outra religião (não especificada por ele). A porcentagem de professores que não responderam esse item foi de 34%, representando mais de um terço da população pesquisada.

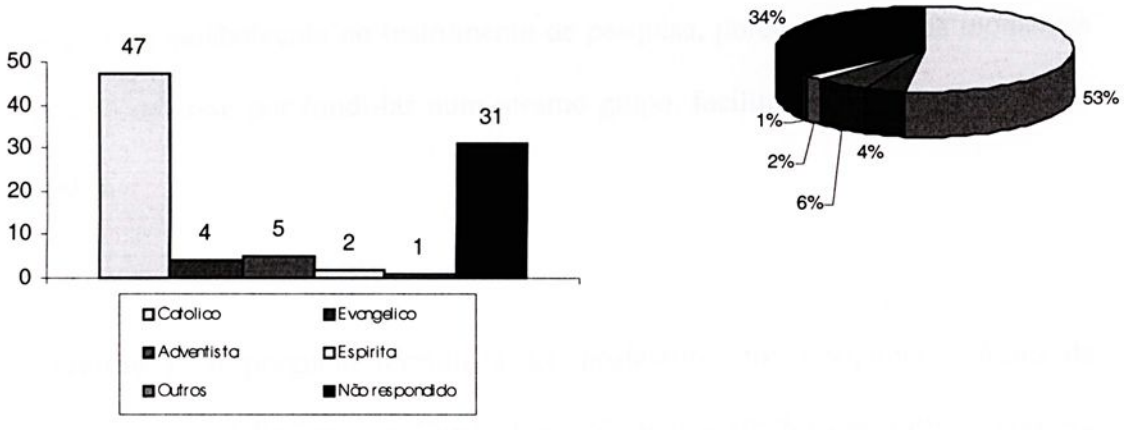


FIGURA 8. Distribuição da Amostra quanto à Religião.

Quanto a esse aspecto, tal como ROSSI et all (2000, p.94), acreditamos que a religião está diretamente ligada aos valores, crenças e costumes de seus adeptos, contudo, não foi encontrado na literatura consultada, nenhum estudo que abordasse uma ligação particular entre a religião adotada pelo professor e o trabalho de Orientação Sexual por ele executado.

2. Apresentação e análise das respostas obtidas no instrumento de pesquisa

Os resultados obtidos serão apresentados e analisados em função do questionário proposto e respondido pelos 90 professores componentes da amostra, nas 14 escolas visitadas.

Cada questão será analisada em separado, respeitando a seqüência estabelecida no instrumento de pesquisa, porém, em alguns momentos poderá optar-se por fundi-las num mesmo grupo, facilitando assim a análise dos dados.

Questão 1. A pergunta formulada aos professores foi a seguinte: Antes da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, como era trabalhada a questão da sexualidade com os alunos do 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental nesta escola?

Os resultados obtidos (Fig. 9), mostram que 40 professores (39%) afirmaram que nas escolas pesquisadas, a abordagem dos assuntos relativos à sexualidade era feita principalmente dentro da programação de Ciências Naturais, seguida pela discussão esporádica de questões relativas ao tema que foi apontada por 33 docentes (33%). Um terceiro grupo de professores (14% do total) alegou desconhecer como eram trabalhados esses conteúdos, e outros 12 professores (12%), afirmaram não trabalhar com assuntos referentes à sexualidade

unesp

antes da divulgação dos PCNs. Dois professores (2%) não responderam essa primeira pergunta.

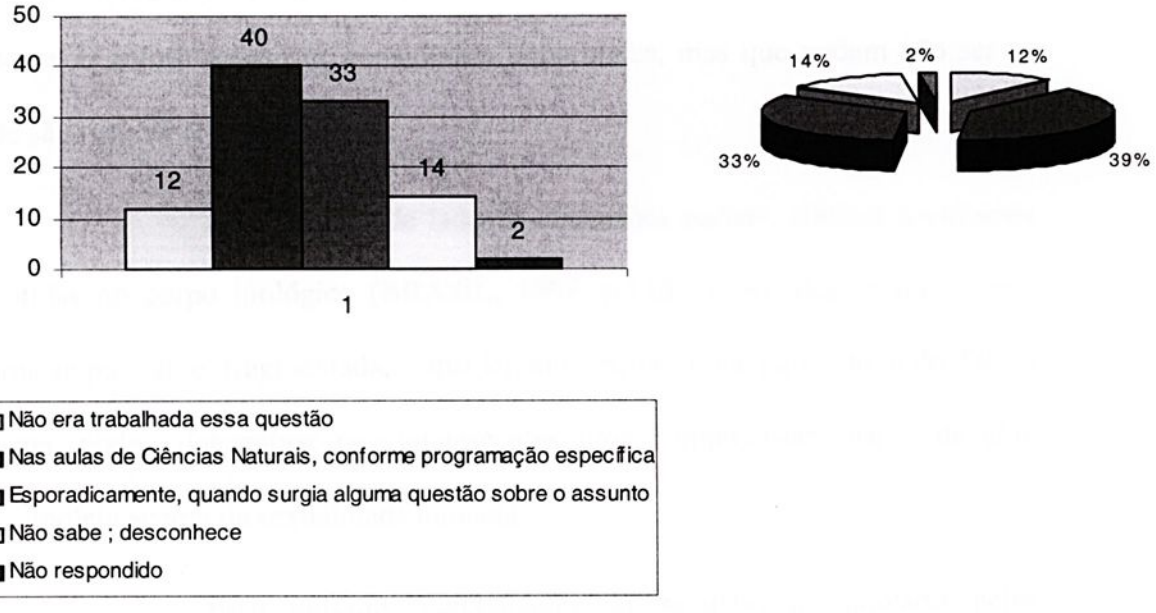


FIGURA 9. Trabalhos Relativos à Sexualidade antes da divulgação dos PCNs nas Escolas pesquisadas.

Os valores apresentados no item em questão ultrapassam o número de entrevistados pois houve professores que assinalaram duas alternativas, a saber: "Nas aulas de Ciências Naturais...", e "Esporadicamente...quando surgia o assunto".

As respostas obtidas nesse item não apontam divergências em relação ao que se conhece a respeito do modo de se trabalhar com a sexualidade na grande maioria das escolas. Não é de hoje que tal assunto vem sendo enfocado particularmente dentro do espaço reservado às aulas de Ciências Naturais, ancorado principalmente nos aspectos biológicos e enfatizando as relações anatômicas e funcionais inerentes à sexualidade humana (GTPOS, 1994, p.4).

Assim, ao mesmo tempo em que os professores (exceto os de ciências) têm se eximido da tarefa de abordar um assunto considerado delicado, difícil e acima de tudo um tabu, os professores de ciências, nem sempre contando com melhor preparo e naturalidade para lidar com o tema, procuram refugiar-se no domínio do biológico, seguindo programas pré-estabelecidos e oferecendo aos seus alunos apenas as informações que consideram importantes, mas que podem não ser as que são realmente necessárias.

Ao se deixar de lado as dimensões sociais, afetivas e culturais contidas no corpo biológico (BRASIL, 1997, p.113), a abordagem do assunto torna-se parcial e fragmentada, considerando apenas uma parte do todo. Dessa forma, pode determinar nos adolescentes uma compreensão distorcida e/ou incompleta acerca da sexualidade humana.

Esse enfoque parcializado da sexualidade, adotado pelos professores de ciências, bem como a dificuldade dos demais em lidar com o tema, pode ser conseqüência, dentre outras causas, de uma educação repressora, da qual nós, adultos, somos ao mesmo tempo, agentes e vítimas (VITIELLO, 1994, p.209). - Conforme pudemos verificar em relação à idade média da amostra (Fig.2), a maior parte dos professores (64%) possui mais de 36 anos de idade, sendo representantes de uma geração para a qual o sexo era proibido e os padrões morais demasiadamente rígidos.

Além disso, a própria formação básica dos professores, possivelmente pautada mais nos aspectos específicos relativos à sua área do que nas dimensões sociais, afetivas e culturais relativas ao homem, deixa a desejar

quando se requer um trabalho mais profundo, que considere também as relações dinâmico-causais envolvidas no comportamento humano.

Assim, para mudar a forma de se trabalhar com a sexualidade nas escolas, é necessário mudar também os conteúdos enfocados e abranger novos e diferentes aspectos, não se limitando apenas ao enfoque biológico, tão enfatizado na disciplina de ciências. Essa modificação implica na adoção de uma nova postura por parte do professor, de uma atitude de abertura e capacidade de inovação, aceitando os desafios e os riscos inerentes a ela, ainda que possam ter tido a formação básica pouco voltada para isso.

****

Um outro elemento que deve ser analisado, refere-se aos conteúdos das questões nºs 2 e 3, a saber:

Questão 2. Você já tomou conhecimento da proposta de Orientação Sexual indicada pelos PCNs?

Questão 3. Você já iniciou o trabalho de Orientação Sexual proposto pelos PCN?

Quanto à questão nº 2 (Fig.10), os resultados mostram que 69 professores (77%) já tomaram conhecimento da proposta de Orientação Sexual indicada pelos PCNs. Contudo, a porcentagem de docentes que ainda não se informou acerca da nova proposta, chega, mesmo após três anos de sua divulgação, a 22% (20 professores).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

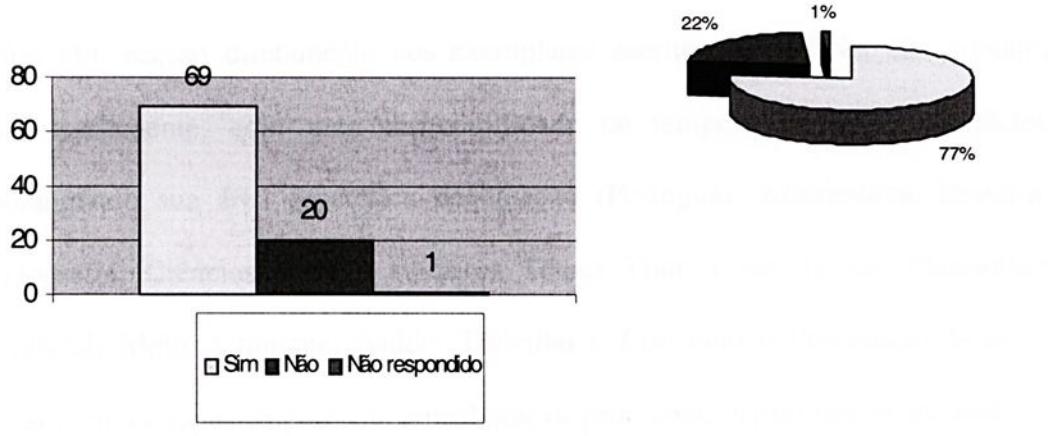


FIGURA 10. Número e Percentual de Docentes que tomaram ou não conhecimento da proposta de Orientação Sexual expressa pelos PCNs.

Considerando-se o tempo já decorrido a partir da divulgação dos PCNs, pode-se interpretar esse número como sendo relativamente alto, principalmente sabendo-se que tais instrumentos (PCNs) foram distribuídos aos professores e/ou escolas e estão à disposição dos mesmos para leitura e eventuais consultas em todas as instituições visitadas. Esse dado foi de interesse particular da pesquisadora, que conferiu diretamente nas bibliotecas das escolas a presença e a quantidade de exemplares disponíveis. Além disso, a maior parte dessas instituições possui também a versão eletrônica dos PCNs (em disquetes), os quais podem ser copiados pelos professores para seu uso particular.

A respeito dessa questão, existem, contudo, pelo menos três outros aspectos a serem discutidos. Primeiro, por motivos de órdem particular,

inclusive econômico-financeiros, possivelmente, nem todos os professores possuem um computador em sua casa. Segundo, mesmo aqueles que possuem e/ou têm acesso diretamente aos exemplares escritos dos PCNs, não contam, necessariamente, com uma disponibilidade de tempo para ler e estudá-los abrangendo sua área específica de atuação (Português; Matemática; História; Geografia; Ciências, etc.) e ainda os Temas Transversais (Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Saúde; Trabalho e Consumo e Orientação Sexual). Assim, esses aspectos parecem corroborar os problemas estruturais relacionados à função docente, tais como a baixa remuneração e a pequena quantidade de horas destinadas às atividades pedagógicas extra-classe (HTPC*), entre outros.

Um terceiro fator ainda relacionado ao problema em questão refere-se à já conhecida "resistência" dos professores em aceitar propostas e documentos pré-concebidos por especialistas de gabinete e verticalmente impostos para que os executem em suas atividades pedagógicas.

A esse respeito, é preciso considerar que a constante elaboração de novas propostas e/ou diretrizes por esses especialistas, possivelmente possa constituir-se em fator de desmotivação e desprofissionalização docente. Assim, a própria leitura dos longos e sucessivos documentos impostos pelos burocratas da educação seria massante e cansativa para os professores, roubando-lhes, de certa forma, um tempo precioso que, quando existente, poderia ser utilizado na discussão de problemas mais específicos, relativos ao contexto em que estão inseridos.

* Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Além disso, a extrema valorização dos aspectos burocráticos, a rígida hierarquização e a submissão imposta aos documentos "legais", podem atuar como forças restritivas, tolhendo a autonomia docente, e excluindo-o da possibilidade de participar do processo de construção de alternativas curriculares que levem em conta sua experiência pedagógica, seus pareceres, e sobretudo, o contexto histórico-social relativo ao qual as ações educativas devem ser orientadas.

A questão nº 3, que indaga sobre o início do trabalho de Orientação Sexual conforme proposto pelos PCNs (Fig. 11), relaciona-se ao conteúdo discutido no item anterior, e os resultados verificados apontam que 50% dos docentes pesquisados (45 professores) sequer iniciaram o trabalho sugerido pelos PCNs. Os demais alegam ter iniciado em 1998 (27% ou 24 docentes); em 1999 (10% ou 9 docentes) e em 2000 (9% ou 8 docentes); somando, os que já iniciaram, 46% ou 41 docentes. Quatro professores (4%) não responderam a essa questão.

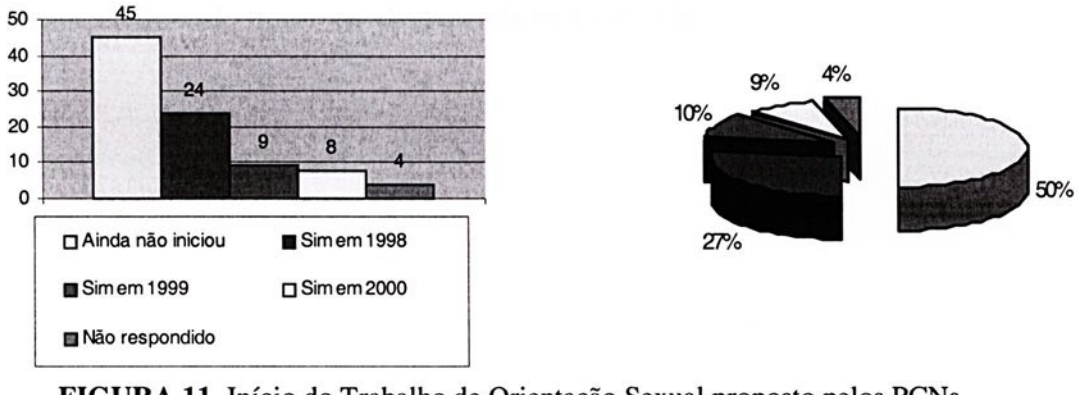


FIGURA 11. Início do Trabalho de Orientação Sexual proposto pelos PCNs.

É importante ainda, destacarmos que a análise dos questionários aplicados mostra que os 41 professores que alegaram já ter iniciado o novo trabalho, independentemente da data, correspondem, em sua maioria, aos que na questão anterior, apontaram já ter conhecimento da proposta de Orientação Sexual. Porém, como aquele número é relativamente maior (69 docentes), pode-se inferir que, uma parte dos professores, mesmo tendo conhecimento da proposta, não se dispôs a trabalhar com ela.

Novamente pode-se supor que essa resistência se dê em função dos aspectos acima discutidos, se bem que, provavelmente, possam existir ainda outros fatores, entre os quais alguns serão levantados ao longo da presente análise.

Um desses fatores pode referir-se ao conteúdo abordado pela questão nº 4, que será discutida no bloco a seguir.

****

Questão 4. Você recebeu algum tipo de treinamento ou alguma orientação especial para trabalhar com os temas referentes à sexualidade sugeridos pelos PCNs?

Questão 8. Em relação aos recursos materiais mais utilizados no trabalho de Orientação Sexual, quais os disponíveis nesta escola?

Com relação à questão nº 4 (Fig.12), que indaga a respeito da existência (ou não) de algum tipo de treinamento ou orientação especial recebida pelos professores para a realização do trabalho de Orientação Sexual, os resultados mostram que 71% dos docentes (64 professores) não receberam nenhum tipo de preparo ou orientação específica para abordar a área da sexualidade com os jovens e adolescentes. Já 26 docentes (29%), declararam ter recebido tal treinamento, porém, somente 20 desses professores especificaram sua forma e/ou conteúdo.

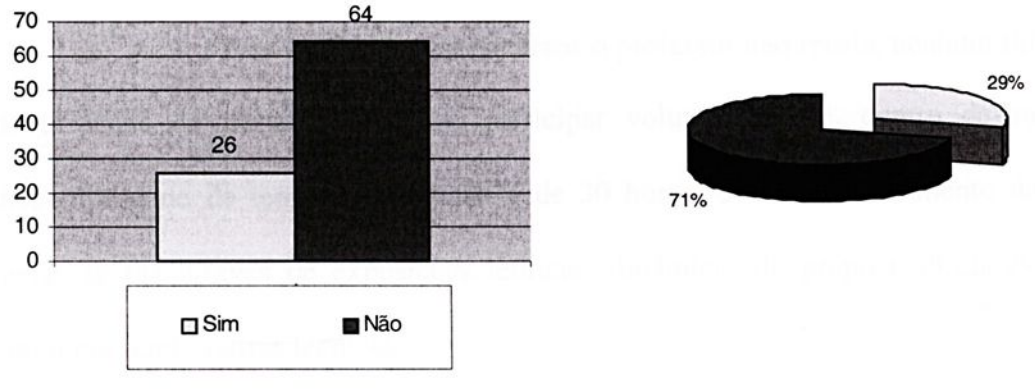


FIGURA 12. Número e Percentual de professores que receberam ou não algum tipo de "Treinamento" ou Orientação Especial para trabalhar com Orientação Sexual.

Entre os "treinamentos" especificados pelos 20 docentes acima citados, destacaram-se as orientações e os cursos oferecidos pela DRE-Bauru (11 respostas), e as palestras proferidas pelos médicos da Unimed (6 respostas). Em uma das escolas particulares visitadas, dois professores alegaram estar

participando de encontros com uma especialista no assunto, devendo depois, atuar como multiplicadores do conhecimento adquirido, estendendo-o aos demais colegas nas reuniões pedagógicas. Há previsão de que outros professores dessa escola também participem dos encontros futuramente.

Em relação aos cursos oferecidos pela DRE-Bauru acima mencionados, a pesquisadora, através de contato com o referido órgão, esclareceu que, trata-se de dois projetos desenvolvidos no Estado de São Paulo. Um deles é intitulado "Prevenção também se ensina", e o outro acontece na área de Ensino Religioso, abordando, dentro dos conteúdos previstos, o tema "Quem ama espera", ligado à sexualidade.

Para freqüentar esses cursos o professor não recebe nenhum tipo de dispensa do trabalho, podendo participar voluntariamente, dentro de sua disponibilidade de tempo. A duração é de 30 horas, e o desenvolvimento dos temas se faz através de exposições teóricas, dinâmicas de grupo e discussões conjuntas, entre outras técnicas.

Com relação às palestras acima citadas, são normalmente proferidas por médicos conveniados à Unimed-Bauru, e possuem caráter preventivo e esclarecedor relacionado a alguns temas relativos à sexualidade, tais como "Métodos Contraceptivos", "Gravidêz na Adolescência", "AIDS e Doenças Sexualmente Transmissíveis", entre outros. Essas palestras não possuem um cronograma fixo, e dependem da disponibilidade dos profissionais responsáveis pela exposição de cada tema. Os professores não recebem nenhum tipo de dispensa formal de suas atividades para delas participarem.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Outros meios citados como fontes de "treinamento" por quatro dos professores que especificaram essa questão(nº 4), foram: estudo conjunto dos PCNs e de filmes relativos ao assunto e realização de leituras sobre o tema.

A discussão desses últimos aspectos relaciona-se à questão nº 8 (Fig.13), que se refere à disponibilidade nas escolas dos recursos materiais mais utilizados no trabalho de Orientação Sexual. Assim, os resultados obtidos no referido item mostram que a maior fonte de recursos materiais existentes nas escolas provém da aquisição de livros didáticos e paradidáticos relativos ao tema (25% das respostas). A seguir encontra-se relacionada a presença de filmes/vídeos que abordam assuntos relativos à sexualidade (24%). Um terceiro grupo de professores mencionou a existência de artigos específicos veiculados em jornais e revistas (20%). A seguir, as escolas contariam com recursos tais como folhetos e fotos relativas ao tema (17%). As demais respostas apontaram a presença de jogos (7%), softwares (4%) e outros recursos (3%).

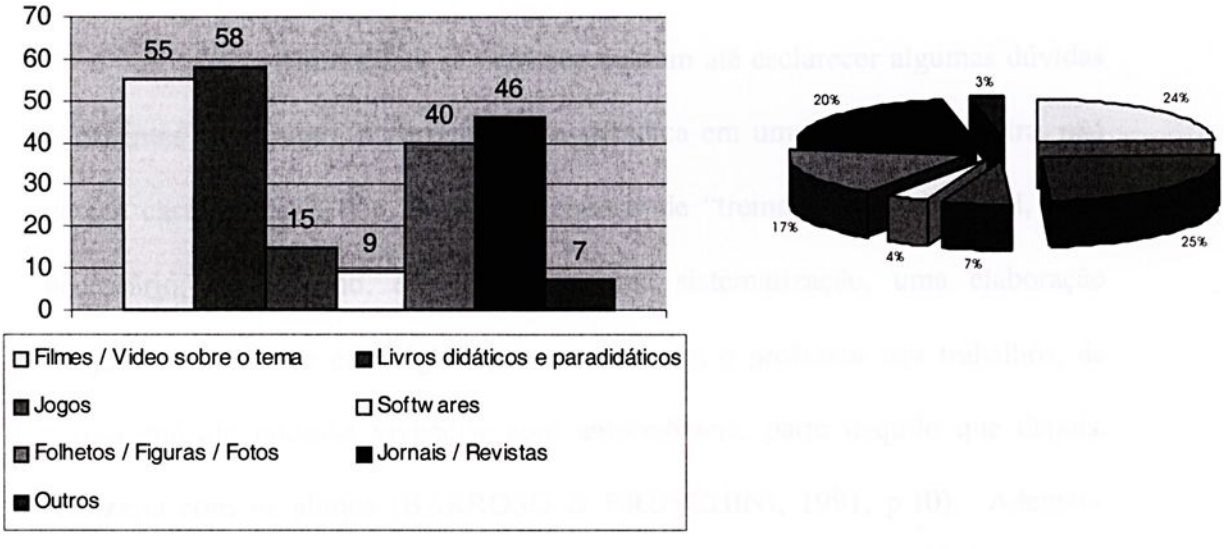


FIGURA 13.Disponibilidade de Recursos Materiais para o Trabalho de Orientação Sexual nas Escolas pesquisadas.

Em relação à questão do "treinamento dos professores", existem ainda alguns aspectos a serem mencionados. Para começar, é preciso que se lembre da porcentagem de professores que alegaram não ter recebido nenhum tipo de orientação específica ou participado de um "treinamento" para abordar o tema (71% ou 64 docentes) (Fig.12).

Ao que se percebe, baseando-se nas informações coletadas através dos questionários e nos esclarecimentos prestados pela DRE-Bauru, os "cursos" e/ou palestras disponibilizadas aos professores foram propostos como uma atividade de participação voluntária, realizados fora do horário de trabalho, e sem nenhum tipo de isenção das atividades profissionais diárias, podendo, consequentemente, representar para os mesmos, apenas mais uma tarefa a ser executada.

Assim, a forma como estão propostos pode dificultar, quando não impedir, a participação da grande maioria dos docentes, mesmo daqueles que pudessem estar interessados.

Além disso, se bem que possam até esclarecer algumas dúvidas pertinentes ao assunto, a participação esporádica em uma ou outra palestra, não parece caracterizar o que se poderia chamar de "treinamento". Para tal, seria necessário, no mínimo, que houvesse uma sistematização, uma elaboração conjunta de temas e estratégias que envolvessem o professor nos trabalhos, de forma que ele pudesse vivenciar com antecedência, parte daquilo que depois, realizaria com os alunos (BARROSO & BRUSCHINI, 1991, p.10). Ademais, muito além das informações de cunho biológico, também seria necessário

estimular um amplo e enriquecedor debate sobre os valores, e as atitudes relativas à sexualidade, bem como sobre suas implicações sociais e individuais.

Por outro lado, conforme os esclarecimentos obtidos pela pesquisadora na DRE-Bauru, quando participa das "Orientações técnicas" (realizadas bimestralmente), o professor tem o direito a ser dispensado de suas atividades diárias, o que não ocorre quando se trata de participar dos "cursos" anteriormente referidos. Ora, porque facilitar apenas sua participação nos trabalhos relativos ao aspecto técnico-burocrático, em detrimento da participação nas atividades voltadas à habilitação/instrumentalização docente? Porque não investir também em oportunidades de crescimento para o professor, valorizando as ações voltadas ao aperfeiçoamento profissional e/ou a formação permanente?

Se almejarmos conseguir, por mínimos que sejam, alguns progressos na educação, deveremos começar por investir nos professores, valorizando sua prática e conhecimento, chamando-os incansavelmente a participar da elaboração de propostas tais como os PCNs, instrumentalizando-os e auxiliando-os a cumprir os objetivos pretendidos, e ainda, preparando-os permanentemente para dar conta das diferentes necessidades que a cada dia se revelam no panorama educacional.

Em relação aos recursos materiais abordados pela questão nº 8, há nas respostas dos professores, referências à utilização de livros didáticos e

paradidáticos, filmes, artigos de jornais, revistas, folhetos e figuras, além de algumas citações se referindo a jogos e softwares.

A verificação desse material pela pesquisadora mostrou que, em sua maioria, constitui-se em conhecimento muitas vezes superficial, abrangendo sobretudo os aspectos biológicos (anatômicos e funcionais) relativos à sexualidade. Assim sendo, não parecem sustentar, se utilizados isoladamente, o trabalho proposto pelos PCNs, os quais apregoam uma ampla discussão, envolvendo também as dimensões sociais, culturais e afetivas do comportamento sexual.

Não há elementos para aprofundar a análise do impacto desses materiais na atuação de cada professor em particular, contudo, é necessário reconhecer que para traduzirem apoio suficiente e significativo, eles deveriam, no mínimo, propiciar uma visão mais integrada da sexualidade humana, abrangendo também os aspectos históricos, sociais, culturais e afetivos relativos à mesma. Da forma como estão constituídos, parecem servir apenas de recursos meramente secundários ao trabalho proposto, estando longe de representar o apoio necessário ao professor ou de estimular nos alunos uma compreensão mais global acerca da sexualidade.

***

Questão 5. Em relação ao seu conhecimento técnico-científico na área da sexualidade, você se considera: (bem preparado; razoavelmente preparado; despreparado).

Questão 6. Você gostaria de receber mais informações relativas à área da sexualidade?

Quanto à questão nº 5 (Fig. 14), os resultados apontam que 21 professores (23% da amostra) consideram-se bem preparados para abordar o tema; 45 (50%) acreditam-se razoavelmente preparados para tal, e 24 (27%) alegaram sentirem-se despreparados para trabalhar com os conteúdos referentes à sexualidade.

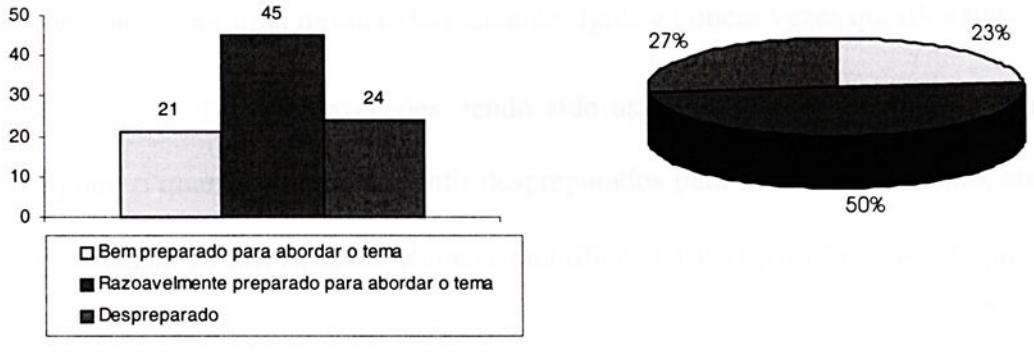


FIGURA 14. Opinião dos professores quanto ao seu Preparo Técnico Científico para abordar os temas relativos à Sexualidade.

As respostas acima corroboram, entre outros, os estudos publicados pelo GTPOS (1994 p. 3), que afirmam que os professores estão cientes da necessidade de Orientação Sexual nas escolas, mas consideram-se

despreparados para tal empreitada. Esse elemento faz supor que existam aí pelo menos dois aspectos a serem considerados.

O primeiro refere-se, especificamente, à falta de conhecimento formal acerca do tema, e será discutido a seguir, juntamente com a questão nº6; e o segundo, talvez nem tão consciente por parte dos professores, relaciona-se ao próprio contexto sócio-histórico demasiadamente rígido e repressivo em que, provavelmente, a maior parte deles foi educado. Nesse sentido, é importante situar que, conforme já exposto anteriormente, a maioria dos professores componentes da amostra possui mais de 36 anos de idade, pertencendo a uma geração onde as manifestações relativas à sexualidade eram sufocadas e/ou impregnadas por uma moral extremamente rígida e poucas vezes questionada.

Salvo exceções, tendo sido assim educados, não parece difícil imaginar o quanto possam se sentir despreparados para abordar tal assunto, ainda que possuam as informações técnicas-científicas básicas para fazê-lo. A questão que fica é:

> *"Como poderemos exigir que homens, frutos de uma sólida educação anti-sexual, incapazes de viver em liberdade, e fracos porque sempre foram oprimidos, se transformassem, e como num passe de mágica adquirissem toda a espontaneidade e segurança para oferecer educação sexual que solucionaria os conflitos e as frustrações destes mesmos homens?"* (VITIELO, 1988 p.73).

A resposta a esse questionamento é difícil, e se é que existe, deve passar também, pela compreensão e pela capacidade de aceitação e conhecimento da própria sexualidade (VITIELLO, 1994, p.210).

Já não há mais lugar para o sexo apenas procriativo, para a negação do prazer e para a repressão sistemática dos conteúdos à ela relativos. É preciso buscar formas de conquistar as condições necessárias para atingir um novo patamar quanto às questões sexuais; uma visão mais ampla, mais profunda, e mais voltada ao crescimento integral do ser humano.

É claro que isso não se consegue da noite para o dia. Há necessidade de um tempo para a assimilação, para a preparação, e sobretudo, para a conscientização sobre a importância que tem a dimensão sexual na vida do homem. Contudo, se esperarmos estar inteiramente prontos para essa mudança, talvez jamais nos disponhamos a começá-la.

Em relação a questão nº 6 (Fig.15) que indaga sobre o desejo de os professores receberem mais informações relativas à área da sexualidade, os resultados obtidos mostram que 87 docentes (97%), desejam receber essas informações. Dois professores relataram não desejar recebê-las, e um deles não respondeu a essa questão.

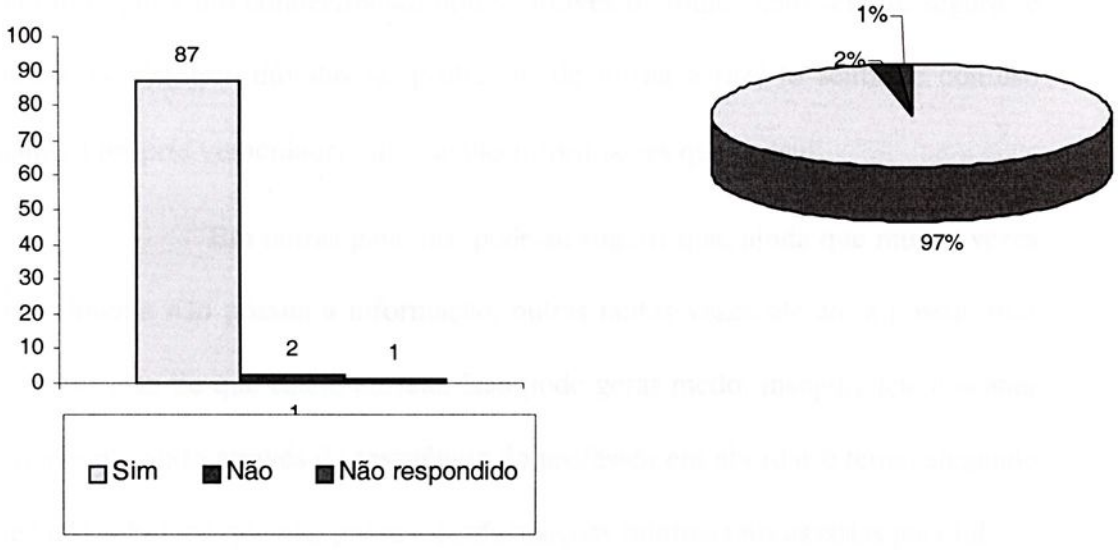


FIGURA 15. Número e Percentual de professores que desejam receber mais Informações relativas à Sexualidade.

Tais resultados relacionam-se ao item anterior, onde as respostas dos professores apontaram que 77% deles sentem-se despreparados ou razoavelmente preparados para trabalhar com o tema. Além disso, o fato desses professores desejarem receber mais informações acerca da sexualidade, pode implicar em pelo menos outras duas considerações.

Em primeiro lugar, podem sentir uma certa dúvida quanto a possuir informações técnica e cientificamente corretas. Ou ainda, talvez até reconheçam possuir um relativo conhecimento sobre o assunto, porém, não necessariamente o julgam correto sob o ponto de vista científico.

Assim, a falta do conhecimento formalizado, sistematizado, em contraposição a um conhecimento obtido através de fontes nem sempre seguras e confiáveis, deixaria dúvidas no professor, de forma a fazê-lo sentir-se confuso quanto à própria veracidade/validade das informações que possui.

Em outras palavras, pode-se sugerir que, ainda que muitas vezes ele realmente não possua a informação, outras tantas vezes ele até a possui, mas não está certo de que esteja correta. Isso pode gerar medo, insegurança, e acabar se materializando através da resistência do professor em abordar o tema, alegando que "não sabe" ou que não possui as informações mínimas necessárias para tal.

Um segundo elemento a ser considerado, sugere o fato de o professor desejar dividir essa responsabilidade com mais "alguém", e nesse ponto, é bom que se atente inclusive para o verbo utilizado na questão: receber. Ao se receber alguma coisa, subentende-se também que exista alguém responsável por oferecer essa mesma coisa, o que supõe, de certa forma, um trabalho coletivo, um envolvimento, uma maior segurança, e inclusive, se necessário, uma supervisão. Aliás, os próprios PCNs (BRASIL, 1997, p.10), pressupõem essas condições ao afirmarem que:

> *"O professor necessita entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma contínua e sistemática, propiciando reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual".*

A citação acima contém também um outro elemento importante, que merece ser discutido. Nota-se que não enfatiza apenas os aspectos informativos que decorrem das leituras e/ou das questões teóricas referentes aos conteúdos em si. Ao contrário, destaca também a necessidade de reflexão acerca dos próprios valores e preconceitos do educador e a importância da discussão sobre as diferentes abordagens relativas à sexualidade. Assim, estende a abrangência do tema, não se prendendo apenas à questão da informação. Ora, é de se supor que seja esse mesmo o objetivo almejado pelos professores. Dessa forma, receber mais informações significaria para eles, também poder debatê-las, questioná-las e refletir sobre sua própria situação individual, tendo em vista o trabalho a ser realizado e o grupo ao qual pertencem.

***

Questão 7. Considerando-se os temas abaixo, relacione aqueles em que encontra maior dificuldade para abordar com os alunos.

Os resultados obtidos na questão nº 7 (Fig. 16), mostram que para os docentes pesquisados, um dos temas de maior dificuldade em ser abordado é a Masturbação, que foi apontado 49 vezes, e representou 25% das afirmações. Em segundo lugar, com 45 citações (22%), os professores alegaram possuir dificuldade em abordar assuntos relativos aos Papéis Sexuais/Homossexualismo.

A terceira maior dificuldade citada pelos professores relaciona-se à discussão da Anatomia/Fisiologia Sexual, e do Aborto, que obtiveram 26 citações cada, significando 13% das respostas em cada caso. O assunto Virgindade foi apontado 15 vezes (7%), ao lado do assunto AIDS/DST, que também representou 7% das afirmações. Relações Sexuais/Namoro foi citado por 9 professores (4%) e Métodos Contraceptivos por 3 docentes (1%). Os temas Gravidez/Concepção e Parto também foram apontados por 3 professores, representando 1% do total de afirmações.

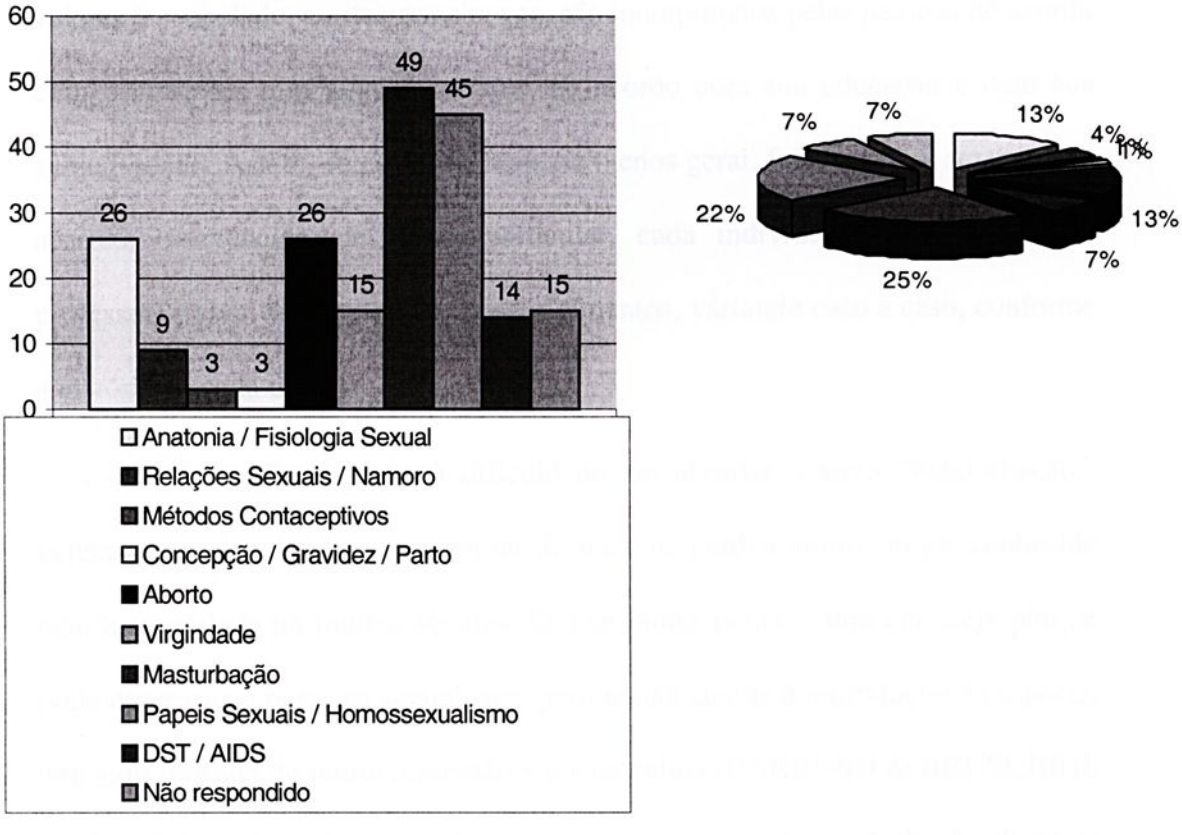


FIGURA 16. Dificuldades dos professores em relação à Abordagem dos Temas relativos à Sexualidade.

Conforme afirma VASCONCELOS (1992), a dificuldade de falar em sexualidade é o "mêdo de expô-la aos outros e de mexer com coisas que incomodam nossa mente". Faltam as palavras não porque não as tenhamos, mas porque "dizê-las acarreta mêdo e vergonha". Também acreditamos que falar em sexo exige conhecimentos científicos que não temos ou que haja uma "maneira certa" de falar (p.59).

Essas considerações, ainda que possam não ser verdadeiras em todos os casos, muito contribuem para entendermos pelo menos parte das dificuldades apontadas pelos professores. A cultura impõe determinados tipos de valores à sociedade, e estes por sua vez, são incorporados pelas pessoas de acordo com os padrões que julgam corretos, de acordo com sua educação e com sua subjetividade. Assim, se de forma mais ou menos geral, falar sobre a sexualidade acarreta resistências, de forma particular, cada indivíduo (e no caso cada professor) possui seus próprios constrangimentos, variando caso a caso, conforme a história de cada um.

Em relação à dificuldade em abordar o tema "Masturbação", parece necessário lembrar que apesar de ser uma prática muito antiga, conhecida pela humanidade há muitos séculos, fala-se muito pouco sobre ela. Seja porque pode dispensar o parceiro sexual, seja porque não atende à reprodução da espécie, tem sido rodeada de muita repressão e preconceitos (BARROSO & BRUSCHINI, 1991, p.30). Além disso, também existem em torno da masturbação diversos mitos negativos, sustentados pela desinformação e difusão de preconceitos, que

apontam-na como uma prática nociva que "causa danos à saúde" ou que "reduz a gratificação sexual na relação a dois".

Esses elementos, somados à insegurança e ao "sentimento de culpa devido à carga emocional negativa da repressão" (BARROSO & BRUSCHINI, 1991, p.30), podem intimidar as pessoas, que acabam preferindo se omitir da discussão do assunto. Assim seja, não é difícil compreender a dificuldade em abordar o tema com os alunos, referida pela maioria dos professores.

Quanto à discussão sobre Papéis Sexuais/Homossexualismo, pode-se supor que, tratar do assunto em si, pareça, de certa forma, ameaçador. A estruturação social que tem por base o poder para o sexo masculino, corresponde a interesses bem definidos. Assim, mudar essa configuração implicaria mudanças também de órdem econômica, política e social e colocaria em risco o *status quo* vigente. O Homossexualismo, por sua vez, ainda recebe vigorosa condenação por parte da Igreja, além de forte rejeição por parte da moral dominante (BARROSO & BRUSCHINI, 1991, p.52). Parece ser um assunto desagradável, sobretudo porque nem sempre se sabe como enfrentá-lo.

Além disso, conforme afirma TERATOLLI JR. (1997), há muita falta de informação, e muitas pessoas acreditam que a homossexualidade tenha como causa desequilíbrios hormonais. Outras, não mais esclarecidas, acham que se trata de um vício ou perversão, e algumas pensam que o homossexualismo é uma doença. Trata-se, contudo, de diferentes faces de um mesmo preconceito, e

unesp

da impiedosa reação social contra tudo o que escapa os padrões socialmente definidos de normalidade (p.37).

Em nossa sociedade os homossexuais constituem "grupo marginal" (BARROSO & BRUSCHINI, 1991, p.76), e "defendê-los" nem sempre constitui boa "política". Da mesma forma, também não é diplomática uma condenação explícita à homossexualidade. Assim sendo, grande parte das pessoas preferem adotar uma atitude de relativa neutralidade, evitando, se possível, qualquer contato com o assunto.

Em relação ao tema Anatomia/Fisiologia Sexual, é preciso destacar que sua abordagem, diferentemente dos assuntos acima citados, sugere do professor, um relativo conhecimento técnico-científico, o qual nem sempre possui, e quando possui, pode estar sujeito a dúvidas, principalmente por parte daqueles docentes não ligados à área de ciências.

Pode ainda, haver a concepção de que os conteúdos sobre anatomia e fisiologia sexual são difíceis ou complicados, idéia essa, inclusive reforçada por alguns dos livros que abordam o tema, fazendo-o de forma complexa e utilizando uma linguagem demasiadamente técnica, o que acaba dificultando a compreensão dos leitores menos familiarizados (BARROSO & BRUSCHINI, 1991, p.24).

Além disso, a falta dos conhecimentos necessários pode induzir o professor a uma atitude de insegurança frente aos alunos, e na incerteza sobre determinados conteúdos, parece ser bem mais cômodo deixar a abordagem

unesp

anatômica-funcional da sexualidade para ser explorada apenas pela disciplina de ciências, dentro da programação específica relativa ao tema.

Quanto à discussão sobre Virgindade, a dificuldade dos professores pode existir mais por conta dos fatores relacionados às proibições sociais e aos diferentes padrões de comportamento esperados das moças e dos rapazes. Apesar da "Revolução Sexual" e das transformações ocorridas nos últimos anos, *"a dupla moral sexual, que estimula a prática da sexualidade entre os meninos e coibe entre as meninas, ...ainda está longe de ter desaparecido..."* (BARROSO & BRUSCHINI, 1991, p.7). Delas, ainda se espera um comportamento mais passivo, mais recatado, enquanto que deles, espera-se exatamente o comportamento oposto.

Assim, se a questão da virgindade parece ser, em si mesma, tão difícil e rodeada de contradições, mais difícil e ameaçador seria discuti-la com adolescentes, normalmente considerados imaturos e incapazes de decidir seus próprios caminhos. Alguns jovens podem também cobrar do professor uma postura mais explícita em relação ao assunto, e ainda que ele possa se manter neutro, apontando apenas a existência dos caminhos e das conseqüências em cada caso, pode temer ser responsabilizado pela adoção (ou não) por parte dos alunos de práticas e/ou idéias não aprovadas por seus pais, o que poderia, num momento posterior, ser fonte de problemas e discórdias.

Em relação à discussão da AIDS/DST, é preciso considerar que a dificuldade em abordar o tema, quando existe, pode abranger pelo menos três aspectos diferentes.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Primeiro, tal como para a discussão da anatomia/fisiologia sexual, haveria a necessidade de pelo menos um conhecimento básico acerca dos conteúdos técnico-científicos relativos a esses temas; segundo, principalmente a questão da AIDS, poderia suscitar confrontos que colocariam em evidência os estigmas e os preconceitos dos participantes do debate, incluindo o professor; e terceiro, conforme coloca CALIENTO (2000), algumas pessoas possuem tanto medo da AIDS, que chegam a desenvolver uma ansiedade neurótica em relação à doença, recusando-se a ter qualquer contato, inclusive com elementos descritivos sobre o tema, tais como leituras de artigos ou coisas do gênero (p.222).

Em relação ao primeiro aspecto, e tal como já mencionado anteriormente, é importante que se ofereça ao professor o preparo e os subsídios necessários para que ele possa abordar com maior segurança, os assuntos relativos à sexualidade, incluindo as doenças sexualmente transmissíveis e a AIDS.

Quanto ao segundo, conforme afirma CALIENTO (2000, p.222), o problema do estigma relacionado à AIDS é um problema da sociedade. Combatendo o estigma e os preconceitos poderemos criar um clima social mais propício, reduzir a discriminação, e inclusive, enfrentar com maior tranqüilidade quaisquer debates relativos ao tema. A autora cita também o trabalho de HEREK E GLUNT (1988) que aponta a necessidade de trabalhos educativos que, além de fornecerem informações, também sejam voltados para a redução do estigma (p.222). Assim, poderia ser de muita ajuda, se a própria preparação do professor acima citada pudesse ser calcada nesse modelo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Em relação ao terceiro aspecto, HEREK E GLUNT (apud CALIENTO, 2000, p.225), discutem as características da AIDS que evocam ansiedade: é uma doença fatal, causada por agente infeccioso que pode permanecer no corpo por muito tempo e a epidemia é percebida como fora de controle e potencialmente catastrófica.

Para BASTOS et. al. (apud CALIENTO, 2000, p.222), a AIDS desencadeou reações de pânico e medo de contágio desproporcionais em relação ao grau de transmissibilidade que lhe é atribuído pela pesquisa biomédica e epidemiológica .

CALIENTO & PIRES (2000, p.215) também lembram que a cobertura da mídia sobre a AIDS é muitas vezes realizada de forma sensacionalista, estimulando o preconceito e contribuindo para o despertar das preocupações a respeito do assunto.

Os elementos acima expostos, fazem supor que, com exceção dos casos mais graves de ansiedade em relação à AIDS, os quais podem exigir tratamento especializado, uma quantidade suficiente de informação correta e segura, poderia resolver o problema. A ansiedade seria atenuada, não fugindo das informações, mas buscando-as, esclarecendo pontos duvidosos e procurando formas de se prevenir do contágio. A discussão, nesse caso, parece ser fator positivo, que poderia estimular a adoção de hábitos adequados e contribuir para a prevenção, tanto da ansiedade, como da AIDS propriamente dita.



Quanto à abordagem das demais doenças sexualmente transmissíveis, a probabilidade maior é de que a dificuldade dos professores seja, na maior parte das vezes, relativa à falta de conhecimento técnico-científico em relação às mesmas, não havendo, contudo, dados suficientes para confirmar tal hipótese.

No que se refere aos temas Relações Sexuais/Namoro, foram apontados um menor número de vezes pelos professores como sendo de difícil abordagem em sala de aula.

Se considerados em relação aos demais temas acima expostos, pode-se entender que sua discussão seja relativamente mais fácil para os docentes do que falar sobre masturbação, homossexualismo, aborto, virgindade, ou AIDS/DST. De qualquer forma, havendo dificuldade, provavelmente possa ser em função da polêmica em torno da questão de os adolescentes terem ou não relacionamento sexual durante o namoro. Nesse caso, os antigos modelos não funcionam mais, e os novos ainda estão sendo testados. As regras, os tabus e os valores que eram apresentados como verdades absolutas, e aos quais muitos dos professores poderiam estar acostumados, já não parecem tão aceitos, e os padrões defendidos pelos adolescentes nem sempre são compreendidos pelos professores. Além disso, a discussão sobre Relações Sexuais/Namoro, também pode envolver, direta ou indiretamente, a abordagem dos temas Aborto, AIDS/DST ou Virgindade, que conforme já discutido acima, pode evocar situações consideradas mais difíceis de tratar com os adolescentes.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Em relação à discussão dos temas Métodos Contraceptivos e Gravidêz/Concepção e Parto, as dificuldades apontadas representaram um percentual de 1% das respostas obtidas, o que indica uma maior facilidade do professor para tratar desses assuntos com os alunos. Tal situação pode ser decorrente de um maior conhecimento dessas questões por parte dos docentes, já que, além de a maioria deles ser do sexo feminino, e provavelmente contar com experiências pessoais relativas a esses conteúdos, os próprios indivíduos do sexo masculino, como adultos, possivelmente detenham também algum conhecimento acerca dessas questões.

Além disso, e inclusive pelo auxílio da própria experiência, a leitura dos conteúdos relativos a esses temas, quando necessária, pode se apresentar com sendo relativamente mais fácil, onde os termos soam mais familiares e os detalhes menos complexos para os professores.

Por fim, a discussão sobre Métodos Contraceptivos, Gravidêz, Concepção e Parto parece ser, dentre os assuntos acima mencionados, a que menos evoca situações de confronto e exposição ao professor, pois, pelo menos a princípio, não supõe uma relação direta com questões polêmicas, tabus e preconceitos existentes na sociedade.

***

Questão 9. Existe nesta escola trabalho contínuo e sistemático de Orientação Sexual, com dias e horários já pré-estabelecidos ?

Questão 10. Nesta escola, o trabalho de Orientação Sexual é feito através de transversalização?

Questão 11. O trabalho de Orientação Sexual nesta escola é feito de forma esporádica e/ou quando há solicitação por parte dos alunos ?

Os resultados obtidos na questão nº 9 (Fig.17), mostram que 82 docentes (91%) afirmaram que não há trabalho contínuo e sistemático de Orientação Sexual na escola onde atuam; 3 professores (6%) alegaram haver esse tipo de trabalho em suas escolas e 5 docentes (3%) não responderam a questão.

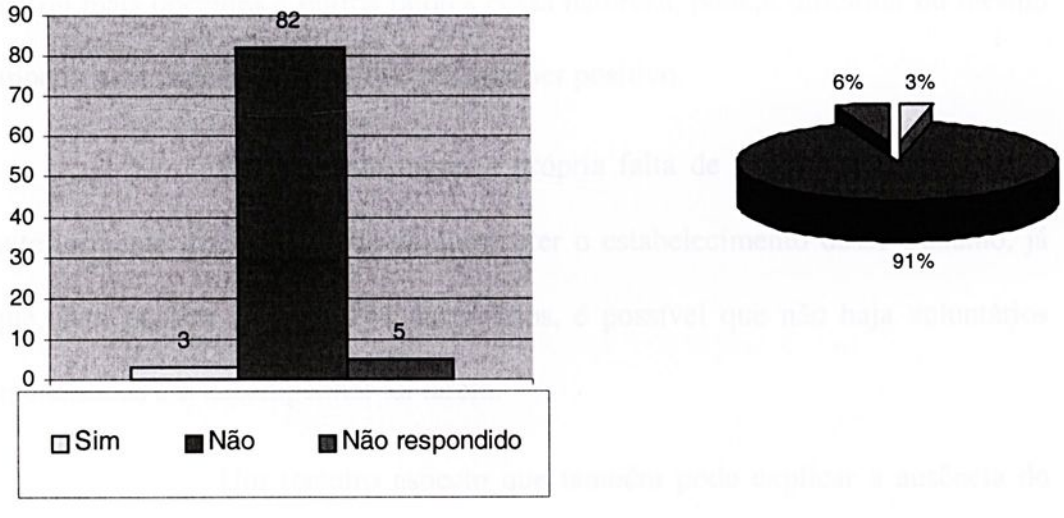


FIGURA 17. Número e Percentual de professores que realizam Trabalho Contínuo e Sistemático de Orientação Sexual.

Conforme sugestão apontada pelos PCNs (BRASIL, 1997 p.14),

> *"A partir da 5ª série, além da transversalização, a Orientação Sexual comporta também uma sistematização e um espaço específico. Esse espaço pode ocorrer, por exemplo, na forma de uma hora-aula semanal para os alunos, dentro ou fora da grade horária existente, a depender das condições da escola."*

Verificando-se os resultados acima expostos, pode-se constatar que a grande maioria das escolas pesquisadas não está realizando o trabalho contínuo e sistemático de Orientação Sexual sugerido pelo documento do MEC, fato esse, que pode estar relacionado a pelo menos três motivos diferentes.

Em primeiro lugar, nem sempre é possível por parte das escolas, acrescentar uma hora-aula a mais na programação semanal. Dificuldades estruturais como o estabelecimento de um horário específico; a disponibilidade de um ou mais docentes e outros fatores dessa natureza, podem dificultar ou mesmo impedir esse processo, ainda que pudesse ser positivo.

Em segundo lugar, a própria falta de preparo dos professores anteriormente discutida, pode comprometer o estabelecimento desse trabalho, já que, sem possuir os subsídios necessários, é possível que não haja voluntários interessados em desempenhar tal tarefa.

Um terceiro aspecto que também pode explicar a ausência do trabalho contínuo e sistemático de Orientação Sexual nessas escolas, é que, conforme verificado nos resultados obtidos na questão nº2 (Fig.10), 22% dos professores componentes da amostra, sequer tomaram conhecimento da proposta

contida nos PCNs, e conforme constatou-se através das respostas relativas à questão nº 3 (Fig.11), 50% dos docentes nem iniciaram o trabalho de Orientação Sexual.

Assim, possivelmente por dificuldades estruturais de cada escola, desconhecimento e/ou resistência por parte dos professores, e talvez, até por falta de empenho das autoridades competentes, a realidade constatada é que, nas escolas pesquisadas, não está se efetivando o trabalho contínuo e sistemático de Orientação Sexual, conforme sugerido pelos PCNs.

Não há como saber quais as possibilidades particulares de cada uma dessas escolas para que possa realizar o trabalho proposto, mesmo porque, isso envolveria também uma análise mais detalhada de suas condições técnico-administrativas-estruturais (horários; disponibilidade de salas; recursos materiais e financeiros; disponibilidade de professores, etc.), porém, respeitados os seus limites, e de acordo com as suas possibilidades, poderia ser positiva a tentativa de se estabelecer dentro ou fora da programação semanal, um espaço destinado a esse trabalho.

Tais tentativas, são descritas (mesmo antes da elaboração dos PCNs), pelo GTPOS (1994, p.1-3), em escolas municipais de São Paulo SP e de Porto Alegre RS, e receberam boa aceitação por parte dos alunos, e significativo apoio por parte de seus pais.

Quanto aos três professores que alegaram haver esse tipo de trabalho na escola onde atuam, pode-se supor que não entenderam o significado

da questão proposta, pois, encontram-se lotados em escolas diferentes, e nenhum dos demais professores pertencentes a essas escolas mencionaram a ocorrência de tal trabalho.

Em relação à pergunta nº 10 (Fig. 18), que interroga sobre a existência do trabalho de Orientação Sexual através da transversalização, os resultados obtidos mostram que 55 professores (61%), mencionaram haver tal tipo de trabalho, e 19 (21%) afirmaram que não há. Dezesseis professores (18%) não responderam essa questão.

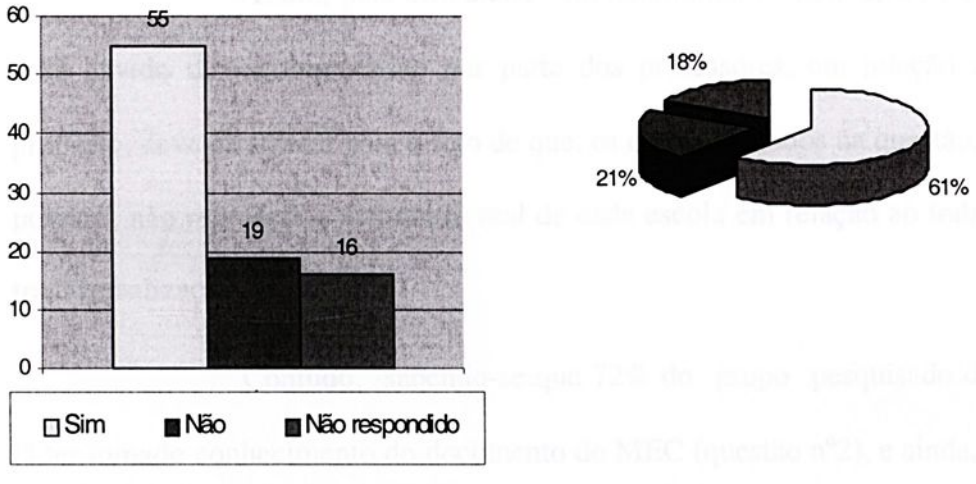


FIGURA 18. Número e Percentual de professores que realizam Trabalho de Orientação Sexual de forma Transversalizada.

Quanto a esses resultados, é importante observar que (mesmo tendo sido esclarecido na questão proposta), os professores que não leram os

PCNs, podem, a princípio, não ter entendido o significado do termo transversalização (aproveitar-se do espaço das suas aulas e inserir aspectos relativos à sexualidade relacionados aos conteúdos da disciplina. Por exemplo, a discussão da AIDS, em Matemática, poderia ser atrelada ao estudo de gráficos, tabelas e porcentagens sobre a doença; em Língua Portuguesa, poderia ser abordado através da leitura e análise de textos relativos ao assunto; em Educação Artística, através da montagem de cenas ou peças teatrais; em História, através do estudo comparativo de outras epidemias em determinado período histórico; em Educação Física, através do conhecimento dos cuidados necessários para evitar o contágio do HIV, etc.) (BRASIL, 1998, p.329).

Assim, pela dificuldade em determinar se houve, e/ou o quanto teria havido de incompreensão por parte dos professores, em relação ao item proposto, deve-se atentar para o fato de que, os dados apurados na questão, talvez, possam não representar a situação real de cada escola em relação ao trabalho de transversalização.

Contudo, sabendo-se que 72% do grupo pesquisado declarou já ter tomado conhecimento do documento do MEC (questão nº2), e ainda, que 16 professores (18%), não responderam a questão acima, pode-se supor que, se houve tal incompreensão, ela possa também não ter sido tão significativa.

Essa forma de trabalhar o assunto, parece ser, pelo menos a princípio, adequada à proposta de Orientação Sexual expressa pelos PCNs, pois, pode contemplar, em praticamente todas as disciplinas, um ou outro tema relativo à sexualidade, e abordá-lo sob os mais variados aspectos. Além disso, pode tornar

o próprio estudo dessas disciplinas mais interessante para o aluno, já que, vinculado a ele, estaria um conteúdo relacionado à sua vida cotidiana.

A dificuldade, nesse caso, poderia estar mais por conta do preparo do professor e/ou da obtenção/confecção de material específico para trabalhar o assunto, sem alterar o perfil de cada disciplina.

No que diz respeito à questão nº 11 (Fig. 19), que aborda sobre a existência (ou não) do trabalho de Orientação Sexual feito de forma esporádica nas escolas pesquisadas, os resultados obtidos mostram que 55 docentes (61%), afirmaram haver tal tipo de trabalho, enquanto que 23 deles (26%), mencionaram não haver. Doze professores (16%), não responderam essa questão.

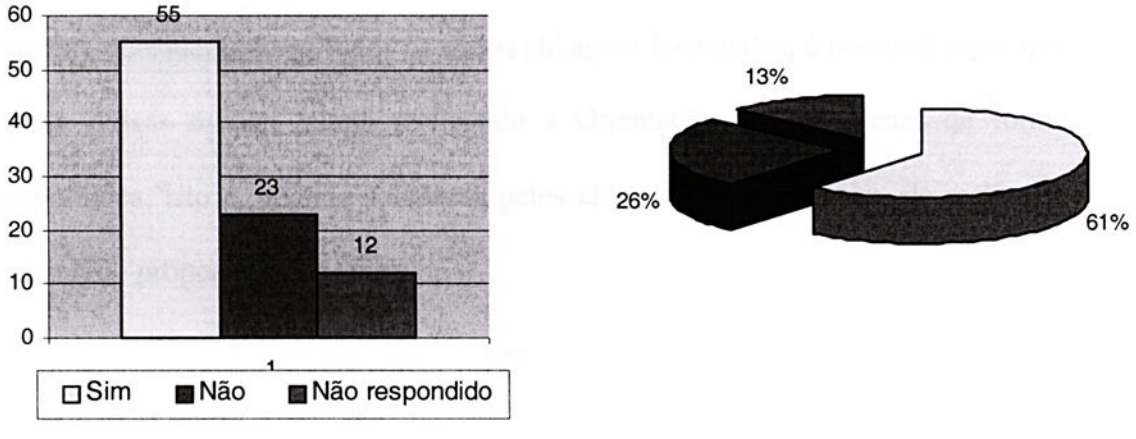


FIGURA 19. Número e Percentual de professores que realizam Trabalho Esporádico de Orientação Sexual.

A discussão sobre o trabalho esporádico de Orientação Sexual envolve pelo menos dois aspectos, ou seja, se for feito paralelamente às demais formas de abordagem da sexualidade acima discutidas, é possível que possa trazer auxílio. Porém, quando feito apenas em casos específicos, limitado a intervenções pontuais, e abrangendo apenas uma menor quantidade de alunos, que possuem desembaraço suficiente para questionar o professor, não parece atender aos objetivos propostos pelos PCNs em relação à abordagem da sexualidade.

Assim, não se justificaria deixar de investir na realização de um trabalho mais abrangente com os jovens, em função de oferecer, apenas quando necessário, algum tipo de esclarecimento relativo à sexualidade, ainda que este também não deva ser dispensado.

Não há possibilidade de determinar, com certeza, em qual das duas situações acima colocadas se encontra cada uma das escolas pesquisadas, porém, considerando-se todos os dados até agora levantados, é possível supor que parte dessas escolas esteja realizando a Orientação Sexual apenas de forma esporádica, isto é, quando solicitada pelos alunos, deixando assim, de realizar o trabalho proposto pelos PCNs.

***

Questão 12. Houve alguma instrução específica aos funcionários administrativos e de apoio quanto ao trabalho de Orientação Sexual proposto pelos PCNs?

Os resultados obtidos na questão nº 12 (Fig.20), mostram que 70 professores (78%) afirmaram não ter havido instrução específica aos funcionários administrativos e de apoio em relação à proposta de Orientação Sexual expressa pelos PCNs; 3 professores (3%) alegaram que houve instrução aos funcionários; 7 professores (8%) afirmaram não saber se houve ou não instrução e 10 professores (11%) não responderam a questão.

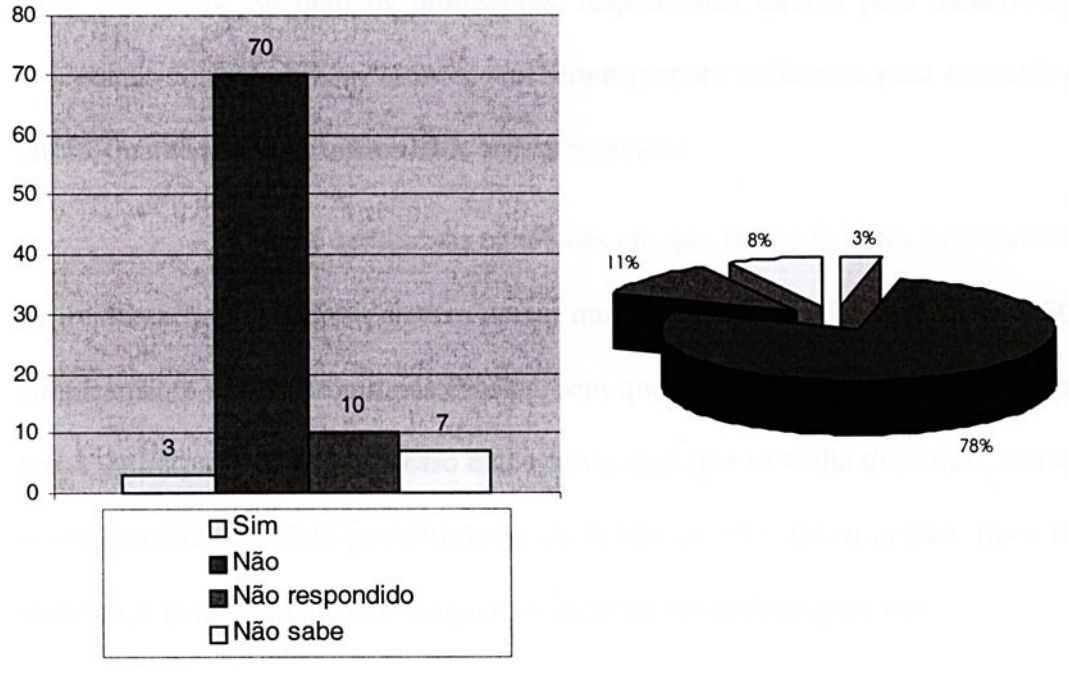


FIGURA 20. Instrução aos Funcionários das Escolas pesquisadas em relação ao Trabalho de Orientação Sexual.

Conforme BRASIL (1998), é fundamental que seja discutido o assunto com todos os agentes escolares, explicitando a forma de abordar o tema com os alunos. "Não só a direção e os professores devem ser inteirados da Orientação sexual na escola. Também os funcionários administrativos e de apoio devem participar, de alguma forma, do trabalho a ser realizado" (p.332).

Em relação aos resultados verificados na questão nº 12, pode-se dizer que, de certa forma, e baseado nos dados obtidos nas questões anteriores, já eram esperados. Se nem os professores, responsáveis diretos pelo trabalho de Orientação Sexual com os alunos, receberam preparo suficiente para executar a tarefa, quanto mais os funcionários teriam recebido!

Nesse sentido, as condições em que têm sido feitas as tentativas de implantação dos PCNs parecem deixar muito a desejar. O documento do MEC simplesmente surgiu pronto nas escolas, sem que nenhum de seus representantes tenha participado de seu processo elaborativo, sem que se tenha discutido com as bases escolares as reais possibilidades de haver, ou não, determinados tipos de trabalho, e mais, sem haver o tempo e os recursos necessários para tais.

Assim, por mais que possam haver alguns avanços na proposta do MEC, se não existirem as condições necessárias ou suficientes para sua aplicação, tudo pode ficar como retórica, não saindo do nível do imaginário.

Quanto aos três professores que afirmaram ter sido dadas orientações específicas para os funcionários administrativos e de apoio, trata-se, num dos casos, de um professor lotado em escola da **Rede Particular de Ensino,**

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

que mencionou que *"os funcionários receberam orientações gerais da* psicóloga *e da orientadora educacional da escola para conduzirem o convívio"*. Um segundo professor, também lotado em escola da Rede Particular de Ensino, declarou que *"os funcionários também participarão dos trabalhos/palestras com drª. R.S., especialista no assunto"*. (Note-se que não participaram ainda). Apenas um professor da Rede Pública mencionou que os funcionários receberam algum tipo de instrução relacionada ao trabalho de Orientação Sexual, porém, não especificou sua resposta.

Quanto aos 10 professores (11%) que não responderam essa questão, pode-se supor que, tal como outros 7 professores (8%), não tinham conhecimento acerca de qualquer orientação dada aos funcionários, tendo preferido, contudo, deixar a questão sem resposta.

Questão 13. Há algum tipo de avaliação do trabalho de Orientação Sexual pelos professores e/ou pelos alunos?

Os resultados obtidos na questão nº 13 (Fig. 21), mostram que 60 professores (67%), afirmaram não haver avaliação do trabalho de Orientação Sexual; 10 professores (11%) mencionaram que há avaliação desse trabalho, e 3 professores (3%) alegaram não saber se há ou não algum tipo de avaliação . Dezessete docentes (19%) não responderam essa questão.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

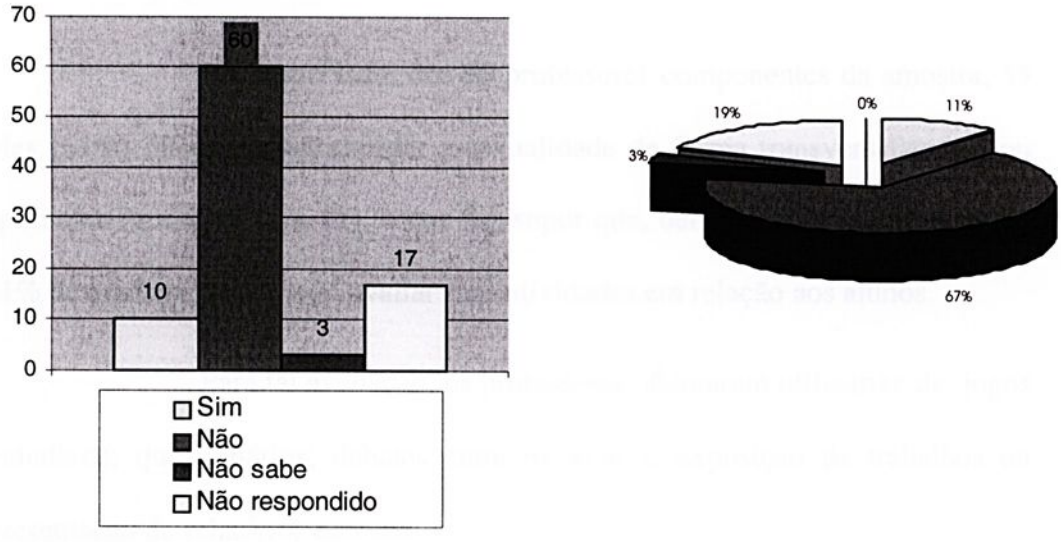


FIGURA 21. Número e Percentual de professores que realizam Avaliação do Trabalho de Orientação Sexual.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p.335), o trabalho de Orientação Sexual não comporta uma avaliação por meio de notas ou conceitos. Porém, quando é feito de forma **contínua e sistemática**, a avaliação é fundamental, e pode ser realizada através da aplicação de questionários, debate dos temas pelos alunos, solicitação de comentários, abordagem das dúvidas que persistem, etc.

Conforme pode-se constatar a partir dos resultados obtidos na questão nº 9, o trabalho contínuo e sistemático de Orientação Sexual sugerido pelos PCNs **não** está sendo executado nas escolas pesquisadas, fato esse que, de certa forma, pode explicar o número de questões não respondidas e o número de

respostas "não" em relação a haver alguma avaliação do trabalho de Orientação Sexual.

Por outro lado, dos 90 professores componentes da amostra, 55 deles (61%) mencionaram abordar a sexualidade de forma transversalizada e/ou esporádica (questões 10 e 11), o que faz supor que, dentre esses, 10 professores (11% da amostra) costumam avaliar suas atividades em relação aos alunos.

Para tal avaliação, os professores afirmaram utilizar-se de jogos avaliativos; questionários; debates entre os alunos; exposição de trabalhos ou apresentação de relatórios escritos.

A avaliação do trabalho de Orientação Sexual, bem como dos demais procedimentos realizados na escola, parece ser de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem. O feedback dos alunos, as diferentes concepções sobre os trabalhos desenvolvidos, e ainda, a própria reflexão dos professores acerca de suas atividades pedagógicas, podem oferecer indicadores importantes quanto a eficácia de suas ações educativas, tendo em vista o grupo ao qual se destinam e os objetivos a serem atingidos.

Quanto ao trabalho de Orientação Sexual em específico, pode-se supor que, uma das principais avaliações, será obtida também em função da mudança de atitudes por parte dos alunos, de modo que possam buscar novas formas de vivenciar sua sexualidade, adquirindo conhecimentos, ultrapassando obstáculos e superando mitos e tabus socialmente impostos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Questão 14. Houve algum tipo de comunicação entre a escola e os familiares dos alunos, a fim de informá-los a respeito da implantação da proposta de Orientação Sexual sugerida pelos PCNs?

Os resultados obtidos na questão nº 14 (Fig.22), mostram que 67 professores (74%) afirmaram que não houve nenhum tipo de comunicação entre a escola e os familiares dos alunos para informá-los sobre o trabalho de Orientação Sexual; 6 professores (7%) alegaram que houve comunicação entre a escola e os pais dos alunos e 17 professores (19%) não responderam essa questão.

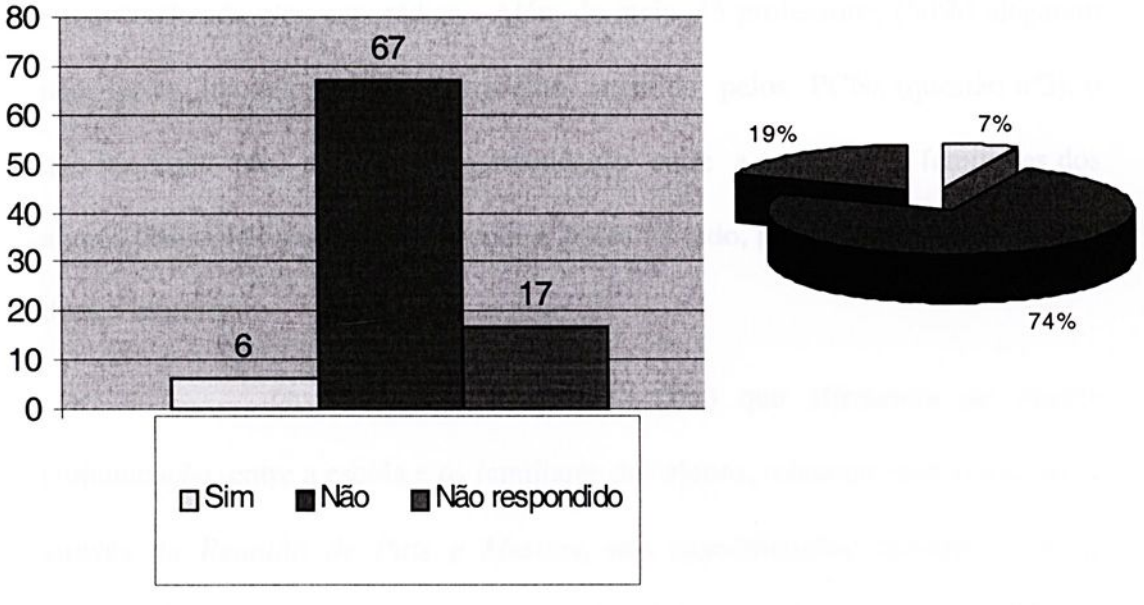


FIGURA 22. Comunicação entre as Escolas pesquisadas e os Familiares dos alunos em relação ao Trabalho de Orientação Sexual.

Em relação à comunicação entre a escola e os familiares dos alunos, os PCNs (BRASIL, 1998) afirmam que a escola deverá informar os familiares dos alunos sobre a inclusão dos conteúdos de Orientação Sexual na proposta curricular, bem como explicitar seus princípios norteadores (p.304), e que a comunicação deve ser feita antes do início do trabalho, de preferência de forma direta, em reuniões em que os pais possam esclarecer suas dúvidas e se posicionar (p.332).

No caso específico das escolas pesquisadas, cabe lembrar que, conforme observado anteriormente, **não** estão realizando o trabalho contínuo e sistemático de Orientação Sexual, fazendo-o, ao invés disso, de forma transversalizada e/ou esporádica. Além do mais, 45 professores (50%) alegaram não haver iniciado, ainda, o trabalho sugerido pelos PCNs (questão nº3), o que faz supor que, a falta de comunicação entre a escola e os familiares dos alunos observada nos resultados acima, possa ter sido, principalmente, em função desses motivos.

Quanto aos 6 professores (7%) que afirmaram ter havido comunicação entre a escola e os familiares dos alunos, relataram que esta ocorreu através da *Reunião de Pais e Mestres*, não especificando, contudo, maiores detalhes. Dois professores da Rede Particular de Ensino mencionaram também a realização de palestras para os pais, abordando temas relativos à sexualidade.

Conforme VITIELLO (1988, p.75), num programa de Orientação Sexual, os pais têm o direito de saber como e sobre o que seu filho

unesp

será informado, e ainda o direito de não aceitar o programa ou recusar-se a participar.

De acordo com GTPOS (1994, p.3), a reação dos pais está longe de ser resistente, ao contrário, contam com a ajuda da escola para auxiliá-los nessa tarefa, pois, conforme afirma ARAÙJO (1986, p.67), muitos deles sentem-se confusos e indecisos quanto às respostas a dar às perguntas de seus filhos sobre sexualidade.

Em relação a essas questões, VITIELLO (1988, p.75) propõe que se forem estendidas aos pais as informações relativas ao trabalho desenvolvido com seus filhos, e oferecidas possibilidades de ampliarem seus conhecimentos sobre a sexualidade, a escola passará a ter na família uma colaboradora.

Por fim, considerando-se os elementos acima expostos, pode-se supor que a integração da família ao Programa de Orientação Sexual seja requisito importante e necessário para o êxito do trabalho proposto pelos PCNs, devendo ser cultivada assim que o mesmo se inicie em cada unidade escolar.

***

Questão 15. Qual a sua opinião em relação ao trabalho de Orientação Sexual nas escolas, conforme sugerido pelos PCNs?

Dos 90 professores que participaram da pesquisa, 52 deles (58%) responderam tal questão.

Levando-se em conta as variações individuais na forma de expressão de cada docente, pôde-se estabelecer, dentre as respostas obtidas, 3 categorias diferentes, as quais encontram-se reproduzidas no quadro abaixo, acompanhadas dos respectivos números e porcentagens para cada uma delas:

Nº de respostas	%	CATEGORIAS
26	29%	O professor é favorável à Orientação Sexual nas escolas, considerando-a importante e necessária.
22	24%	O professor é favorável à Orientação Sexual nas escolas, considera importante que se faça tal trabalho, porém, pede mais orientações ou treinamento para lidar com os temas relativos à sexualidade.
4	4%	O professor não é favorável à realização do trabalho de Orientação Sexual nas escolas, a não ser nas aulas de ciências.

Quadro 2. Opinião dos docentes quanto ao trabalho de Orientação Sexual nas escolas, conforme proposto pelos PCNs.

unesp

Os resultados acima mostram que a maioria dos professores componentes da amostra (53%) reconhece a necessidade de se trabalhar com esses temas em sala de aula, porém, praticamente a metade desse grupo sente-se despreparado para tal, mencionando, contudo, o desejo de adquirir tal preparo.

De acordo com esses elementos, bem como com os dados obtidos em questões anteriormente abordadas, e ainda considerando o número de docentes que não responderam o item em questão, pode-se supor que a maioria dos professores pesquisados não possui muita familiaridade com os assuntos relativos à temática sexual. É um assunto que nem sempre faz parte da formação sistemática dos docentes, além de ser, de forma quase que generalizada, cercado por mitos, tabus e preconceitos impostos pela sociedade.

Tais elementos, bem como outros fatores relativos à essa temática, já foram discutidos ao longo do presente texto, não sugerindo, portanto, uma nova abordagem. Faz-se necessário, contudo, ressaltar que a questão do preparo do professor parece ser de fundamental importância na implementação de novas propostas educativas, merecendo mais reflexão, e tanto quanto possível, maior empenho por parte das autoridades competentes, no sentido de viabilizar aos docentes as condições e os subsídios que tornarão possíveis a realização de tais propostas.

Como afirmou uma das professoras componentes da amostra, *"...não há construção que possa ser feita sem alicerce, e no caso da Orientação Sexual não parece ser diferente!"*

CONSIDERAÇÕES FINAIS / CONCLUSÕES

O presente trabalho teve por objetivo realizar um diagnóstico da aplicação dos PCNs na área de Orientação Sexual em escolas da cidade de Bauru, especialmente no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Teve ainda a intenção de levantar as principais dificuldades sentidas pelos professores das escolas pesquisadas, de modo que, a partir dos dados obtidos, se pudesse fazer uma análise acerca da aplicabilidade da proposta do MEC.

É importante lembrar, que apesar de sua relevância, não foi objetivo principal desta pesquisa fazer um exame dos PCNs ou de seu processo elaborativo, trabalho esse que requer um procedimento mais específico e com enfoque diferenciado do adotado no presente estudo.

Assim, os dados coletados nesta pesquisa nos proporcionaram estabelecer algumas considerações, e ainda que possam ter um caráter parcial, devido ao âmbito restrito em que ocorreu o estudo e a complexidade de contextos que interagem no fazer pedagógico, acreditamos que possam contribuir no sentido

unesp

de fomentar uma reflexão, bem como uma discussão acerca do assunto, possibilitando, talvez, a busca de soluções para as dificuldades detectadas.

Não foi nossa intenção oferecer respostas definitivas ou soluções mágicas aos obstáculos ora encontrados, porém, julgamos importante tecer alguns comentários e conclusões acerca dos conteúdos levantados:

↳ Consideramos, acima de tudo, que a discussão sobre educação e/ou sobre qualquer proposta relativa à esfera educacional importa também na discussão sobre o homem, sobre a sociedade, e sobre a própria época. Não há caminhos absolutos; não há propostas perfeitas; e as verdades, se é que existem, são temporárias. Há que se pensar que o valor das proposições é relativo; que sua aplicabilidade é condicional; e que seu produto é dependente: as ações educativas encontram-se ligadas a um complexo emaranhado, que envolve além das condições históricas, culturais, políticas e ideológicas, também questões de ordem econômica e estrutural intrínsecas ao contexto.

Assim, tendo em vista uma sociedade dividida e em mudança, é praticamente impossível se pensar num conceito único de educação; é praticamente impossível se delimitar parâmetros uniformes que possam cobrir de forma adequada todas as necessidades relativas à formação integral do ser humano.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Tais parâmetros, se necessários como apoio às práticas educativas comumente adotadas, devem ser estabelecidos em função do grupo ao qual se destinam e das necessidades relativas a cada um deles.

Questionamos, então, em relação aos PCNs, seu caráter nacional e sua elaboração verticalizada, ainda que os mesmos procurem enfatizar sua flexibilidade enquanto proposta.

↳ Por outro lado, também é importante destacarmos alguns avanços relativos ao documento do MEC, como a idéia dos ciclos, a ressignificação dos conteúdos, e a inclusão dos temas transversais (ÁVILA & MOLL, 1996, p.247), ou ainda a ampliação do conceito de sala de aula como espaço social de aprendizagem (BECKER, 1996, P. 261), entre outros.

Ocorre contudo, que também em relação a esses avanços, existem elementos importantes, que se não forem observados, poderão inviabilizar toda e qualquer tentativa de sua implementação.

☛ Um desses elementos, diz respeito à vontade política dos governantes e/ou das autoridades educacionais. Julgamos que sua disposição em apoiar e em suprir as necessidades relativas ao desenvolvimento adequado de suas propostas parece ser um dos principais determinantes do sucesso ou do insucesso das mesmas. Para se obter tal apoio, é indispensável a sensibilização dessas

unesp

autoridades, bem como um maior controle por parte da sociedade e uma cobrança sistemática por parte dos profissionais da área da educação.

Conquistar e manter progressos no contexto educacional depende de um trabalho coletivo dos educadores, sendo necessária, além de sua participação no processo elaborativo das novas propostas, também o acompanhamento crítico de todo o processo de implantação das mesmas.

☛ Além disso, entendemos ao lado de BENETTI (1998); SAMPAIO (1998) e TEIXEIRA (2000), que sejam quais forem as propostas educativas, só podem ser viabilizadas à medida em que sejam oferecidas também as condições para que o trabalho proposto se realize, o que envolve a valorização do professor e a melhoria de suas condições de trabalho, incluindo o pagamento de salários mais justos; o fácil acesso a cursos de aperfeiçoamento e/ou educação continuada bem como a materiais que facilitem sua ação educativa, tais como livros, periódicos, materiais didáticos diversos, computadores, etc.; uma jornada de trabalho mais coerente e não excessiva, com tempo para preparar as ações pedagógicas e discutir coletivamente sua prática, e outras reivindicações antigas que têm sido deliberadamente ignoradas pelas autoridades governamentais. Concordamos ainda com TEIXEIRA (2000), julgando necessária a revitalização das escolas públicas, sucateadas pela falta de recursos, com um número cada vez maior de alunos por sala; falta de pessoal e de manutenção periódica, o que acaba por comprometer mesmo as mais bem intencionadas ações educativas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

☛ Um outro elemento que consideramos fundamental para o estabelecimento de qualquer melhoria nas condições ora detectadas, é o envolvimento do professor, de forma que possa se sentir como parte integrante do processo educativo. O modo como cada professor vê a realidade, suas percepções, apreciações, juízos e crenças são fatores decisivos na orientação de suas atividades (GOMEZ, 1997, p.110); influenciam seu modo de agir e se materializam através de uma prática que incorpora os significados subjetivos que atribui aos fatos.

Assim, entendemos necessário a proposição de situações de reflexão que ponham em análise as crenças dos professores, assim como os princípios teóricos que lhe são subjacentes.

☛ Nesse sentido, também julgamos importante repensar os cursos de formação de professores, que parecem ter uma incidência mais forte nos aspectos técnico-específicos da profissão, do que nas dimensões sociais, culturais e afetivas relativas ao homem. Sem alterações na estrutura de tais cursos, será praticamente impossível construirmos educadores *competentes*, que compreendam e desempenhem suas atividades pedagógicas voltados para a construção de uma educação mais abrangente e vinculada ao desenvolvimento integral do ser humano.

unesp

☛ Entendemos, ainda, que um novo perfil para os cursos de aperfeiçoamento e/ou educação continuada seja outro fator imprescindível para se conseguir a evolução dos professores no sentido de torná-los mais críticos e reflexivos. Ocupando-se apenas da reciclagem dos conteúdos e métodos, relegando a um plano inferior ou esquecendo dos subsídios referentes à área social e afetiva, os referidos cursos não atenderão senão parte dos objetivos desejáveis.

☛ Além disso, acreditamos necessário o próprio envolvimento dos educadores, tanto pessoal quanto coletivamente, na busca das condições apropriadas para o desempenho de suas atividades. Ainda que possam ter sido vítimas de uma formação insatisfatória e ainda que o sejam da situação caótica em que se encontra a educação no país, não se justifica eximir dos docentes a responsabilidade de lutar pela transformação desse quadro.

☛ É nossa opinião que os professores devam ser levados à uma reflexão que os leve à percepção da importância de sua prática no atual panorama sócio-educativo. Essa reflexão é também desejável em relação às suas ações pedagógicas diretamente com os alunos, de forma que possam fazer de sua atividade cotidiana em sala de aula, objeto de uma profunda análise, buscando uma nova concepção da atividade docente, mais ampla, mais flexível, e mais aberta às necessidades relativas ao atual momento sócio-histórico.

unesp

Nossa expectativa é de que a reflexão possa ser um instrumento de desenvolvimento para o professor, facilitando a adoção de posturas diferenciadas e inovadoras que possibilitem a superação dos desafios que se apresentam no panorama educacional.

↳ Em relação ao trabalho de Orientação Sexual nas escolas pesquisadas, além dos fatores acima colocados, acreditamos ser necessário também que toda a comunidade educacional e em especial os professores, reavaliem seu conceito acerca da sexualidade.

A adoção de uma perspectiva mais ampla, abrangendo não só os aspectos biológicos, mas também as dimensões sociais, culturais e afetivas da sexualidade, é condição fundamental para que o trabalho proposto pelos PCNs possa ser implementado.

☛ A partir dessa premissa, entendemos ainda imperativo que os professores se disponham a questionar seus próprios padrões, crenças, mitos e preconceitos em relação à sexualidade, procurando adotar uma perspectiva mais saudável e flexível em relação a esses aspectos. Libertar-se dos preconceitos, dos tabus, e da repressão vivida nas décadas em que foram educados, é condição necessária para que possam trabalhar esses conteúdos de forma natural, tornando-se mais próximos, mais receptivos e mais acolhedores em relação às dúvidas e questionamentos dos jovens e adolescentes.

unesp

☛ Uma outra condição que julgamos necessária para a adequada aplicação do trabalho de Orientação Sexual nessas escolas diz respeito ao preparo técnico-específico dos professores em questão.

Percebemos através dos resultados obtidos na pesquisa, que os docentes apresentam dificuldades também relativas a um déficit nesses conhecimentos, de forma que, se faz necessário um trabalho preparativo com os professores envolvidos, no sentido de possibilitar-lhes, além de um espaço para questionamentos, debates e reflexões, também o acesso a conhecimentos específicos que nem sempre possuem.

Entendemos ainda, que essa *preparação* deva ser desenvolvida dentro de uma perspectiva sócio-construtivista, que os leve ao longo do processo, a refletir e a construir eles próprios seu conhecimento, participando como sujeitos ativos de todo o processo de aprendizagem.

☛ Além disso, também acreditamos que a preparação desses professores exige uma assessoria continuada e não somente uma preparação inicial limitada a um tempo específico e na maioria das vezes, insuficiente. É importante que se possibilite o trabalho coletivo entre os docentes envolvidos nessa tarefa, de forma que possam ter condições de discutir e trabalhar em conjunto tanto suas dúvidas em relação aos conteúdos, como seus sentimentos e emoções em relação à sexualidade.

unesp

☛ Em relação a esse aspecto, acreditamos que as Universidades da região, com seus alunos, docentes e pesquisadores, também possam prestar um valoroso auxílio tanto no desenvolvimento de um programa de apoio aos professores, quanto no desenvolvimento de projetos que possam auxiliar na avaliação do trabalho executado pelos docentes junto aos alunos. A avaliação do impacto das atividades desenvolvidas em relação ao trabalho de Orientação Sexual nas escolas, é uma necessidade imperiosa, devendo ser viabilizada como parte integrante e fundamental desse processo.

☛ Quanto ao material didático e de apoio disponível para a realização do trabalho de Orientação Sexual nas escolas pesquisadas, julgamos importante ressaltar que na maior parte das vezes ainda encontra-se voltado aos aspectos biológicos da sexualidade, muito mais do que aos fatores sociais, culturais e afetivos que lhe dizem respeito.

Assim, entendemos que o acesso a novos materiais, bem como a criação dos mesmos, inclusive pelos próprios docentes, possa ser de grande auxílio para a adequada efetivação do trabalho de Orientação Sexual nessas escolas.

☛ Por fim, gostaríamos de lembrar, que tal como citado anteriormente, consideramos que a integração da família ao trabalho realizado junto aos alunos, seja de fundamental importância na consecução dos objetivos

unesp

propostos para a Orientação Sexual conforme os PCNs, devendo ser realizada nessas escolas antes e durante o decorrer do processo.

Entendemos que essas mudanças não são simples ou lineares e que tampouco ocorrem da noite para o dia. Ainda há muito a se caminhar, porém, cada um à sua medida deve se responsabilizar por dar um passo a mais em direção às melhorias que todos almejamos.

O envolvimento e o comprometimento coletivo é fundamental para que se realize a transição entre a escola que temos e a escola que queremos.

unesp

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, R. P. Educação Sexual para Professores Primários. In: VITIELLO, A. *Sexologia II*. São Paulo: Roca, 1986, p. 113-117.

APPLE, M. *Maestros y textos*. Una economia política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona: Paidós-MEC, 1989.

ARATANGY, L. R. *Sexualidade*. A difícil arte do encontro. São Paulo: Ática, 1998.

ARAÚJO, M. L. M. O Policiamento Familiar. In: VITIELLO, A. *Sexologia II*. São Paulo: Roca, 1986, p. 65-68.

ARFWEDSON, G. Teachers work. In *Code, context and curriculum processes*. Estocolmo: CWK Gleerup, 1979.

ARMAS, E. J. *Educación Sexual*: Un programa de conscientizatión. Caracas, AVEPSO (Asociacion Venezolana de Psicologia Social), 1984.

ÁVILA, I. S. e MOLL, J. Documento 2: Desvelando as novas Roupagens das Velhas Práticas Políticas em Educação no Brasil: Uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, jan/jun. 1996. p.242-252.

BARROSO, C. e BRUSCHINI, C. *Sexo e Juventude como discutir a sexualidade em casa e na escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

BECKER, F. Documento 4: Parecer de Fernando Becker: "Corações e Mentes". *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, jan./jun. 1996. p.261-264.

BENETTI, B. A *Temática ambiental e a perspectiva do professor de Ciências*. Marília, 1998. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências. Unesp.

BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control*. Hacia una teoria de las transmisiones educativas. Madrid: AKAL, 1988.

BOCK, A. M. B. et al. *Psicologias*: Uma introdução ao Estudo de Psicologia. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

BORGO, C. R. P. *As medidas no Ensino de Ciências*. Um Estudo em Sala de Aula com Temas Transversais na 4ª série. Bauru: 1999. 272p. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência na Área de Ensino de Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista..

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. *Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. *Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Orientação Sexual*. Versão preliminar para discussão nacional. Brasília: MEC/SEF, 1997. 42 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: *pluralidade cultural, orientação sexual*/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164 p. (vol. 10).

BUSQUETS, M. D. et al. *Temas Transversais em Educação*: Bases para uma formação Integral. São Paulo: Ática, 1997.

CALIENTO, M. C. P. "Aidsfobia": Aspectos psicopatológicos e psicodinâmicos de uma nova síndrome. In: GIR, E. et al. (Orgs.) *Sexualidade em Temas*. Ribeirão Preto: FUNPEC-RP, 2000. p.219-231.

CALIENTO, M. C. P. e PIRES, E. P. F. "Aidshipocondria": Estudo de casos. In: GIR, E. et al. (Orgs.) *Sexualidade em Temas*. Ribeirão Preto: FUNPEC-RP, 2000. p.207-217.

CANDAU, V. M. e LELIS, I. A. "A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador" In: CANDAU, V. (Org.) *Rumo a Nova Didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.

CAVACO, M.H. Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. In: NOVOA, A. (Org). *Profissão Professor*. Porto: Ed. Porto, 1993.

CUNHA, L. A. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 99, nov. 1996. p.60-72.

CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e O Ensino Fundamental. In: BARRETO, E. S. S. (org.) *Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p.233-259. (Coleção Formação de Professores)

DEWEY, J. *Cómo Pensamos*. Barcelona: Paidós, 1989.

DUARTE, M. C. Ensino/Aprendizagem de Biologia. Algumas reflexões suscitadas pela investigação educacional. *Boletim da Associação Portuguesa de Professores de Biologia e Geologia*. Junho 1996, nº 6.

EVANGELISTA, J.E. *Crise no Marxismo e Irracionalismo Pós-Moderno*. São Paulo: Cortez, 1992.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS. Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais. Documento 1: Parecer da Faculdade de Educação da UFRGS. *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, jan./jun. 1996. p.229-241.

FARIA, W. de. *Teorias de Ensino e Planejamento Pedagógico*. São Paulo: EPU, 1987.

FÁVERO, M. *Sobre a Formação do Educador*. A formação do Educador: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981.

FREIRE, P. Crítico, Radical e Otimista. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, Ano 1, nº 1, Jan/Fev 1995, p. 5-12.

FURTH, H G. *Piaget na Sala de Aula*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

GARCIA, C.M. A Formação de Professores: Novas Perspectivas baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In: NOVOA, A. (Coord.). *Os Professores e sua Formação*. 3. ed. LISBOA: Dom Quixote, 1997.

GIKOVATE, F. Sexo, Amor, Erotismo e Pornografia. In: KUPSTAS, M. (Org). *Comportamento Sexual*. São Paulo: Moderna, 1997, p. 39-56.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas em Pesquisa Social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL-PÉREZ, D. e CARVALHO, A. M. P. *Formação de Professores de Ciências: Tendências e Inovações*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995 (Coleção Questões da Nossa Época).

GTPOS, A. E. *Guia de Orientação Sexual*: Diretrizes e Metodologia. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

GOMEZ, A. G. O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: NOVOA, A. (Coord). *Os Professores e sua Formação*. 3. ed. LISBOA: Dom Quixote, 1997.

KNIJNIK, G. Documento 3: Parecer de Gelsa Knijnik. *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, jan./jun. 1996. p.253-259.

LASCH, C. *O Mínimo Eu*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LUCKESI, C.C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D. *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNETTA, V. N. Atividades Práticas no Ensino de Ciências. *Revista de Educação*, Portugal, II (1), maio, 1991.

MANACORDA, M.A. Depoimento. *Revista ANDE* (São Paulo), Ano 5, nº 10, 1986. p. 59-64.

MARX, K. *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro; Zahar, 1965.

MELLO, G. N. *Social, Democracia e Educação*: teses e propostas. 1992, p. 17-37.

MELO, M. O fio da Navalha. In: KUPSTAS, M. (Org). *Comportamento Sexual*. São Paulo: Moderna, 1997, p. 127-142.

MOREIRA, A. F. B. Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas. In: SILVA, T. T. e GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996. p.128-149.

NUNES, C. A. *Desvendando a Sexualidade*. Campinas: Papirus, 1987 (Série Educando).

OLIVEIRA, M. L. A Educação Sexual, a Escola e a Criança. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO DO INTERIOR PAULISTA. Marília, 2000. *Anais*... Marília, 2000, p. 45-55.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

PAVIANI, J. *Problemas de Filosofia da Educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

PERETTI, A. Las exigências de entensión, coherencia y varidad en la formación y el perfeccionamiento del professorado. *Revista de Educación*, 284, 1987. p. 89-112.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Ed/UNESCO, 1977.

RODRIGUES, N. Função da Escola de 1º Grau numa sociedade democrática. *Revista ANDE* (São Paulo), vol. 4, cap. 8, p. 17-22, 1984.

RODRIGUEZ, M. et al. Teaching our teachers to teach: a study on preparation for sexuality education and HIV/AIDS prevention. *Journal of Psychology e Human Sexuality*. New York, v. 9, numbers 3 / 4, p. 121-141, 1997.

ROSSI et al. Perfil dos Professores que exercem papel de educador sexual em escolas da rede pública. In: GIR, E. et al. (Orgs.) *Sexualidade em Temas*. Ribeirão Preto: FUNPEC-RP, 2000. p.85-101.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e Ação Política sobre a Prática como Libertação Profissional de Professores. In: NOVOA, A. (Org). *Profissão professor*. Porto: Editora Porto, 1993.

SALES, J. M. Sexualidade, Um Direito Social. In: VITIELLO, A. *Sexologia II*. São Paulo: Roca, 1986, p. 41-42.

SAMPAIO, F. C. *Laboratório do Cotidiano*: Ensinando Física em um curso de Magistério. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo.

SAVIANI, D. *Educação e Questões da Atualidade*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

_____. *Ensino Público e Algumas Falas sobre Universidade*. São Paulo:Cortez/Autores Associados, 1986.

_____. *Inovação Educacional no Brasil*: Problemas e Perspectivas. São Paulo:Cortez/Autores Associados, 1980.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. São Paulo: Captes/Autores Associados, 1992.

TEIXEIRA, P. M. M. *Ensino de Biologia e Cidadania*: O técnico e o político na formação docente. Bauru, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência na Área de Ensino de Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista..

TELAROLLI, R. Jr. Sociedade, Cultura e Desejo: A Sexualidade Humana. In: KUPSTAS, M. (Org) *Comportamento Sexual*. São Paulo: Moderna, 1997, p. 21-38.

VALE, J. M. F. do. Construindo a Escola: O desafio continua... *Ciência Geográfica*. Bauru (SP) AGB, 1998, p. 43-49.

_____. Diálogo Aberto com Demerval Saviani. In: *Demerval Saviani e a Educação Brasileira*. O Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994, p. 217-40.

_____. Educação Urgente. Para que? *Ciência Geográfica*. Bauru (SP) AGB, nº 4, Agosto 1996, p. 45-7.

_____. Projeto Pedagógico e Avaliação da Escola. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 5, 1998, Águas de São Pedro. *Textos Geradores e Resumos...* São Pedro, 1998, p.7.

VASCONCELOS, N. *Amor e Sexo na Adolescência*. 12. ed.. São Paulo: Moderna, 1992.

_____. Ética Sexual Universal. In: KUPSTAS, M. (Org). *Comportamento Sexual*. São Paulo: Moderna, 1997, p. 57-74.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, M. S. Casamento: laços e fitas. In: KUPSTAS, M. (Orgs.). *Comportamento Sexual*, São Paulo: Moderna, 1997. p.75-91.

VITIELLO, M. e LOUREIRO, G. R. JR. Aspectos Sócio-Políticos da Sexualidade na Adolescência. In: VITIELLO, N. *Sexologia II*. São Paulo: Roca, 1986, p. 55-57.

VITIELLO, N. et al. *Adolescência Hoje*. São Paulo: Roca, 1988.

_____. *Reprodução e Sexualidade*: Um Manual para Educadores. CEICH (Centro de Ensino e Investigação em Comportamento Humano), 1994.

_____. *Sexologia II*. São Paulo: Roca, 1986.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PARRÉ, S. H. G. *Aplication of the Curricular Parameters in the Area of Sexual Education in Basic Education*: One diagnosis. 2001. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência, Área de Concentração: Ensino de Ciências) – Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

ABSTRACT

The present study had as focus the application of the proposal of Sexual Prompt express for PCN (National Curricular Parameters) for 3° and 4° cycles of Basic Education, and the performance of the professors in relation to the same one had as main focus.

It was carried through the application of a questionnaire to 90 professors, working at 14 pertaining schools to the Public and Particular Network of Education of the city of Bauru. SP, and investigated how the project suggested for the document of the MEC in those schools have been carried out.

The gotten results had shown some difficulties lived deeply for these professors in relation to the applicability of the proposal official, starting from those results it was tried to establish some reflections that could serve as a starting point on the search of possible solutions for the overcoming of the same ones.

Keywords: Education; School; Professors; Sexual Prompt; National Curricular Parameters.

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Bauru, dezembro de 2001.

SANDRA HELENA GRAMUGLIA PARRÉ

Biblioteca - UNESP - Bauru
Aquisição 1 Preço R$10,00
N.º Processo 65144101105
Depto. Solicitante
Procedência Sandra Helena Gramuglia Farré
Incorporado em 15/03/05

0810001194