

**UNESP- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília**

**CARMEN IZAURA MOLINA CORRÊA**

**ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DE UMA ESCOLA  
PÚBLICA NA EDUCAÇÃO SEXUAL DOS SEUS  
ALUNOS**

**Marília**  
**2003**

**CARMEN IZAURA MOLINA CORRÊA**

**ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA  
NA EDUCAÇÃO SEXUAL DOS SEUS ALUNOS**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para obtenção do Título de Mestre em Educação na área de Ensino na Educação Brasileira - Educação, Saúde e Comunidade.

Orientadora: TANIA MORON SAES BRAGA

**Marília  
2003**

Corrêa, Carmen Izaura Molina

C824a Análise da participação de uma escola pública na educação sexual de seus alunos / Carmen Izaura Molina Corrêa. – Marília, 2003.  
148 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2003.

Bibliografia: f. 118-124

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Tania Moron Saes Braga

1. Educação sexual. 2. Orientação sexual. 3. Escola pública.  
I. Autor. II. Título.

CDD 372.372

## ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA PELA CANDIDATA CARMEN IZAURA MOLINA CORRÊA, ALUNA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO "ENSINO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA", REALIZADA NO DIA 25 DE FEVEREIRO 2003.

Ao vinte e cinco dias do mês de fevereiro, às 09h00m, em sessão pública, realizou-se na sala de defesas do prédio da Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Câmpus de Marília, a Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada "Análise da participação de uma escola pública na educação sexual dos seus alunos", apresentada pela aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração "Ensino na Educação Brasileira", Carmen Izaura Molina Corrêa. A Banca Examinadora, constituída pelos Senhores Professores: Dra. TÂNIA MORON SAES BRAGA - ORIENTADORA, DR. KESTER CARRARA - UNESP/MARÍLIA - E DRA. CARMEN LUCIA DIAS - MARÍLIA, iniciou suas atividades submetendo à candidata a forma regimental da defesa de Dissertação. Terminado o exame, a Banca Examinadora procedeu ao julgamento da prova cujo resultado é:

DRA. TÂNIA MORON SAES BRAGA *Aprovada*

DR. KESTER CARRARA - *Aprovada*

DRA. CARMEN LUCIA DIAS - *APROVADA*

fazendo jus ao título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Encerradas as atividades, foi lavrada ata que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Marília, 25 de fevereiro de 2003

DRA. TÂNIA MORON SAES BRAGA



DR. KESTER CARRARA



DRA. CARMEN LUCIA DIAS



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da amostra de alunos por período e por série.....	49
Tabela 2 - Distribuição da população de alunos por período e por salas de aula.....	49
Tabela 3 - Porcentagem de professores que se consideram informados e à vontade por assunto.....	67
Tabela 4 - Assuntos mais solicitados aos professores pelos alunos.....	70
Tabela 5 - Número de professores que registraram ocorrências no ensino fundamental e médio.....	73
Tabela 6 - Participação dos professores na fase de registro de ocorrências.....	75
Tabela 7 - Local das ocorrências no ensino fundamental e médio.....	77
Tabela 8 - Tipos de ocorrências no ensino fundamental e médio.....	77
Tabela 9 - Assuntos mais freqüentes no ensino fundamental e médio.....	78
Tabela 10 - Conseqüências dadas às ocorrências pelos professores do ensino fundamental e médio.....	79
Tabela 11 - Formas de apresentação do assunto consideradas mais significativas.....	82
Tabela 12 - Metodologias consideradas mais adequadas para abordagem do assunto.....	83
Tabela 13 - Especificação das necessidades do professor para abordagem transversal.....	84
Tabela 14 - Distribuição dos alunos em relação às informações que possuem .....	89
Tabela 15 - Distribuição dos alunos quanto às informações que possuem sobre cada assunto.....	89
Tabela 16 - Demonstração dos assuntos a serem tratados no ensino fundamental e médio.....	92
Tabela 17 - Distribuição dos alunos em relação às fontes de informações.....	93
Tabela 18 - Sugestões dos alunos sobre os assunto a serem abordados.....	102
Tabela 19 - Opiniões dos alunos sobre as características de um professor “legal” ....	103

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Solicitações dos alunos aos professores.....	69
Gráfico 2 – Distribuição das ocorrências no ensino fundamental e médio por disciplina.....	73
Gráfico 3 – Contexto das ocorrências no ensino fundamental e médio.....	77
Gráfico 4 – Estratégias para abordagem do assunto consideradas mais relevantes pelo professor.....	82
Gráfico 5 – Necessidades do professor para abordagem transversal do assunto...	83
Gráfico 6 – Aspectos considerados ideais para condução do assunto na escola....	85
Gráfico 7 – Relação entre conhecer X precisar de mais informações por série.....	91
Gráfico 8 – Avaliação dos alunos quanto à contribuição da escola como fonte de informação .....	96
Gráfico 9 – Avaliação dos alunos quanto à necessidade da escola abordar mais o assunto.....	96
Gráfico 10 – Avaliação dos alunos quanto à presença de ações educativas na escola.....	98
Gráfico 11 – Sugestões dos alunos sobre as metodologias para abordagem do assunto.....	100
Gráfico 12 – Preferência dos alunos quanto a sexo e idade do professor.....	103
Gráfico 13 – Características dos professores consideradas facilitadoras pelos alunos.....	105

CORRÊA, C. I. M. **Análise da participação de uma escola pública na educação sexual dos seus alunos.** 2003. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

## **RESUMO**

Este estudo tem como objetivo identificar a presença de ações educativas voltadas à sexualidade em uma escola pública de uma pequena cidade do interior paulista e as sugestões apontadas pelos professores e alunos para a viabilização de ações voltadas à realidade escolar. Foram utilizados questionários e registros de ocorrências para a coleta de dados junto a professores e alunos. Os resultados indicaram que a abordagem dos assuntos relativos à educação sexual está condicionada ao currículo de matérias específicas e vinculada à figura do professor, sendo realizada de maneira assistemática e descontínua, distante das proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Utilizando-se o referencial da psicologia da saúde e os princípios da análise do comportamento, identificou-se a necessidade de programas de intervenção dirigidos primeiramente à capacitação de professores e, em seguida, à promoção da saúde de alunos, focando-se conteúdos e habilidades envolvidos no comportamento sexual saudável.

**Palavras-chave:** educação sexual – escola pública; orientação sexual – escola pública; programas de educação sexual – escola pública.

CORRÊA, C. I. M. **Analysis of the participation of a public school in the sexual education of its students.** 2003. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

## **ABSTRACT**

The objective of this study is to identify the presence of educative actions directed to sexuality in a public school of a small town of the Paulista country and the suggestions showed by teachers and pupils to make possible the actions concerning the educational reality. Questionnaires and registrations of occurrences have been used to the data collection related to teachers and pupils. The results showed that the approach of the subjects relating to sexual education is conditioned to the curriculum of specific disciplines and linked to the teacher's figure, being performed in an asystematic and discontinuous way, remote from the propositions of the National Curricular Parameters. By using the reference of health psychology and the principles of behaviour analysis, it has been identified the necessity of intervention programs directed firstly to capacitate teachers and then to promote the pupils health, emphasizing contents and abilities involved in healthy sexual behaviour.

**Key-words:** sexual education – public school; sexual orientation – public school; programs of sexual education – public school.

# SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
1.1 Por que investigar a participação da escola pública na educação sexual dos seus alunos.....	8
1.2 Objetivo.....	12
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	14
2.1 Considerações sobre a educação sexual no sistema educativo brasileiro.....	14
2.2 A escola e a aquisição de comportamentos sexuais saudáveis: o que a psicologia da saúde e a análise do comportamento têm a contribuir .....	32
3 MÉTODO.....	48
3.1 Local.....	48
3.2 Participantes.....	48
3.3 Material.....	51
3.4 Procedimentos.....	53
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	64
4.1 As informações resultantes do conhecimento do contexto escolar.....	64
4.2 As informações resultantes da coleta de dados com professores.....	65
4.3 As informações resultantes da coleta de dados com alunos.....	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES.....	125

## **1 INTRODUÇÃO**

### ***1.1 POR QUE INVESTIGAR A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO SEXUAL DOS SEUS ALUNOS.***

Para se falar sobre a relevância deste estudo, parece importante rever algumas considerações relativas à situação da escola e da saúde sexual no Brasil.

A escola vem assumindo um papel cada vez mais importante na sociedade e cada vez mais cedo na vida da criança, como decorrência das mudanças sociais geradas particularmente pela entrada da mulher no mercado de trabalho. A escola pública, por sua vez, tem absorvido contingentes cada vez mais crescentes de jovens, atendendo, hoje, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a quase  $\frac{1}{4}$  da população do país entre o ensino fundamental, que representa a parte mais numerosa, e o ensino médio (FALCÃO, 1999, p. 3). Nesse sentido, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou o Censo 2000 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2002, p. 6), mostrando que a escolarização no país cresceu em todas as faixas etárias.

Mas não é só o número de jovens que tem aumentado na escola. Maior número de jovens tem antecipado, significativamente, e sobretudo as mulheres, a idade de iniciação da atividade sexual; em contrapartida, um número significativo deles não usa contraceptivo, principalmente na primeira relação sexual, o que aumenta a vulnerabilidade a gravidez, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS).

Vários estudos e pesquisas têm se reportado a esta questão. Schufer e Necchi (1998, p. 186) identificaram que a iniciação sexual se dá aos 15,2 anos;

Baldo e Simões (1999, p. 166) apuraram que 63% das adolescentes grávidas estudadas iniciaram-se sexualmente aos 13 anos; Benvegnú (2000, p. 85) apontou os 14 anos como a idade média de iniciação sexual; Oliveira (1997, p. 103), os 16,9 anos para as mulheres e os 15 para os homens; Camargo et al. (1994, p. 138), o período entre 12 e 14 anos para ambos os sexos; e Fruet (1995, p. 80) constatou que a iniciação sexual dos meninos começa mais cedo que a das meninas, por volta dos 15 anos. Vitiello (1997, p. 258) identificou como idade da iniciação sexual os 15 e 16 anos para as meninas e os 17 anos para os meninos; no entanto, apenas 51% mencionaram a utilização de método contraceptivo na primeira relação sexual. Biancarelli e Lambert (1999, p. 1) mencionaram pesquisa do Centro Brasileiro de Pesquisas (CEBRAP) que revelou ter aumentado o número de jovens que iniciou a vida sexual antes dos 15 anos – são 47% dos homens e 32% das mulheres, quando em 1994 eram, respectivamente, 35% e 14%; só que não chega a 20% o número de jovens que usa sempre, e sem exceção, a camisinha. O Jornal Hoje, da Rede Globo (out. 2002), em pesquisa encomendada ao Centro de Integração Empresa-Escola (CIE-E), divulgou que os brasileiros estão começando a vida sexual mais cedo – entre 14 e 16 anos, e muitos ainda insistem em não usar preservativos – são 55% deles. Pesquisa realizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) apontou, entre dez, o sexo inseguro como o 6.º fator de risco para a saúde nos países latino-americanos, o que inclui o Brasil (BIANCARELLI, 2002, p. 1). O Censo 2000, ao referir-se à fecundidade (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2002, p. 5), mostrou que, no país, o número de mães adolescentes aumentou em relação às décadas anteriores – 9,1% são mães entre 15 e 19 anos, em 1991 eram 8,7% e em 1980, 7,9%; ou seja, em um ano, um milhão de adolescentes se tornaram mães (DIMENSTEIN, 2002, p. 6). Mena (2002, p. 7)

mostrou que a primeira relação acontece hoje em torno dos 15 anos e nos primeiros seis meses de namoro, só que 70% não usaram preservativo nessa relação, embora apenas 24,1% das mulheres desejassem ter um filho; conseqüência: 25% dos partos realizados em 2001 na rede pública de saúde foram de adolescentes grávidas. Para Werneck e Bower (2002), álcool, drogas e até amor servem de desculpas para o jovem não usar camisinha, além de o medo da camisinha piorar o desempenho nas primeiras transas.

Velho et al. (2000, p. 40) mostraram que as taxas de fecundidade na adolescência têm apresentado índices crescentes no Brasil – um milhão de adolescentes tornam-se mães anualmente, sendo que aproximadamente um em cada três recém-nascidos é filho de mãe com idade igual ou inferior a 18 anos; conseqüências: as mães adolescentes apresentam um resultado pior de gravidez do que as mães entre 20 e 30 anos, o risco de óbito é maior e as complicações estão entre as dez principais causas de mortes de adolescentes. No Programa Especial de Formação de Professores para a 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (PEC), ao se abordar sexualidade e educação, há menção de que entre 20 a 25% dos partos realizados no país envolvem mulheres menores de 19 anos (SÃO PAULO, 2002, p. 1856). A gravidez na adolescência é um fato cada vez mais freqüente em todas as classes sociais; tem aumentado em todos os países e os dados indicam que no Brasil o mesmo acontece (LEMOS, 2001).

Em relação às DSTs, o Jornal Hoje, da Rede Globo (out. 2002), divulgou que o número de casos entre jovens tem aumentado nos consultórios e hospitais. Figueiredo (2002, p. 4) divulgou dado do Ministério da Saúde (MS) em que se estima que um em cada seis brasileiros está infectado por alguma DST. A Casa da AIDS, entidade que assiste portadores do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV),

mostrou que a incidência de AIDS quase quadruplicou de 1989 para 1999 (DIMENSTEIN; BIANCARELLI, 1999, p. 1). Dantas (2002, p. 1) divulgou que, embora os índices de contaminação pelo HIV estejam decrescendo desde 1998, a AIDS vem se disseminando entre as jovens brasileiras na faixa dos 13 aos 19 anos, como conseqüência da diminuição da idade de iniciação sexual e do hábito de não usar preservativos após a estabilização do relacionamento.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e posteriormente com os Parâmetros Curriculares Nacionais – 1998 e 1999 (BRASIL, 1998, 1999), vem-se propondo às escolas que adequem seus currículos às práticas de convivência escolar e comunitária e incluam o trabalho de orientação sexual no cotidiano escolar. No entanto, pesquisa realizada pela Fundação das Nações Unidas para a Criança (UNICEF) mostrou que 87,5% dos municípios com mais de 100 mil habitantes não têm projetos de prevenção à AIDS nas escolas públicas; e dos que dispõem de algum programa, 80% estão voltados ao professor como público-alvo, que não repassa as informações por falta de tempo ou condições (BIANCARELLI, 1998, p. 9). O Jornal Hoje, da Rede Globo (mar. 2002), defendeu que, no Brasil, sexo ainda é tratado como tabu na escola, e muitas escolas não estão preparadas para ajudar na educação sexual dos alunos, embora alguns projetos comecem a mudar essa realidade; no entanto, para muitos desses jovens, a sala de aula é o lugar mais apropriado para esclarecer dúvidas sobre sexo.

Por outro lado, podem-se ver iniciativas mais voltadas à promoção da saúde, em que são enfocados não só o comportamento de risco como também o comportamento sexual saudável. Exemplo disso foi apresentado por Biancarelli (2001) ao divulgar tentativas de entidades, autoridades da saúde e empresas, para

que o preservativo não fosse associado apenas a doenças e infidelidade, mas a afeto e prazer também.

Um aspecto comum a todas as divulgações sobre o assunto é o de que só a informação não é suficiente, sendo necessário mudar o comportamento. E um aspecto animador é o de que as propostas educativas que foram efetivadas na escola produziram resultados auspiciosos.

Frente a essas considerações, aliás, algumas das inúmeras que vêm sendo exploradas pelos meios de comunicação e por pesquisadores, o cenário parece convidativo à pesquisa, principalmente em se tratando de uma escola pública, numa cidade de pequeno porte, com uma representatividade na comunidade bastante expressiva pelo grande número de alunos por ela atendidos, na verdade, o maior dentre as demais escolas com alunos na fase da adolescência.

Investigar a existência de iniciativas voltadas à educação sexual dos alunos e buscar indicadores que auxiliem na sugestão de programas educativos norteados pelos pressupostos da psicologia da saúde e por princípios da análise do comportamento parece útil para a viabilização de ações efetivas voltadas à promoção da saúde dos alunos e da comunidade. Dentro desses propósitos foi elaborado o objetivo deste trabalho, apresentado a seguir.

## **1.2 OBJETIVO:**

Investigar as ações relativas à sexualidade<sup>1</sup> realizadas pela escola pesquisada, buscando identificar:

- a ocorrência de assuntos relacionados à educação sexual;

---

<sup>1</sup> O termo sexualidade deve ser entendido como um fenômeno extremamente complexo que inclui fatores psicológicos, biológicos e sociais, e que tem uma influência bastante significativa sobre o comportamento humano. (LETTNER; BRITO, 1987, p. 149).

- as considerações dos professores e alunos sobre a abordagem desses assuntos;
- os indicadores para sugestões de programas educativos contextualizados à realidade pesquisada.

## **2 REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL NO SISTEMA EDUCATIVO BRASILEIRO.**

#### **2.1.1 A ESCOLA E A SEXUALIDADE: UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA.**

A preocupação com a inclusão da temática da sexualidade nas escolas brasileiras já tem quase um século, aparecendo como um reflexo das diferentes preocupações e enfoques da sociedade em cada momento histórico, conforme as mudanças sociais e as descobertas científicas influenciaram o comportamento sexual das pessoas.

Berger e Hutz (1999), Guimarães (1995), Fagundes (1993) e Figueiredo (1991) descreveram aspectos dessa história, cuja revisão ajuda a entender melhor o momento atual.

Há registros de discussões e de iniciativas em escolas por volta do início da década de 20, inicialmente com intenções higienistas, tanto de combate à masturbação e às doenças venéreas, quanto voltadas ao preparo da mulher para o papel de mãe e esposa, depois com ênfase na proteção à infância e à maternidade, culminando, em 1928, num Congresso Nacional de Educadores, com a aprovação de um programa de educação sexual nas escolas para crianças acima de 11 anos.

Em 1930, a educação sexual passou, então, a fazer parte do currículo de uma escola do Rio de Janeiro, inicialmente versando sobre o papel feminino na reprodução e, cinco anos depois, incluindo o masculino. Mas a iniciativa pioneira custou ao seu autor a acusação de conduta imoral e conseqüente demissão após longo processo jurídico, época, aliás, em que a educação sexual já era obrigatória em alguns países desenvolvidos.

Nos anos 60 surgiram várias tentativas de implantação da educação sexual tanto em escolas públicas quanto em particulares, inclusive católicas, influenciadas por mudanças sociais, como a atribuição de um novo valor à sexualidade pelo Concílio Vaticano II, renovando o que significava a maior resistência à implantação do ensino da sexualidade na escola brasileira, e a revolução dos costumes e o surgimento do contraceptivo oral, possibilitando a liberação da mulher e o crescimento de mensagens eróticas pelos meios de comunicação. Mas, mesmo assim, em 1968, uma deputada federal propôs educação sexual obrigatória em todas as escolas públicas de 1º e 2º graus; o projeto transitou por dois anos, provocou polêmicas e finalizou com parecer contrário. Em maio de 1970, a censura prévia instituída pelo Ato Inconstitucional nº5 (AI-5 veio contribuir para o esvaziamento das experiências que estavam sendo realizadas em escolas públicas, embora não houvesse proibição explícita a esse respeito.

Com os movimentos de abertura política e, inicialmente, graças à participação espontânea de alguns educadores, em 1974, o Parecer 2264/74 do Conselho Federal de Educação atribuiu caráter oficial ao ensino da sexualidade no 2º grau (atual ensino médio), mas que, embora ainda alinhado à perspectiva biológica, não foi incluído no currículo. Na segunda metade dessa mesma década, ressurgiu o interesse pelo tema, como resposta à intensificação dos movimentos feministas e de controle da natalidade e à grande mudança de comportamento sexual do jovem; o papel da escola e os conteúdos a serem abordados começaram a ser repensados, intensificaram-se iniciativas nas escolas, discutiu-se sobre o tema nos congressos, o sexo passou a ser falado na televisão, surgiram associações voltadas ao tema e aumentou o número de publicações a respeito.

A partir de meados de 80, a preocupação dos educadores com o assunto da incidência de gravidez indesejada entre adolescentes e com o risco de infecção pelo HIV

entre os jovens acabou por culminar numa maior demanda por intervenções na área da sexualidade nas escolas, inclusive com a anuência dos pais, que, entretanto, ainda representaram iniciativas limitadas do ponto de vista qualitativo, com caráter pouco transformador e mais voltadas a objetivos pedagógicos, médicos e religiosos.

Nos anos 90, as mudanças decorrentes da consolidação do estado democrático, revolução tecnológica, profissionalização da mulher, competitividade do mercado de trabalho e busca da excelência nas relações sociais e produtivas levaram à exigência de uma escola mais formativa que informativa, que foi formalizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 e, posteriormente, nos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que propõem, como tema transversal, dentre outros, a Orientação Sexual, com enfoque além dos limites do corpo biológico (BRASIL, 1998). Apesar da existência, hoje, de várias experiências de implantação de programas de orientação sexual nas escolas brasileiras, inclusive de forma transversal, com espaço optativo e sistemático fora do horário regular das aulas, ou com espaço específico incluído no horário regular, ainda assim faltam programas nas escolas públicas ou, quando existem, geralmente são descontínuos e voltados para as patologias.

Concluindo, a pertinência do assunto no espaço escolar parece indiscutível; o tema, embora nada original, continua atual. E a grande questão, hoje, refere-se muito mais aos limites e possibilidades de uma intervenção eficaz, ou seja, às possibilidades de concretização das propostas já formalizadas à realidade particular de cada estabelecimento de ensino.

## **2.1.2 A ESCOLA E A ORIENTAÇÃO SEXUAL: OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394, de 20/12/1996, alicerçada na Constituição da República do Brasil promulgada em 1988, vem legitimar as transformações impostas ao sistema educativo brasileiro pelas mudanças sociais e comportamentais do final do milênio, apontando que a educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, desenvolvendo o educando para o exercício da cidadania. Reforça, então, o papel social da escola, ao relacionar, pela primeira vez num texto legal, autonomia e projeto pedagógico, propondo que os currículos do ensino fundamental e do ensino médio tenham uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada ajustada às características locais e regionais.

Visando difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na execução do seu trabalho, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais: em 1998, para o ensino fundamental – 3º e 4º ciclos, e em 1999, para o ensino médio, cujos conteúdos, principalmente os relativos às questões da sexualidade, estão comentados a seguir (BRASIL, 1998, 1999).

Os Parâmetros propõem, portanto, uma educação comprometida com a cidadania, que permita ao educando desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva, a partir da configuração da escola como um espaço não só de reprodução, mas também de transformação, voltado à busca de caminhos e conteúdos que possibilitem a esse educando a compreensão e a crítica da realidade, assim como a aprendizagem efetiva de novas alternativas de ação. Como decorrência, caberá então ao educador não só saber como e quando intervir, como também prever

que mudanças essas intervenções produzirão, o que implica a necessidade de alicerçar tais intervenções num projeto didático sistemático e planejado que integre diferentes modos de organização curricular.

Nessa perspectiva de compromisso com a construção da cidadania é que foram incorporadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, como Temas Transversais, as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo, assim representadas pela sua urgência e importância no cotidiano.

O grande desafio da escola passa a ser o de abrir-se para o debate dessas questões sem que sejam criadas novas áreas ou disciplinas; são questões sociais que têm natureza diferente das áreas convencionais, são processos que estão sendo vividos pelos indivíduos em seu cotidiano e que devem ser abordados pela escola de forma contínua, sistemática e abrangente.

Por isso, optou-se por integrar essas questões às áreas curriculares convencionais por meio do que se chama transversalidade, de tal forma que os objetivos e conteúdos dessas questões sejam incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola, estando presentes em todas essas áreas. Ou seja, as diferentes áreas passam a contemplar os objetivos e conteúdos que os temas propõem, concretizando momentos em que as questões relativas ao tema sejam explicitamente abordadas e lidando com as ocorrências inesperadas do cotidiano.

A transversalidade abre, assim, espaços para a inclusão de saberes extracurriculares, ampliando a prática pedagógica, até então confinada a conhecimentos convencionais, para a responsabilidade com a formação do aluno.

Com isso, o currículo ganha em flexibilidade, já que os temas podem ser priorizados e contextualizados conforme a realidade específica de cada escola. Mas

também exige dos educadores uma reciclagem enquanto profissionais e cidadãos, para que se tornem críticos da realidade em que estão inseridos e possam contribuir para a implementação de projetos educativos compatíveis com a concretização da relação ensino-aprendizagem.

Especificamente em relação à Orientação Sexual, a sua inclusão como tema transversal no sistema educativo está justificada no fato de a sexualidade ser entendida como algo inerente à vida e à saúde e que deverá se expressar de forma responsável, o que inclui a prevenção das DSTs, da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência.

Na prática, os Parâmetros propõem que o trabalho de Orientação Sexual esteja apoiado em três blocos ou eixos norteadores – Corpo: matriz da sexualidade, Relações de gênero e Prevenção das DSTs, que correspondem a conteúdos que devem ser necessariamente abordados e relacionados aos conteúdos específicos de cada área, que, por sua vez, deverá tratar esses conteúdos de forma programada e/ou quando surgirem questionamentos ou manifestações espontâneas dos alunos. A partir da 5ª série, existe também a possibilidade de se criar um espaço específico para o desenvolvimento do trabalho com os alunos, dentro ou fora da carga horária e com professor disponibilizado para isso, que também deverá estar inserido no projeto pedagógico. Ainda, a Orientação Sexual também se entrelaça com os objetivos e os conteúdos contemplados nos outros Temas Transversais.

Já para o ensino médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para inserção do jovem na vida adulta e baseado não mais no acúmulo de informações, mas na contextualização e na interdisciplinaridade, ou seja, no significado e na inter-relação do conhecimento.

Isso significa que o ensino médio, enquanto etapa final da educação básica, deverá propiciar ao aluno o desenvolvimento das competências necessárias para o

exercício da cidadania e para o desempenho de atividades profissionais, afinadas ao contexto democrático e à presença da ciência e da tecnologia nas atividades sociais e produtivas. A organização curricular, por sua vez, deverá propiciar a formação de sujeitos ativos e apropriados do saber, da ética, do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da capacidade de continuar aprendendo.

Na prática, o currículo deverá contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que preparem o indivíduo para a vida em sociedade, para a atividade produtiva e para a experiência subjetiva. Deverá ser norteado pela Base Nacional Comum, que integra o conhecimento escolar em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que diz respeito às competências relativas à constituição dos significados que possibilitam a aquisição e a formalização de todos os conteúdos curriculares; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, que abrange as competências que contribuem para a compreensão do significado da ciência e da tecnologia na vida humana e social; e Ciências Humanas e suas Tecnologias, que versa sobre as competências relacionadas à apropriação e desenvolvimento da compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura. Além dessas três áreas previstas, a parte diversificada do currículo deverá atender às características específicas de cada escola, sendo, então, definida em cada estabelecimento escolar.

Portanto, interdisciplinaridade e contextualização são recursos complementares para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre as disciplinas e entre as áreas nas quais as disciplinas venham a ser agrupadas. Cada escola deverá se responsabilizar pela elaboração do seu projeto pedagógico, elegendo e priorizando os conteúdos a serem estudados, quer sob a forma de disciplinas, projetos ou módulos, mas sempre em consonância com os interesses dos alunos e da comunidade a que pertencem. Ainda, a parte diversificada poderá ocorrer no próprio estabelecimento de

ensino ou em outro conveniado, mas isso não implica profissionalização, e sim diversificação de experiências escolares.

Cabe ao professor apropriar-se dessa proposta como o seu personagem mais importante, definindo prioridades, identificando recursos e estabelecendo consensos sobre o que e como ensinar. Portanto, embora aqui não se explicita a temática da orientação sexual como no ensino fundamental, fica clara a possibilidade de não só poder ser tratada por áreas específicas, particularmente a das Ciências da Natureza, como também de poder ser aprofundada dentro da mesma área ou entre as áreas.

Finalizando, os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm legitimar a temática da sexualidade na educação básica, em especial no ensino fundamental, considerando-a um direito do cidadão, com espaço garantido no currículo, a ser viabilizado de acordo com o planejamento pedagógico de cada escola.

### **2.1.3 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO SEXUAL: VIABILIZAÇÃO DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO.**

A verdade é que a escola, querendo ou não, assumindo ou omitindo, intervindo ou silenciando, está e estará sempre convivendo com as questões da sexualidade no seu cotidiano, nas salas de aulas, corredores, pátios ou banheiros, principalmente se considerarmos que essas questões nem sempre são abordadas adequadamente no contexto familiar, sendo empurradas para dentro da escola e infiltrando-se nas relações sociais e afetivas.

Além disso, a explosão de estímulos sexuais, sejam verbais ou visuais, veiculados pelos canais de comunicação, torna inevitável a presença do assunto na escola, que passa, então, a se constituir num espaço natural para o comentário, debate e

compreensão desse universo de estímulos e informações. Akker e Lees (2001) constataram que o comportamento do adolescente é bastante afetado pelos sistemas com os quais ele interage, inclusive pela mídia. Fruet (1995, p. 1), que “os adolescentes são fortemente influenciados pelos meios de comunicação, assumindo as representações sociais da sexualidade como suas”.

O adolescente fica, hoje, grande parte de sua vida, e cada vez mais cedo, dentro da escola, e esta, por sua vez, passa a se constituir no lugar onde se fala de tudo e para onde se aglutinam as percepções do mundo de “fora”, que passam a ganhar e a trocar referências ao interagir com o mundo “de dentro” da escola, e as questões sobre sexualidade integram o rol das tantas questões presentes nesse dia-a-dia da escola.

Aí é só uma questão de escolha para a escola: se vai tomar conta do assunto, buscando formas mais planejadas e controladas para lidar tanto com as situações previsíveis quanto com as inesperadas; ou se vai deixar o assunto tomar conta, invadindo os espaços das relações formais e informais, trazendo conseqüências muitas vezes de difícil solução. “A educação sexual exige um esforço coletivo porque seus conteúdos são do interesse de todos e porque as aprendizagens novas atingem pessoas fora da sala de aula e até da escola. Seus temas são universais e tocam a todos” (SÃO PAULO, 2002, p. 1850).

A escola não pode fechar os olhos para esta fase, a da adolescência, quando os temas ligados à sexualidade afloram, despertando curiosidade e modificando comportamentos; tem que se constituir num espaço aberto para a expressão de dúvidas, inseguranças, medos, angústias, frustrações, tabus, preconceitos, credices, crenças, valores, conquistas. Esse espaço não pode se restringir a momentos isolados, devendo se constituir numa oportunidade para a escola conhecer as necessidades de seus alunos e elaborar programas educativos que atendam a essas necessidades e se

constituam em alternativas para o desenvolvimento de estilos de vida mais saudáveis para os alunos.

Abrir espaço para falar sobre sexualidade com os alunos não significa estimular a atividade sexual deles; a sexualidade existe independentemente de estarmos falando sobre ela de forma deliberada. Significa, sim, canalizar a sexualidade já presente para caminhos mais saudáveis. A esse respeito, Oliveira (1997) mencionou estudos que mostraram que programas educativos não aumentam nem estimulam a atividade sexual precoce e que os que recomendam postergação e sexo protegido foram mais eficazes do que os que recomendam abstinência.

Programas educativos sobre sexualidade revelaram-se importantes neste momento de grandes transformações para os adolescentes, afirmaram Camargo et al. (1994). “A mudança de comportamento para hábitos saudáveis e conscientes em relação à própria vida e à do outro é fundamental para a melhoria da qualidade de vida pessoal e coletiva”, complementou Oliveira (1997, p. 111). “A educação pode ter uma participação importante facilitando a produção de novas idéias, comportamentos, ações” (FRUET, 1995, p. 107), lembrando também que idéias, comportamentos ou ações não são estáveis ou permanentes.

Portanto, estamos falando na urgência de uma escola que assuma o seu papel social e propicie a formação de indivíduos mais críticos e apropriados de sua história, capazes de empreender ações competentes que se estendam ao espaço da comunidade escolar e da comunidade como um todo, promovendo a própria saúde e a comunitária, com benefícios para o próprio indivíduo, escola e comunidade.

Utopia ? Tudo indica que não. São proposições que vêm sendo discutidas há décadas e que ganharam força nos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1998), quando pontuaram que a escola, queira ou não, constitui-se num local privilegiado para a

discussão da sexualidade. Embora os educadores sejam reticentes em incorporar a responsabilidade sobre tratar da promoção da saúde e da prevenção de doenças, até porque não estão adequadamente preparados para isso, e a escola relute em se envolver nessa temática, ela representa um lugar vantajoso para promoção de intervenções precoces sobre saúde (BANDURA, 1997). Jesus, Temer e Silva (1997) afirmaram que a escola é o lugar apropriado para complementar a educação sexual realizada pela família; Oliveira (1997, p. 40) defendeu que “a escola expressa o melhor lugar para trabalhar e investir nas questões da sexualidade, DST, AIDS e drogas, dentre outras”; Fruet (1995) ressaltou a escola como lugar privilegiado para divulgação e discussão dos conhecimentos sobre AIDS.

As situações naturais de convivência entre os alunos, sociais ou afetivas, vêm mostrar que só informações relativas ao corpo biológico não satisfazem mais, exigindo a inclusão das dimensões psicológicas e sócio-culturais, e a escola deve responder a isso com um trabalho planejado, sistemático e contínuo, voltado para a promoção da saúde, e que ofereça informações e amplie discussões que possibilitem a aquisição e a adesão de comportamentos saudáveis.

Então, parece que a grande questão passa a ser a concretização das ações educativas no espaço escolar. E quem vai executar essas ações? Figueiró (1997) identificou que publicações acadêmico-científicas brasileiras, entre 1980 e 1993, mostraram ser o professor o profissional mais freqüentemente apontado para tal.

Silva (1997, p. 210) mostrou que “os principais fatores intervenientes na educação sexual na escola pública se vinculam, fundamentalmente, à figura do professor, à sua formação profissional e à sua prática pedagógica”. Há lacunas no campo educacional e pedagógico que impedem que ele se instrumentalize para o desempenho mais adequado às necessidades dos alunos, até porque as práticas de educação sexual são

dificultadas por questões culturais que atingem, inclusive, os professores de Ciências e Biologia, impedindo, muitas vezes, que eles respondam os questionamentos dos alunos como estes gostariam e, conseqüentemente, que sejam criadas oportunidades de transformações sociais; embora se sintam malformados, mostram-se dispostos a enfrentar essa tarefa desde que munidos de “receitas” ditadas por educadores mais experientes, o que denota uma preocupação maior com o tecnicismo ao invés do que e para que fazer, complementou. Skinner (1987 apud BERNARDES, 2002, p. 44) ressaltou que a própria pedagogia está olhando errado quando enfatiza a eficácia dos diferentes métodos de ensino ao invés de olhar para o ensino em si mesmo, para como os professores ensinam e como os alunos aprendem.

Waideman (1997) concluiu em seu estudo que o “professor da escola pública não se vê em condições de assumir o papel de educador sexual. Suas justificativas vão desde a falta de uma formação profissional, passando pela história pessoal de cada um” (p. 184). Desses professores, 85,7% sugeriram educação sexual para o 1º e 2º graus (p. 230) e 91,5% afirmaram não existir programa específico na escola (p. 231); para 55,2%, o programa deveria ser desenvolvido por especialistas no assunto e para 27,6%, por professores da própria escola, desde que treinados e supervisionados por um profissional especialista (p. 160); ou seja, atribuíram a solução a profissionais externos à escola, enquanto que para os alunos, a sugestão apareceu invertida: professores 41,3% e especialistas 39,4% (p. 129).

Oliveira (1997) também considerou que o educador de 1º e 2º graus tem dificuldades para trabalhar o conteúdo desses temas e para lidar com essas questões junto ao escolar. Berger e Hutz (1999) identificaram grande número de professores mal-informados e com muitos preconceitos. Sacadura (1996) constatou que os educadores necessitam de capacitação técnica e supervisão sistemática no trabalho de Orientação

Sexual nas escolas, inclusive de aprofundamento teórico em relação a dois temas fundamentais: métodos anticoncepcionais e transmissão da AIDS.

Vitiello (1995 apud JESUS; TEMER; SILVA, 1997, p. 135) afirmou que “educador é aquele que exerce uma influência contínua e duradoura junto ao educando”. Portanto, esse educador tem que ter uma “postura assumida, positiva, que encare o sexo como parte natural do desenvolvimento”, defendeu Guimarães (1995, p. 101). A ignorância, tabus e preconceitos com que os professores se defrontam impedem que orientem sexualmente seus alunos e fazem com que pareçam ser as primeiras pessoas da escola a necessitarem de uma educação sexual que informe biologicamente, discuta preconceitos, sentimentos e emoções (MOTA, 1996). Além disso, os educadores se ressentem com a “discrepância entre as exigências que lhe são feitas – sobretudo após a implantação dos PCN, nos quais a Orientação Sexual é um tema transversal, e a qualidade do preparo que recebem (se recebem) para satisfazerem tais cobranças” (SÃO PAULO, 2002, p. 1846).

Silva (1997, p. 223) identificou, como caminhos para o professor da escola pública, “o envolvimento em pesquisas sobre as condições reais do universo da clientela, a busca de embasamento teórico que possibilite a análise e compreensão dos seus achados, e, conseqüentemente, a montagem de estratégias alternativas para esta realidade”. Isso inclui os questionamentos das próprias necessidades para poder “sentir-se bem para falar sobre o assunto”, complementaram Berger e Hutz (1999, p. 90). Ou seja, buscar modelos com base científica que permitam lidar com o assunto na escola parece ser o caminho.

A esse respeito, um dos aspectos fundamentais apontados por Silva (2002) para a formação do professor é que ele venha a ocupar na sala de aula o lugar de problematizador, de desequilibrador das verdades repetidas sem significado e das

informações descontextualizadas, procurando estar sempre em formação, para que resultados significativos possam ser obtidos.

Esta é uma indicação proposta nos Parâmetros (BRASIL, 1998), ao postular que, abordar sexualidade de forma transversal exige que o professor também receba formação continuada e sistemática, a fim de que se sinta informado para tratar do tema e promover intervenções práticas e críticas. Também, indica ser importante que esse professor tenha bom contato com os alunos, interesse e disposição pessoal, flexibilidade para assumir o papel de problematizador e orientador; enfim, que ele possa representar uma referência para o aluno na complementação do trabalho já iniciado pela família.

Sayão, R. (1997, p. 101) argumentou que as escolas têm que perder o estereótipo de que o professor de Ciências ou Biologia é o que reúne mais condições para atender às solicitações do aluno em relação ao assunto; “se o professor tem a disponibilidade pessoal para se responsabilizar pelo trabalho, sua área de conhecimento pouco importa”. “O fundamental é a postura do professor, sua capacidade de reconhecer como legítimas as questões dos alunos, acolhendo-as com respeito”, complementou Sayão, Y. (1997, p. 115). Para Cavalcanti (1993), o professor que é procurado para o assunto é aquele que é reconhecido como pessoa significativa; para Figueiredo (1991), a iniciativa de oferecer orientação sexual parece vincular-se mais à motivação individual dos professores e menos às características próprias de disciplinas classicamente relacionadas ao ensino do tema.

Portanto, parece geral a idéia de que é tarefa do professor incorporar ações educativas voltadas à sexualidade no cotidiano escolar e que essas ações devem constar de um trabalho pedagógico contínuo e sistemático, necessariamente atrelado às necessidades do contexto, para que possam se tornar convincentes e compatíveis à faixa etária dos alunos.

O professor precisa ser formado para isso. Se a formação acadêmica não propiciou ainda tais condições, até porque a proposta dos Parâmetros é recente, então esse profissional tem que ser capacitado tanto em relação a conteúdos quanto a habilidades, através de leituras, pesquisas, discussões, orientação do trabalho realizado, cursos, reciclagem, desenvolvimento de habilidades pessoais e interpessoais, que são possibilidades que também deverão estar configuradas num espaço sistemático que permita reflexão e acompanhamento.

Em relação aos temas, os Parâmetros norteiam os básicos, o que corresponde às indicações de estudos referentes ao que os alunos mais solicitam. Camargo et al. (1994, p. 136) identificaram como temas de interesse dos adolescentes: corpo, menstruação, gravidez, contracepção, DSTs, AIDS, mudanças corporais físicas e fisiológicas, relacionamento sexual. Oliveira (1997, p. 79) propôs como temas: sexualidade, sexo seguro, DSTs, AIDS, drogas. Jesus, Temer e Silva (1997, p. 154 -155) mostraram que os 43,3% dos adolescentes que afirmaram discutir o assunto com os professores, apontaram como assuntos mais evidentes: gravidez, DSTs, contraceptivos, alterações hormonais e corporais, órgãos sexuais, puberdade, filhos, homossexualismo, namoro, virgindade, menstruação, ato sexual e drogas. Waideman (1997, p. 129-130) apontou que os temas mais solicitados pelos adolescentes, em ordem de importância, foram: sexualidade, gravidez e DSTs/ AIDS; para os professores do sexo masculino, os temas que foram julgados como de maior conhecimento foram, em ordem de importância: AIDS, sexualidade e gravidez; e para os do sexo feminino: AIDS, gravidez e sexualidade. Fruet (1995, p. 36) mostrou que, para 38,5% dos jovens do sexo masculino, a maior preocupação era o sexo, seguida por futuro, AIDS e DSTs; para 45% do sexo feminino, problemas sentimentais e de convívio familiar. Figueiredo (1991, p. 73)

identificou temas que sugerem uma associação sexo-risco – os rapazes, DST's, e as moças, procriação.

Em relação às estratégias a serem utilizadas, Andaló (1995, p. 157) constatou que da 5ª a 7ª séries há necessidade de atividades mais curtas e movimentadas, como jogos, vídeos, dramatizações, gincana; para as séries mais avançadas, aulas expositivas, exposições dialogadas e discussões parecem mostrar-se mais adequadas; Jesus, Temer e Silva (1997, p. 157) identificaram que, dos 74% dos adolescentes que opinaram que a educação sexual deveria ser dada na escola, 71% consideraram como alternativas adequadas as palestras com especialistas; 62%, as aulas de Ciências pelo próprio professor; 67%, sempre que houvesse oportunidade; 68%, a utilização de filmes, slides, dinâmica de grupo, dramatização, em horário extracurricular; e 68%, a utilização dos mesmos recursos, só que no horário escolar. Neves et al. (1997, p. 94) mencionaram as oficinas sobre sexualidade como um espaço para discutir emoções e valores, conhecer o próprio corpo, valorizar auto-estima e obter informações; Oliveira (1997, p. 79) propôs como métodos e técnicas: palestras, dinâmica de grupo e oficinas pedagógicas, acompanhadas pela distribuição de cartilhas educativas, cartazes, folhetos e panfletos; Waideman (1997, p. 129) identificou aulas e debates/ palestras/ vídeo como propostas de programas de educação sexual; Piscalho, Serafim e Leal (2000, p. 358) apontaram que a abordagem do assunto ocorre na aula, em função do conteúdo ser abordado na disciplina.

Assim, a escola tem se mostrado como uma fonte importante de informações sobre sexualidade, aparecendo como um “prolongamento do papel primário da família sobre esse saber” (SÃO PAULO, 2002, p. 1837). Os estudos têm apontado também para a importância de fontes como mãe, televisão e amigos, chegando esta última a ocupar lugar de destaque em vários desses estudos. Baldo (1999, p. 167) considerou o

amigo, seguido por escola e família; Camargo et al. (1994, p. 136) identificaram que os adolescentes conversam sobre sexo no dia-a-dia com a mãe, professores e amigos, sugerindo inclusive o desenvolvimento de programas de orientação sexual através de jovens multiplicadores; Piscalho, Serafim e Leal (2000, p. 358), os pais para os mais novos, amigos e leituras para os mais velhos; Jesus, Temer e Silva (1997, p. 133), os amigos de mesma idade; Figueiredo (1991, p. 73) indicou como elementos mais adequados para condução do assunto os professores, mães, profissionais da saúde, pais, colegas mais velhos e religiosos; e Waideman (1997, p. 233) identificou que os professores consideraram os amigos como a fonte mais expressiva.

Quanto às posturas do educador, parece também haver similaridade entre aquelas apontadas pelos Parâmetros e por vários estudiosos, sempre alinhadas a condições de referência e modelo que esse educador acaba incorporando. Só o fato de os professores estarem lidando com uma classe, por si só transforma-os em educadores sociais, pois seu modo “masculino” ou “feminino” serve de modelo para os alunos (SÃO PAULO, 2002). “A tendência a imitar presumivelmente se desenvolveu porque fazer o que o outro organismo estava fazendo conseqüentemente acarretava uma contribuição similar à sobrevivência” (SKINNER, 1995, p. 72). Saber ouvir, estabelecer uma relação de confiança, mostrar-se disponível para dialogar e responder as dúvidas, conduzir discussões, evitar emitir opiniões, ser flexível, não inibir questionamentos, são características ou condições bastante citadas. Silva (2002) complementou com: não dicotomizar, evitar o saber onipotente, respeitar as peculiaridades do outro, estimular a aproximação, manter sigilo e entender o seu trabalho como inserido numa equipe.

Milton et al. (2001) relataram estudos que apontaram características como ser comunicativo, ser empático, respeitar o outro, ser aberto, ser sigiloso, dar suporte, sentir-se à vontade com o tema, ser flexível, aceitar diferentes opiniões e criar atmosfera de

confiança como pré-requisitos para o sucesso de programas de educação sexual, sendo que professores treinados nessas habilidades e que acreditam nos programas que estão sendo implantados têm maior chance de sucesso. Identificaram, ainda, como características importantes para o educador sexual: não julgar, ser autêntico, ser aberto, ser honesto, ser bom ouvinte, ter senso de humor, saber comunicar-se com jovens, sentir-se confortável com a própria sexualidade, respeitar as escolhas e opiniões dos estudantes, ser flexível.

Barcelos, Zaiad e Santos (1996) enfatizaram características com o ser flexível e sensível, inspirar confiança e mostrar neutralidade, evitando pontuar o que está certo ou errado, pois cada família tem seus valores. Finalmente, Douglas et al. (2001) confirmaram como fatores de sucesso o saber comunicar-se com o jovem, não julgar, ter senso de humor e ter conhecimentos básicos.

Portanto, para a viabilização de programas de intervenção, parece fundamental a elaboração de projeto pedagógico que proponha ações sistematizadas e contínuas para alunos e professores. Para os alunos, é imperativo que ultrapassem o caráter meramente informativo; para o professor, devem favorecer a sua capacitação analítica e prática quanto a habilidades, conteúdos e metodologias.

Gherpelli, Bragante e Romualdo (1996, p. 162) chamam de educação sexual “o amplo conjunto de influências exercidas, direta ou indiretamente, sobre o indivíduo”, advindas da família e das relações sociais, que transmitem valores, crenças e normas de conduta referentes à sexualidade; e, de orientação sexual “a atividade que se caracteriza como uma intervenção, no processo educacional”, de caráter preventivo, intencional e sistemático, através de esclarecimentos, informações e reflexões de fatos ligados à sexualidade. Piscalho, Serafim e Leal (2000) fizeram menção a duas citações a esse respeito: Sanders e Swinden (1995), que propõem como objetivo da educação sexual

ajudar os adolescentes a tomar decisões responsáveis no que diz respeito às relações que têm com os outros e a desenvolver um sentido positivo de si próprios; e Machado (1988), que define a educação sexual como um processo através do qual as pessoas se desenvolvem enquanto ser sexuado e sexual, por intermédio de um conjunto de ações estruturadas e formais, a educação sexual explícita, e, simultaneamente, de um conjunto de ações não estruturadas e informais, a educação sexual implícita.

Embora os Parâmetros (BRASIL, 1998) utilizem a expressão Orientação Sexual, tendo em vista o caráter abrangente, contínuo e sistemático das intervenções aí previsto e a finalidade formativa a elas atribuída, ainda que possamos nos referir como orientação a uma ação deliberada exercida em determinado momento do processo educativo do indivíduo, dentro dessas considerações, essa ação jamais poderia estar desvinculada ou isolada do contexto em que se constituiu, de tal forma que essa distinção terminológica não se torna aqui relevante, nem se faz objeto de estudo deste trabalho; o que importa é o alinhamento das ações educativas ao momento histórico que originou as suas necessidades.

## **2.2 A ESCOLA E A AQUISIÇÃO DE COMPORTAMENTOS SEXUAIS SAUDÁVEIS: O QUE A PSICOLOGIA DA SAÚDE E A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO TÊM A CONTRIBUIR.**

A revisão de alguns pontos norteadores na busca da eficácia dos programas de educação sexual no contexto escolar leva, e com significativa freqüência, a uma conclusão sempre comum de que só a informação, principalmente a isolada, não basta para promover mudanças significativas. Os Parâmetros alertaram para essa questão. Schunk e Carbonari (1984) afirmaram que, ainda que o conhecimento tenha importante

influência sobre o comportamento, isoladamente não pode explicar as ações humanas; Whitely e Schofield (1986 apud OGDEN, 1999c, p. 208) sugerem que o conhecimento está pouco correlacionado com o comportamento sexual seguro; Fruet (1995, p. 25) já apontava que os adolescentes têm informações, no entanto eles ainda “têm dificuldades de descobrir como lidar com o sexo e como optar, com consciência, pelo melhor para eles em determinadas circunstâncias”, já que a informação sozinha não leva a mudança de atitude; Oliveira (1997) concluiu que para se processar a educação sexual é preciso haver informação, conhecimentos e habilidades para se chegar à mudança de comportamentos; Baldo e Simões (1999) identificaram a dificuldade dos adolescentes em incorporar adequadamente o conhecimento das informações obtidas à sua prática cotidiana; Espírito Santo (1999, p. 55) concluiu que o grande desafio é “transformar a informação em conhecimento, o que implicaria numa mudança de comportamento “; Andrade e Tanaka (2002, p. 68) concluíram que “saber não implica mudança de comportamento, no sentido do sexo seguro”, ate porque as informações possuídas mostram-se incompatíveis com a prática sexual cotidiana, por esta prática estar impregnada de aspectos culturais que determinam os riscos e benefícios que serão priorizados ou valorizados numa situação de escolha; Fruet (1995, p. 84) mencionou que “para muitos, a informação era considerada a chave para a mudança do comportamento, mas as experiências mostraram que a informação sozinha não leva a mudanças de atitudes”. Enfim, os adolescentes acham que estão informados, mas admitem ter dúvidas sobre o tema da sexualidade (PISCALHO; SERAFIM; LEAL, 2000).

A esse respeito, diz Baum (1999, p. 114): “o conhecimento e o conhecer de modo algum explicam o comportamento que supostamente resulta deles”. Dependendo das condições sob as quais ocorre, o conhecimento divide-se em: operacional – o “saber como”, que significa que algum comportamento, ou categoria de comportamento, foi

observado; e o declarativo – o “saber sobre”, que significa que o comportamento refere-se a alguma asserção diante de estímulos como perguntas.

Skinner (1970, p. 226), ao falar sobre educação, define como seu objetivo maior o “estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos, para o indivíduo e para os outros, em algum tempo futuro”. Para Nico (2000, p. 3), preparar um indivíduo para o futuro constitui um desafio para o educador, já que ele deverá estar voltado para o “desenvolvimento de um repertório especial por meio do qual os alunos possam chegar à emissão de respostas que serão adequadas em momentos futuros, sem o auxílio dos membros da agência educacional”.

Em outras palavras, ainda que um determinado comportamento seja ensinado em circunstâncias educacionais, o educador tem que preparar o seu educando para que ele se comporte adequadamente no futuro, ainda que na ausência das condições que influenciaram a sua aprendizagem. Em relação à educação sexual, a informação a ser desenvolvida no contexto escolar tem implicações de natureza individual, interpessoal e social bastante relevantes, principalmente se considerarmos as conseqüências físicas e emocionais a ela relacionadas, como gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis e AIDS, de tal forma que, a adesão a comportamentos sexuais adaptativos, que acontecerão num futuro ora mais ou ora menos próximo, constitui-se no grande desafio para esse educador sexual.

A Psicologia da Saúde, ao entender que a doença é causada por uma multiplicidade de fatores, incluindo os biológicos (genética, defeitos estruturais, bactérias, vírus), os psicológicos (comportamentos, crenças, emoções) e os sociais (normas, valores, condições sociais e étnicas), concebe os fatores psicológicos não só como possíveis conseqüências da doença, mas também como contribuição para a sua etiologia, responsabilizando o indivíduo pelo próprio estado de saúde e pelo próprio

tratamento (OGDEN, 1999b). “Na prática, a responsabilidade se resume a uma decisão acerca de impor ou não impor conseqüências” (BAUM, 1999, p. 195); significa discutir se é desejável ou útil estabelecer conseqüências.

A responsabilidade pela própria saúde significa, então, que, enquanto etiologia, aquilo que o indivíduo faz passa a ter um papel significativo para sua condição de saúde, cujos resultados influenciarão a manutenção ou modificação de novos comportamentos de saúde, e assim sucessivamente. O mesmo acontece nas relações com o outro; o comportamento de um indivíduo constitui-se numa grande fonte de referência para o comportamento do outro, cujos resultados experimentados ao se comportar como o outro também influenciarão a manutenção ou modificação desse novo comportamento. “O que as pessoas fazem pode ter óbvias conseqüências médicas..... e os terapeutas operantes podem melhorar a saúde médica ajudando as pessoas a se controlarem de determinadas maneiras” (SKINNER, 1995, p. 112).

A análise do comportamento tem nos mostrado como o ambiente influencia o comportamento. Tudo aquilo que fazemos, sejam ações públicas, acessíveis ao outro, ou sejam privadas, não diretamente acessíveis ao outro, pode ser definido como comportamento. Para De Rose (1997, p. 79), “o termo comportamento refere-se à atividade dos organismos (animais, incluindo o humano), que mantêm intercâmbio com o ambiente”. Essas atividades incluem as que envolvem a musculatura estriada e são consideradas voluntárias; e as que envolvem a musculatura lisa e as glândulas, que são consideradas involuntárias. As primeiras são chamadas de comportamentos operantes; e as outras, de respondentes ou reflexos. O respondente é uma resposta eliciada pelo estímulo antecedente; o operante, ao contrário, é um comportamento que opera no ambiente, que modifica o ambiente, e cuja modificação leva à mudança subsequente no comportamento.

“O comportamento não ocorre em um vácuo; eventos precedem e seguem cada uma de nossas ações” (SIDMAN, 1995, p. 50). “O comportamento de qualquer organismo é contínuo, um fluxo de atividade que nunca cessa”, completa De Rose, (1997, p. 80). Muito daquilo que fazemos é fortemente controlado pelo que acontece a seguir, pelas conseqüências da ação; portanto, conseqüências controlam o comportamento e determinam a probabilidade de fazermos a mesma coisa novamente. Algumas conseqüências fazem com que a freqüência do nosso comportamento aumente, outras, com que diminua, e outras são neutras. Tudo que fazemos tem conseqüências, e as conseqüências de nossas ações atuais influenciarão o que faremos mais tarde; da mesma forma, as conseqüências que aplicamos à ação do outro determinarão o quão provavelmente ele fará a mesma coisa novamente, o que determinará, por sua vez, quão provavelmente aplicaremos as mesmas conseqüências novamente a ele e a outras pessoas.

Nesse sentido, comportamento é um conceito relacional, relaciona ambiente com organismo, e a influência é recíproca. Segundo Skinner (1978, p. 15), “os homens agem sobre o mundo, modificam-no, e por sua vez, são modificados pelas conseqüências de suas ações”. Em outras palavras, respeitados os limites de nossa herança genética atual, nossa conduta é fortemente controlada pelo contexto ambiental e suas conseqüências nesse ambiente; é o “resultado da história individual, combinada com herança genética” (DE ROSE, 1990, p. 6), havendo evidência de que o comportamento presente é afetado pelas conseqüências que ele teve no passado. “Nós fazemos o que fazemos por causa do que aconteceu e não do que acontecerá” (SKINNER, 1995, p. 27).

A essa interação entre o ambiente e o organismo e seus efeitos sobre o comportamento em geral chamamos de contingências. Souza (1997a, p. 83) diz:

“contingência pode significar qualquer relação de dependência entre eventos ambientais ou entre eventos comportamentais e ambientais”, de forma tal que o enunciado de uma contingência venha especificar uma afirmação do tipo “se... então...”, significando uma relação de dependência estímulo-estímulo e resposta-estímulo de diferentes graus de complexidade. Há, portanto, uma relação de dependência entre a consequência e a resposta embora esses dois eventos estejam separados no tempo; só que relações entre eventos interdependentes que envolvem relação temporal estreita (contigüidade) são mais efetivas do que as que envolvem atrasos (SOUZA, 1997b).

Quando o comportamento de um indivíduo, para ser eficiente, precisa da mediação de outro indivíduo, esse comportamento passa a ser chamado de comportamento verbal – há necessidade do falante e do ouvinte (SKINNER, 1978).

Segundo Sidman (1995), não adianta escamotear o fato de que nossas escolhas dependem das contingências pelas quais passamos; se somos produtos de nossa história, nossas escolhas estão impregnadas dessa nossa história; a ausência de controle é uma ilusão. Só conhecendo as contingências que controlam nosso comportamento é que estaremos aptos a assumir de fato nossas escolhas e a promover mudanças comportamentais. É através da manipulação de contingências que se pode instalar ou eliminar comportamentos dos repertórios dos indivíduos, complementa Souza (1999a), entendendo repertório como “aquilo que a pessoa ou grupo de pessoas sejam capazes de fazer dadas as circunstâncias adequadas” (SKINNER, 1982, p.119). “Na realidade, supor que o comportamento é controlado, corresponde a dizer que ele está funcionalmente relacionado a eventos físicos e sociais”, diz Lopes Jr (1996, p. 36).

A natureza humana não é imutável, ela é flexível e passível de mudança. E a nossa conduta é sempre o resultado de muitas contingências, algumas positivas e outras

negativas. Alterar as contingências não altera a natureza humana, mas faz uso da plasticidade da natureza humana, defende Sidman (1995).

O reforçamento positivo – quando o comportamento do indivíduo produz uma consequência positiva, e o negativo – quando o comportamento do indivíduo elimina uma consequência negativa, representam duas das três fontes mais poderosas de controle comportamental. A outra é a punição, caracterizada por duas possibilidades de contingências: a perda de reforçadores positivos ou a produção de reforçadores negativos; uma e outra têm a propriedade de tornar o comportamento ao qual se seguiram menos provável (SIDMAN, 1995). Podemos, assim, utilizar contingências positivas ou negativas tanto para ensinar comportamentos novos, quanto para manter os que já existem no repertório do indivíduo.

Há fortes evidências de que, mesmo quando a punição atinge seu objetivo imediato, ela está, a longo prazo, fadada ao fracasso. E ainda assim, a aplicação de formas não coercitivas de controle tem sido insignificante em comparação com o recurso habitual da coerção. A coerção social acaba, então, sendo aceita como natural (SIDMAN, 1995). Para Bernardes (2002), o uso das técnicas aversivas tem sido, tradicionalmente, a principal forma de interação entre professores e alunos – o professor coagindo o aluno a desempenhar a tarefa programada.

O reforçamento positivo realmente controla comportamento tanto quanto a coerção, sem gerar os referidos subprodutos desta. Uma forma de impedir que as pessoas façam algo sem puni-las é oferecer-lhes reforçadores positivos por fazerem alguma outra coisa, é fortalecer a ação desejável que substitui a indesejável, é procurar por ações desejáveis que possam ser recompensadas positivamente, é tentar eliminar o comportamento indesejado pela construção de um novo comportamento para substituí-lo (SIDMAN, 1995). Para Villani (2002, p. 53), “o reforçamento positivo aparece como a

forma de controle mais adequada à educação”; cabe ao educador providenciar reforçadores eficazes, mantendo o aluno sob controle de reforçadores naturais da contingência, isto é, do reforçamento proveniente da própria aprendizagem. “Assim, o termo controle diz respeito, exclusivamente, às relações existentes entre comportamento e ambiente”, afirma Lopes Jr (1996, p. 37); não denota e nem recomenda práticas ou procedimentos coercivos, complementa.

Araújo (2002), referenciando-se nos estudos de Foucault, lembrou que “a sexualidade, longe de ser um fenômeno natural, é, ao contrário, profundamente suscetível às influências sociais e culturais; é produto de forças sociais e históricas” (p. 75) e concebe a sexualidade como uma “construção social que engloba o conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos e nas relações sociais” (p. 74).

Relembrando Lettner e Britto (1987, p. 149), a “sexualidade humana é um fenômeno extremamente complexo que inclui fatores psicológicos, biológicos e sociais e que tem uma influência bastante significativa sobre o comportamento humano”. Entendida desta forma, Rangé e Conceição (1995, p. 219) postulam que:

A sexualidade pode ser definida por dois fatores: identidade sexual e comportamento sexual. A identidade sexual refere-se às características sexuais biológicas e psicológicas que marcam a auto-imagem e a imagem social de um indivíduo no que respeita a sua definição sexual. Inclui a orientação sexual, que se define por comportamentos consistentes na direção de um certo tipo de objeto sexual... O comportamento sexual refere-se a toda e qualquer resposta, aberta ou encoberta, que envolve alguma excitação na direção de um objeto sexual.

Para Lé Sénéchal-Machado (2002, p. 130), “a sexualidade desenvolve-se a partir das interações de um organismo com seus ambientes interno (biológico e histórico) e externo (físico e social)”. Complementa dizendo que a identidade sexual inclui o sexo psicológico, aquele que irá se desenvolver ao longo dos anos – seleção ontogenética, e o sexo fisiológico, o que se refere aos caracteres sexuais primários – seleção filogenética. Enfim, prossegue, “o desenvolvimento da sexualidade de uma pessoa

parece estar vinculado ao desempenho funcional de habilidades de sobrevivência, determinadas biologicamente e aprendidas” (p. 133).

Nesse sentido, a sexualidade é algo cultural e contingencial, que se aprende e que se constrói; não é algo estanque que se limita ao biológico; e nem começa, nem termina na escola. É algo que atravessa toda a vida escolar e que exige respostas da escola, até porque tais respostas jamais concorrerão com aquelas oferecidas pela família, pelos meios de comunicação, pelos amigos, pela experimentação; são complementares a todas essas, o que não restringe o poder de influência dessa escola; pelo contrário, amplia sua responsabilidade, na medida em que todos esses saberes estarão interagindo, de forma dinâmica e até controvertida, no cotidiano escolar, sugerindo direcionamentos e intervenções.

“A cultura na qual um indivíduo nasce se compõe de todas as variáveis que o afetam e que são dispostas por outras pessoas” (SKINNER, 1970, p.235). Baum (1999) entende que a cultura é o comportamento aprendido de um grupo, um operante, verbal ou não verbal, adquirido como resultado de pertencer a um grupo e transmitido de um membro do grupo a outro. Para que as culturas existam, tem que haver primeiro sociedades, pois uma cultura é posse de uma sociedade; tem que haver, também, capacidade dos membros do grupo de aprender uns com os outros, pois aprender de outros é um atalho valioso.

Por sua vez, “a educação está basicamente preocupada com a transmissão da cultura, e isso significa a transmissão do que já é conhecido” (SKINNER, 1995, p. 142). Só que o aspecto mais importante de uma cultura é o de que ela evolui. “Uma prática surge como uma mutação; ela afeta as probabilidades de o grupo vir a solucionar seus problemas; e se o grupo sobreviver, a prática sobreviverá com ele”( SKINNER, 1982, p. 174). “Os seres humanos e as outras espécies aprendem porque os genes que

permitem a aprendizagem trazem benefícios que compensam seus riscos” (BAUM, 1999, p. 247). Daí Skinner (1995, p.157) referir-se ao planejamento “deliberado” da cultura como uma introdução de uma prática cultural “por causa de suas conseqüências”.

Portanto, “a cultura é o conjunto de práticas características de um conjunto de pessoas e é selecionada por um tipo diferente de conseqüência: sua contribuição para a sobrevivência do grupo” (SKINNER, 1995, p. 157). As contingências sociais constituem as mais importantes práticas culturais porque formam a base para as culturas para além da simples imitação, modelando o comportamento que é normal para aquela cultura, de forma tal que conhecer uma cultura implica conhecer as suas contingências (BAUM, 1999).

A evolução da cultura acontece de maneira análoga à modelagem do comportamento operacional e à evolução genética – variação associada a transmissão seletiva; e o que varia e é seletivamente transmitido são os replicadores culturais (BAUM, 1999), aqui entendidos como “qualquer entidade capaz de produzir cópias de si mesma” (p. 264) .

Para Skinner (1995, p. 120) “as escolas preparam o estudante para um mundo excessivamente remoto”. Os estudantes quase sempre começam com conhecimento por “descrição”, sendo ensinados sobre o que pode ser feito e o que acontece quando for feito; só mais tarde, quando o que foi feito tiver conseqüências reforçadoras e mostrar-se vantajoso para esses estudantes, é que irão adquirir conhecimento por “compreensão”. Os educadores, por sua vez, tentam promover o conhecimento por compreensão, dada a efetividade do comportamento assim originado, “trazendo a vida real para a sala de aula”. Só que o condicionamento operante, atuando isoladamente, prepara o indivíduo apenas para um futuro parecido com o passado selecionador,

limitação esta que foi corrigida pela evolução de processos através dos quais recebem ajuda de outros membros de sua espécie – a modelação operante. É provavelmente por essas razões que Baum (1999), ao referir-se aos dois tipos de conhecimento, o deliberativo e o operacional, conforme ele os nomina, considera que aprender com os outros é um atalho valioso.

Ainda segundo Baum (1999), o conhecimento operacional, o “saber como”, coincide com o comportamento modelado por contingências. Mas é difícil pensar em exemplos puros de comportamento modelado por contingências, porque muito do nosso comportamento começa com instrução, é um comportamento modelado por regras e passa a ser modelado pelas contingências quando se aproxima de sua fase final, entendendo-se a regra como um estímulo discriminativo verbal que indica uma contingência (SKINNER, 1970). Mas sempre há duas contingências: uma a longo prazo, a contingência última, a razão primeira da regra; e a outra a curto prazo, a contingência próxima do reforço por seguir a regra; ambas afetam o mesmo comportamento – uma o encoraja, a outra o justifica (BAUM, 1999). Dessa forma, formular e seguir regras é uma parte fundamental da cultura humana; os membros de uma cultura aprendem regras uns com os outros, prossegue.

Quando as regras são formuladas ou reformuladas pelo próprio indivíduo cujo comportamento passam a controlar, dizemos que são auto-regras. As auto-regras podem ser explícitas (públicas) ou encobertas (pensamentos) e servem como estímulos verbais que especificam contingências que são produzidas pelo comportamento verbal do próprio indivíduo a quem essas contingências se aplicam (JONAS, 1997, p. 144).

Skinner (1970), ao entender como função maior da educação preparar o indivíduo para o futuro, inclui o desenvolvimento de um repertório especial para o comportar-se sem o auxílio dos membros da agência educacional, “caracterizado por um tipo peculiar

de interação do indivíduo com seu ambiente no qual o próprio indivíduo, e não um outro agente, arranja condições necessárias para a emissão da resposta esperada” (NICO, 2000, p. 3). Neste tipo peculiar de interação, o indivíduo se comporta para alterar a probabilidade de um comportamento seu – o próprio indivíduo é objeto de seu controle, de forma que alterar a probabilidade do próprio comportamento implica identificar as variáveis ambientais responsáveis pela aquisição e manutenção desse comportamento, como qualquer outro comportamento operante.

O autocontrole representa uma das três possibilidades que compõem esse repertório especial; as outras são tomada de decisão e solução de problemas. Quando o indivíduo vem a controlar parte de seu próprio comportamento, em função desse comportamento ter conseqüências que provocam conflitos, podendo levar tanto a conseqüências positivas quanto a negativas, chamamos de autocontrole (SKINNER, 1970). A grande parte do autocontrole é culturalmente determinada, particularmente por agências éticas, religiosas e governamentais, complementa o autor.

No autocontrole, o indivíduo conhece, antecipadamente, as respostas e as conseqüências de uma e outra ação e manipula variáveis de modo a aumentar a probabilidade de um comportamento pouco provável ou diminuir a probabilidade de um muito provável. Este é o aspecto fundamental do autocontrole: o indivíduo pode “identificar antecipadamente a resposta a ser controlada e as suas conseqüências” (NICO, 2000, p. 36). Ele conhece a existência de duas conseqüências conflitantes, sendo uma delas produzida imediatamente, e a outra, com atraso; se não fosse o conhecimento primeiro das respostas e suas conseqüências, o indivíduo não seria controlado pela conseqüência atrasada. Para Rehm (1996, p. 581), o “autocontrole expressa claramente a importância do papel da pessoa como diretor de seu próprio comportamento”. Para Lopes Jr (1996, p. 36), o autocontrole refere-se àquelas

“situações nas quais o indivíduo é a fonte de contingências controladoras de parte do seu próprio comportamento”.

Já na tomada de decisão, o indivíduo conhece as respostas alternativas, mas não as conseqüências a serem produzidas por uma e outra resposta e emite comportamentos que aumentam a probabilidade de decidir qual curso de ação será tomado. Na solução de problemas, o indivíduo não dispõe da resposta que produzirá reforço, ele não emite a resposta-solução porque é incapaz de identificá-la, embora tal resposta faça parte do seu repertório comportamental (NICO, 2000).

Para Bandura (1997), os hábitos de saúde começam a ser formados na infância, através da família, mas a escola tem, também, um papel vital na promoção da saúde comunitária. A escola, por ser lugar onde a criança desenvolve e valida suas capacidades, deve procurar desenvolver nos estudantes habilidades de autocontrole e de auto-conhecimento, principalmente quando eles têm que confiar na própria iniciativa.

Tradicionalmente, a escola provê informações factuais sobre saúde, mas não aborda as influências sociais que moldam e regulam os hábitos de saúde. Programas efetivos que promovam estilos de vida saudáveis têm que incluir esses fatores sociais, instrumentalizando os estudantes para o controle de hábitos que signifiquem risco para a saúde, particularmente através da instalação e fortalecimento da avaliação de auto-eficácia no manejo de hábitos saudáveis. A avaliação de auto-eficácia refere-se ao julgamento que o próprio indivíduo faz de si mesmo quanto a ser capaz de manter o próprio comportamento.

Se os adolescentes são adequadamente informados sobre sexualidade, eles provavelmente se apropriarão de ações autoprotetoras. Mas a informação isolada não provoca comportamento sexual efetivo; quando se trata da sexualidade, as pessoas têm que exercer influência sobre elas mesmas tão bem como os outros o fazem – há

necessidade de autocontrole e de auto-eficácia. Isto é, requer habilidades de autodirecionamento do comportamento, o que inclui avaliação da auto-eficácia, das conseqüências da própria conduta e uso de auto-incentivo; pode incluir, também, habilidades sociais, como adição de estratégias para resistir a condutas prejudiciais coercitivas, habilidades para solução de problemas e tomada de decisão, e manejo do estresse, conclui Bandura (1997).

Ao postular a teoria da cognição social, Bandura (1977,1986 apud OGDEN, 1999a, p. 45) sugere que o comportamento seja governado por expectativas, incentivos e cognições sociais. As expectativas incluem: expectativas em relação aos resultados da situação – se o comportamento é perigoso ou benéfico para a saúde; expectativas em relação aos resultados – se o comportamento pode reduzir ou aumentar os efeitos para o estado de saúde; e expectativas em relação à auto-eficácia – se o próprio indivíduo é capaz de emitir e manter o comportamento desejado. Os incentivos referem-se às conseqüências que se seguem ao comportamento emitido; as cognições sociais referem-se às crenças sociais que normatizam o comportamento.

Ogden (1999c) lembra que um dos aspectos que merecem atenção refere-se à avaliação de vulnerabilidade relacionada ao comportamento sexual de autoproteção; as pessoas parecem não acreditar que estejam em risco e, quando reconhecem, este é freqüentemente rejeitado. Lembra, também, que o sexo é interativo, e o uso do contraceptivo envolve negociação; a negociação do uso do preservativo é muito mais complexa do que uma simples questão prática para lidar racionalmente com o risco e está inserida num contexto de gênero e poder, representando uma verdadeira negociação entre parceiros potencialmente desiguais. Andrade e Tanaka (2002) constataram que o uso do preservativo implica a questão da confiança; sugerir o seu uso expressa, ainda que subliminarmente, uma desconfiança em relação ao estado de

saúde e/ou estilo de vida sexual do outro. Além disso, as representações de gênero, mantidas e articuladas culturalmente, ainda apontam o mundo masculino como detentor do poder decisório quando se trata da sexualidade.

Assim, embora o conhecimento sobre sexo seguro e contracepção seja fundamental, não parece suficiente para garantir a sua prática. O sucesso resulta de habilidades sociais de negociação em que as expectativas acerca das reações do parceiro e a avaliação de auto-eficácia se mostram decisivas na escolha de respostas de enfrentamento ou de esquiva. Oliveira (1996) constatou a importância das habilidades interpessoais no uso de preservativos e no não compartilhamento de seringas e agulhas, principalmente conversar sobre práticas sexuais seguras e fazer uso delas. Schufer e Necchi (1998) consideraram preocupante o alto percentual de adolescentes que não sabem como usar os preservativos; as meninas, por terem que vencer mais barreiras culturais, parecem mais desprotegidas, ao passo que os meninos sabem mais como manejá-los, o que indica baixa predisposição para o uso do preservativo decorrente do alto grau de desproteção tanto em termos de desconhecimento como de atitudes. Considerando que o preservativo pertence ao mundo masculino, Rogado e Leal (2000) recomendam intervenções que propiciem aumentar a percepção relativa às capacidades para vir a usá-lo, o que inclui a aquisição de competências para o uso adequado, negociação com o parceiro e controle de impulsos.

A negociação implica, portanto, o comportamento socialmente habilidoso, que é definido por Caballo (1996, p. 365) como:

O conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expresse os sentimentos, as atitudes, os desejos, as opiniões ou os direitos desse indivíduo, de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas.

Entende-se, aqui, que a habilidade social deverá ser considerada dentro de um determinado marco cultural e implica a especificação de três componentes: uma

dimensão comportamental (tipo de habilidade), uma dimensão pessoal (as variáveis cognitivas) e uma dimensão situacional (o contexto ambiental).

Abraham e Sheeran (1993 apud OGDEN, 1999c, p. 219, 225) defendem, então, modelos educativos ligados à sexualidade, à gravidez, à contracepção e ao sexo seguro baseados em treino de competências, objetivando trabalhar crenças/ expectativas, preparar os indivíduos para a ação e encorajar os indivíduos a manterem os comportamentos desejados.

Concluindo, esses estudos sugerem que os programas educativos relativos à sexualidade devem incluir informações, identificação de crenças e expectativas, treino das habilidades envolvidas no desempenho do comportamento desejado, treino de habilidades sociais e autocontrole.

Dessa forma, o entendimento dos princípios da análise do comportamento e dos pressupostos da psicologia da saúde vem possibilitar a compreensão dos mecanismos de manutenção e de modificação dos comportamentos sexuais-alvo, ora dirigindo a nossa atenção às condições antecedentes, ora às conseqüentes, ora ao desempenho da resposta em si, e, conseqüentemente, contribuir para a elaboração de programas educativos de intervenção específicos às contingências identificadas e com maior probabilidade de eficácia. Ainda, os responsáveis pela elaboração desses programas deveriam se concentrar mais na busca de alternativas de intervenção que fazem uso de esquemas positivos, aliás, pontos de honra nessa ciência; talvez, assim, fosse possível reverter a evasão de responsabilidade gerada por esquemas negativos. Programas educativos que promovam o comportamento saudável tendem, portanto, a produzir mais e melhores resultados do que aqueles que se limitam a impedir o comportamento de risco.

## **3 MÉTODO**

### **3.1 LOCAL**

A pesquisa foi realizada numa escola pública estadual situada numa cidade do interior paulista com 15.700 habitantes e pertencente à Diretoria Regional de Ensino de Lins/ SP, e que oferece, em regime de progressão continuada, os ciclos III e IV do ensino fundamental e o ensino médio, distribuídos em três períodos - manhã, tarde e noite, sendo a única escola pública do município a manter esses cursos no período noturno.

As dependências da escola utilizadas durante este estudo foram as seguintes: salas de aula, corredores, pátio, sala dos professores, sala da vice-direção e sala para reuniões da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Essa escola dispõe de dezesseis salas de aula permanentes, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala para TV / vídeo, dois pátios cobertos, duas quadras de esportes, além das dependências utilizadas pela administração e serviços gerais.

Os alunos que freqüentam essa escola são de nível sócio-econômico e cultural variados; a maioria dos que estão no período noturno, mesmo os menores de idade, trabalha, inclusive na zona rural; já no diurno, um número significativo de alunos somente estuda e/ou tem atividades complementares à educação.

### **3.2 PARTICIPANTES.**

Participaram desta pesquisa os seguintes integrantes da referida escola:

(3.2.1) 157 alunos da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e da 1ª a 3ª do ensino

médio; (3.2.2) 30 professores das referidas séries, 1 coordenador pedagógico e 2 vice-diretores. A caracterização desses participantes está abaixo descrita.

### 3.2.1 ALUNOS.

#### a) Caracterização da amostra.

Os 157 alunos participantes da pesquisa constituíram uma amostra aleatória correspondente a 10% da população discente da referida escola; foram 111 alunos do ensino fundamental (11% dessa população) e 46 do ensino médio (8% dessa população), pertencentes às séries e períodos discriminados na Tabela 1.

**Tabela 1 – Distribuição da amostra de alunos por período e por série.**

Período	2.1 Ensino Fundamental					2.1	Total	
	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>				
Manhã	9	20	12	12			53	
Tarde	8	15	17	7			47	
Noite	1	1	2	7			11	
Total	18	36	31	26			111	
Período	2.1 Ensino Médio						2.1	Total
	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>		Total			
Manhã	7	7	4		18		71	
Tarde	9	5	Ø		14		61	
Noite	3	7	4		14		25	
Total	19	19	8		46		157	

OBS: Legenda: Ø = Não existe

Dos 157 participantes, 71% eram do ensino fundamental e 29% do ensino médio; 52% do sexo masculino e 48% do sexo feminino.

#### b) Caracterização da população.

**Tabela 2 – Distribuição da população de alunos por período e por salas de aula.**

Séries/ Período		Manhã		Tarde		Noite		Total	
		Alunos	Salas	Alunos	Salas	Alunos	Salas	Alunos	Salas
Ensino Fundamental	5 <sup>a</sup>	53	2	53	2	46	1	152	5
	6 <sup>a</sup>	133	4	134	4	41	1	308	9
	7 <sup>a</sup>	111	3	113	4	46	1	270	8
	8 <sup>a</sup>	108	3	63	2	90	2	261	7
	Total	405	12	363	12	223	5	991	29
Ensino Médio	1 <sup>a</sup>	50	2	49	2	149	4	248	8
	2 <sup>a</sup>	36	1	26	1	116	4	178	6
	3 <sup>a</sup>	31	1	-	0	110	3	141	4
	Total	117	4	75	3	375	11	567	18
Total Geral		522	16	438	15	598	16	1558	47

No início da pesquisa a referida escola contava com 1558 alunos, sendo 991 (64%) no ensino fundamental e 567 (36%) no ensino médio, distribuídos entre os três períodos de funcionamento da escola e compondo o número de salas de aula que estão descritos na Tabela 2.

### 3.2.2 PROFESSORES E DIREÇÃO.

#### a) Caracterização da amostra.

A amostra de 33 sujeitos correspondeu a 60% da população docente/ diretiva da escola e apresentou as seguintes características:

##### - Perfil da amostra:

- ✓ **Sexo:** 94% são mulheres
- ✓ **Estado Civil:** 64% são casados
- ✓ **Número de Filhos:** 70% tem filhos, dos quais 39% tem dois filhos.
- ✓ **Religião:** 67% são católicos.
- ✓ **Idade:** 52% tem entre 31 e 40 anos; 9% está abaixo dessa faixa etária e 39% está acima.
- ✓ **Tempo na docência:** 58% tem mais de 10 anos de experiência; 30% tem entre 6 a 10 anos; e, 12% situa-se abaixo dessa última faixa.

##### - Formação Acadêmica:

- ✓ **Letras (Português e Inglês):** 11 sujeitos.
- ✓ **Ciências:** 5, dos quais 2 com Matemática.
- ✓ **Matemática:** 4, dos quais 1 com Física e 1 cursou também Filosofia e Teologia.
- ✓ **Geografia e História:** 4, sendo que 1 cursou também Pedagogia.
- ✓ **Artes Plásticas:** 4, sendo que 1 cursou também Pedagogia.
- ✓ **Psicologia:** 2, dos quais 1 tem também Direito.
- ✓ **Biologia:** 1
- ✓ **Educação Física:** 1
- ✓ **Química:** 1

##### - Função que exerce na escola:

- ✓ **Docência:** 30 professores (91%)
  - Português e Inglês: 11, sendo 6 de Português, 3 de Português e Inglês e 2 de Inglês.
  - Ciências: 6, dos quais 3 ministram também Matemática e 1 acumula a função de coordenador.
  - Geografia e História: 4, sendo 1 de Geografia e 3 de Geografia e História.
  - Educação Artística: 3
  - Matemática: 2, sendo 1 também de Física.
  - Psicologia: 1
  - Educação Física: 1
  - Física: 1
  - Química: 1
- ✓ **Direção:** 3 (9%)
  - Vice-Direção: 2
  - Coordenação: 1

Esses 33 professores eram responsáveis por 43 disciplinas, pertencentes ao ensino fundamental (13 professores), ensino médio (04 professores) e ambos (16 professores); assim, desses 33 professores, 10 eram responsáveis por 2 disciplinas diferentes: 3 por Português e Inglês, 3 por Geografia e História, 3 por Ciências e Matemática, e 1 por Matemática e Física.

#### **b) Caracterização da população.**

A referida escola contava, na época da pesquisa, com uma população ativa de 55 sujeitos no corpo docente e diretivo: 50 professores, 2 coordenadores pedagógicos (um deles também professor), 2 vice-diretores e 1 diretor.

A pesquisa foi iniciada com 47 participantes e finalizada com 33.

Além dessa escola mencionada, a pesquisa também foi iniciada nas quatro outras escolas públicas estaduais pertencentes à mesma cidade – uma urbana de ensino fundamental; duas rurais de ensino fundamental; e, uma urbana de ensino médio, técnico em informática e enfermagem, pertencente a uma fundação. Mas, o número de participantes que prosseguiu até o final da mesma foi insuficiente, sendo os dados desprezados.

### **3.3 MATERIAL**

Foram utilizados: (3.3.1) questionários e folhas de registro para os professores, e (3.3.2) questionário para os alunos.

#### **3.3.1 MATERIAL UTILIZADO PARA OS PROFESSORES.**

Para os professores foram utilizados 3 instrumentos de pesquisa: Levantamento de Dados – Professor (APÊNDICE A); Folha de Registro – Professor

(APÊNDICE B); e, Questionário Pós Registro de Ocorrências – Professor (APÊNDICE C).

A descrição referente a esses instrumentos é a seguinte:

**a) Levantamento de Dados – Professor (APÊNDICE A).**

Trata-se de um questionário com questões fechadas e semi-abertas, que teve como objetivo sondar a opinião dos professores sobre o que ocorre na escola em relação à educação sexual, o que deveria ocorrer, e as informações que possuem sobre o assunto.

**b) Folha de Registro – Professor (APÊNDICE B).**

Refere-se a uma folha utilizada pelo professor para registrar a ocorrência de perguntas ou comentários pelos alunos sobre assuntos referentes à educação sexual, que buscou identificar os tipos de ocorrências e assuntos mais frequentes, o contexto dessas ocorrências, e as conseqüências dadas às mesmas pelos professores.

**c) Questionário Pós Registro de Ocorrências – Professor (APÊNDICE C).**

É um questionário também com questões fechadas e semi-abertas, cujo objetivo foi identificar as opiniões e sugestões dos professores em relação ao desenvolvimento de ações educativas sobre o tema e às suas necessidades enquanto educador sexual.

### **3.3.2 MATERIAL UTILIZADO PARA OS ALUNOS.**

Para os alunos foi utilizado o questionário Levantamento de Dados – Alunos (APÊNDICE D), abaixo descrito.

**a) Levantamento de Dados – Alunos (APÊNDICE D).**

Trata-se de um questionário com questões fechadas e semi-abertas, que buscou identificar a opinião dos alunos sobre o que ocorre na escola em relação à educação sexual, o que deveria ocorrer, as informações que possuem sobre o assunto, as fontes de obtenção dessas informações, e as características de um educador sexual.

### **3.4 PROCEDIMENTO.**

A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2001, destacando-se três grandes etapas em seu desenvolvimento: (3.4.1) levantamento de subsídios, (3.4.2) coleta de dados e (3.4.3) análise das informações coletadas.

#### **3.4.1 O LEVANTAMENTO DE SUBSÍDIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.**

Esta etapa foi realizada no 1º semestre do referido ano e constou de inúmeros contatos com a direção e coordenação pedagógica da escola, objetivando: (a) viabilizar o desenvolvimento da pesquisa, (b) conhecer o contexto escolar e (c) definir estratégias para coleta de dados.

##### **a) A viabilização do desenvolvimento da pesquisa.**

Para tornar viável o desenvolvimento da pesquisa, procedeu-se da seguinte maneira em relação à direção e coordenação da escola: sondagem inicial, apresentação do projeto de pesquisa e formalização da solicitação de pesquisa.

##### **- Sondagem inicial para viabilização da pesquisa:**

Esta sondagem constou de uma reunião com a vice-diretora, quando se procurou identificar a possibilidade de realização da pesquisa na referida escola e as iniciativas a

serem desencadeadas para a viabilização da mesma, o que permitiu o desenvolvimento dos passos subseqüentes.

**- Apresentação do projeto de pesquisa:**

A apresentação do projeto de pesquisa à direção e coordenação foi feita de forma individualizada, de acordo com a disponibilidade dos cinco integrantes. Esses integrantes julgaram a proposta pertinente, em particular porque o ano de 1999/2000 foi por eles considerado como o de maior incidência de gravidez precoce na escola, e a solicitação para realização da pesquisa foi aceita.

**- Formalização da solicitação para desenvolvimento da pesquisa:**

A solicitação para desenvolvimento da pesquisa na referida escola foi formalizada à Diretoria Regional de Ensino numa reunião realizada nas dependências da própria escola, com a presença de dois supervisores da referida Diretoria Regional e da vice-diretora da escola, e complementada por ofício assinado inclusive pela orientadora deste estudo. Esta formalização confirmou a solicitação feita.

**b) O conhecimento do contexto escolar.**

Inúmeros contatos com a escola se seguiram, procurando-se conhecer o contexto escolar, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de ações educativas relativas ao tema pesquisado, tanto como conteúdo programático de matérias específicas, como tema transversal.

Esses contatos permitiram: analisar documentos, identificar ações já desenvolvidas e participar de eventos realizados.

**- A análise de documentos:**

Foram analisados os seguintes documentos: Plano de gestão, Planos de Ensino e material para formação de multiplicadores.

✓ **Plano de gestão:**

É uma proposta de trabalho elaborada anualmente pela escola, e que no referido ano da pesquisa ressaltava a importância dessa escola recuperar sua função social, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abordando como temas transversais as questões propostas nos Parâmetros - Cidadania, Ética, Saúde, Meio - Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural, além de eleger a cidadania como eixo central da educação na escola.

No capítulo Projetos Especiais do Plano, dentre as sete propostas descritas está “Prevenção também se ensina”, objetivando propiciar ao aluno condições para o desenvolvimento da auto-estima e da responsabilidade sobre a saúde individual e coletiva, e reduzir, assim, o uso de drogas e a incidência de DSTs, AIDS e gravidez precoce.

A proposta especificada é de que sejam envolvidos alunos, professores, coordenadores, diretores, funcionários da escola, pais e comunidade; e que o trabalho seja desenvolvido durante todo o ano letivo, na própria escola ou fora dela, e em todas as séries e disciplinas, utilizando-se jornais/ panfletos oferecidos pela Diretoria de Ensino e Posto de Saúde, revistas/ cartilhas oferecidas pela Delegacia de Ensino e filmes/ vídeos.

✓ **Planos de Ensino:**

Foram examinados os Planos de Ensino referentes às disciplinas em que o assunto pesquisado faz parte do conteúdo programático, a saber: no ensino fundamental, a disciplina Ciências das 5ª e 8ª séries, e, no ensino médio, as disciplinas Biologia e Psicologia, ambas ministradas na 1ª série, conforme descrição abaixo.

- **Ciências - 5ª Série:**
  - Aparelho reprodutor masculino e feminino
- **Ciências - 8ª Série:**

- Organização e funcionamento dos aparelhos reprodutores masculino e feminino.
- Relação dos aparelhos reprodutores com os sistemas endócrino e nervoso.
- A concepção, crescimento e desenvolvimento do ser humano: fecundação, gestação, parto e aborto.
- O significado da reprodução humana: aspectos biológicos e psicológicos.
- DST: profilaxia, contágios e implicações biopsicossociais.
- Métodos contraceptivos.
- **Psicologia - 1ª Série:**
  - Desenvolvimento da sexualidade.
  - Sistemas reprodutores masculino e feminino.
  - Motivação para a paternidade responsável.
  - Orientação para a reprodução humana.
  - Métodos anticoncepcionais.
  - DST.
  - Compreensão da evolução dos papéis sexuais.
- **Biologia – 1ª série:**
  - Processo de Saúde – Doença.

✓ **Material de apoio:**

Refere-se ao programa e material didático utilizados pela Diretoria Regional para formação de professores que atuarão como multiplicadores na capacitação dos demais professores da referida unidade escolar, visando ao desenvolvimento do tema dentro da proposta transversal.

**- A identificação de ações educativas relativas ao tema já desenvolvidas na escola:**

A partir de reuniões com vice-diretores e coordenadores pedagógicos, foram identificados os últimos eventos desenvolvidos pela escola em relação ao tema pesquisado, a saber:

- ✓ exposição de murais (abril/ 2001).
- ✓ palestra com médico ginecologista (2000).
- ✓ entrevista com médico ginecologista para jornal da escola (2000).

Esses eventos foram avaliados como efetivos pela comunidade escolar, conforme declarações dos referidos representantes da escola, apesar das dificuldades enfrentadas para concretizar a abordagem do tema de forma transversal.

**- A participação em eventos realizados na escola:**

A convite da direção da escola, a pesquisadora teve a oportunidade de participar dos seguintes eventos:

- ✓ palestra sobre cidadania, dirigida aos alunos e pais.
- ✓ teatro sobre prevenção a drogas, também dirigido aos alunos e pais.
- ✓ apresentação de filme sobre o papel do educador, dirigido aos professores.

**c) A definição de estratégias para coleta de dados.**

Esses inúmeros contatos com a escola contribuíram para: definição dos instrumentos de pesquisa e definição da operacionalização da coleta de dados.

**- A definição dos instrumentos de pesquisa:**

O conhecimento da realidade escolar possibilitou a definição dos instrumentos de pesquisa mais adequados para professores e alunos, assim como a identificação dos conteúdos/ temas a serem investigados.

Os instrumentos referentes aos professores foram elaborados e testados com os vice-diretores e coordenadores pedagógicos; e, aos alunos, com um pequeno grupo de alunos da própria escola e de fora dela.

**- A operacionalização da coleta de dados:**

Estabeleceu-se junto à direção/ coordenação que a coleta de dados teria início no 2º semestre letivo do referido ano, começando com professores e finalizando com alunos, ou seja, partindo seqüencialmente da aplicação do APÊNDICE A até o APÊNDICE D.

Decidiu-se que a melhor forma de contato com os professores seriam as três reuniões semanais de HTPC, uma vez que a maioria dos professores estava sediada na referida escola e por isso obrigada a participar dessas reuniões.

Essas três reuniões eram realizadas nas 4ª feiras, com grupos de professores fixos em cada um dos horários programados: das 9h00 às 11h00, das 13h00 às 15h00 e das 17h30 às 18h30.

### **3.4.2 A COLETA DE DADOS.**

Esta etapa foi realizada no 2º semestre do referido ano letivo e envolveu o contato direto com os sujeitos da pesquisa.

O procedimento de coleta de dados constou das seguintes fases: (a) sondagem para participação na pesquisa, (b) aplicação do Levantamento de Dados – Professor, (c) introdução da Folha de Registro, (d) aplicação do Questionário Pós e (e) aplicação do Levantamento de Dados – Alunos.

#### **a) A sondagem para participação na pesquisa.**

Esta fase representou o primeiro contato da pesquisadora com os professores e foi realizada durante as três reuniões de HTPC, tendo como objetivos: apresentar o projeto de pesquisa e solicitar a colaboração aos participantes.

##### **- A apresentação do projeto de pesquisa:**

Foram apresentados os objetivos da pesquisa e as estratégias a serem seguidas para a coleta de dados, mencionando-se a existência de fases com professores e alunos, de instrumentos de pesquisa específicos a cada uma dessas fases e de seqüência para aplicação desses instrumentos, assim como estabelecendo-se as reuniões de HTPC como local de encontro entre pesquisadora e sujeitos.

##### **- A solicitação da colaboração aos participantes:**

Após a apresentação do projeto, foi solicitada a colaboração dos professores para o desenvolvimento da pesquisa, sendo positiva a resposta dada pelos 37 participantes.

Além desses 37 professores, também participaram desta fase inicial 5 professores que não faziam parte dessas reuniões de HTPC, por estarem sediados nas outras escolas públicas em que também trabalhavam, e que se prontificaram a participar da pesquisa; e, 5 integrantes da direção/ coordenação. Os encontros com esses participantes aconteceram na sala dos professores, durante os recreios do período diurno.

**b) A aplicação do questionário Levantamento de Dados – Professor (APÊNDICE A).**

Esta fase foi realizada logo após a anterior, nas mesmas reuniões de HTPC. Constatou-se a aplicação coletiva do referido questionário, sendo iniciada por uma breve explicação dos objetivos desse questionário e das questões nele contidas. Foi respondido nessa ocasião exceto por 3 desses participantes.

**c) A introdução da Folha de Registro – Professor (APÊNDICE B).**

Esta fase aconteceu em seqüência à anterior e teve como objetivos: apresentar a Folha de Registro e iniciar o período de registro de ocorrências.

**- A apresentação da Folha de Registros – Professor:**

Foi explicitado o objetivo do referido instrumento e discutida a operacionalização do mesmo, quando, após decisão conjunta, estabeleceu-se que cada disciplina deveria ter uma folha de registro semanal; portanto, os professores responsáveis por 2 disciplinas teriam 2 folhas distintas.

Em seguida, foram dadas as devidas explicações acerca do preenchimento, tanto ilustrando-se situações de ocorrências, quanto combinando-se que, quando

não houvesse ocorrências, deveria ser anotado “sem ocorrências” no respectivo período de registro, podendo a mesma ficha continuar sendo utilizada na semana subsequente.

Ainda, as folhas de registros foram distribuídas, ficando comprometido que, durante o período de registro de ocorrências, considerado iniciado a partir de então, a pesquisadora estaria participando semanalmente das reuniões de HTPC para acompanhar o andamento das ocorrências.

#### **- O acompanhamento do Registro de Ocorrências – Professor:**

Esta fase compreendeu a participação da pesquisadora nas três reuniões semanais de HTPC, para acompanhamento do registro de ocorrências feito pelos professores, durante o período de 05/09/01 a 28/11/2001.

Assim, a cada semana, as folhas de registro com ocorrências anotadas eram recolhidas e substituídas por novas fichas; e as que não continham anotações de ocorrências eram mantidas, após verificação, pela pesquisadora, da anotação “sem ocorrências” no período referente.

Embora este período tenha sido o mais trabalhoso para manutenção da adesão dos participantes e obtenção dos resultados desejados, não faltaram estímulos e contribuições por parte dos professores, a ponto de um professor de Ciências alterar a sistemática de condução de suas aulas para poder corresponder às solicitações dos alunos sobre o tema.

Dos 47 participantes que iniciaram esta fase, logo no início 1 aposentou-se, os 3 já mencionados decidiram pela não participação, e 8 foram aleatoriamente interrompendo a participação, de tal forma que permaneceram 35 participantes.

#### **d) A aplicação do Questionário Pós Registro de Ocorrências – Professor.**

Esta fase foi realizada assim que terminou a fase de registro de ocorrências, quando foi aplicado o Questionário Pós Registro de Ocorrências – Professor (APÊNDICE C), de forma individual ou a pequenos grupos, conforme a disponibilidade dos professores no decorrer das reuniões de HTPC.

Foi iniciada por uma breve explicação dos objetivos do questionário e das questões nele contidas, sendo o material recolhido logo após o preenchimento.

Nesta fase, 2 participantes não devolveram o questionário, sendo a pesquisa com professores finalizada com 33 participantes.

#### **e) A aplicação do Levantamento de Dados - Alunos.**

Esta fase foi realizada em dois dias e constou da aplicação do instrumento Levantamento de dados – Alunos (APÊNDICE D).

A aplicação do instrumento foi coletiva e se deu numa sala de aula disponibilizada para este fim, sendo os alunos retirados de suas respectivas salas e conduzidos por funcionários da escola até a referida sala, formando-se grupos variáveis com cinco a doze alunos e seqüenciados em cada um dos três períodos de funcionamento da escola.

Foi iniciada por uma breve explicação dos objetivos da pesquisa, das fases já concluídas junto aos professores e dos objetivos específicos do instrumento. Em seguida, procedeu-se à aplicação propriamente dita, questão por questão, solucionando-se dúvidas e aguardando-se a conclusão de todos os alunos antes de se passar para a questão seguinte. O tempo de aplicação do instrumento para cada grupo também foi variável, oscilando entre 50 a 90 minutos, sendo o matutino o período com maior contingente de grupos, seguido pelo vespertino.

O instrumento foi planejado para ser administrado no final da pesquisa, prevendo-se uma possível contaminação de informações, particularmente na fase de registro de

ocorrências. No entanto, considerando ser este o período de finalização do ano letivo, a frequência dos alunos às aulas estava variável, oscilando conforme os compromissos obrigatórios, como provas e trabalhos. Conseqüentemente, não foi possível manter a proporção exata de 11% da população de cada série/ período do ensino fundamental e de 8% do ensino médio na constituição das respectivas amostras, optando-se por trabalhar com números aproximados, para que pudesse ser preservado o ano de referência da pesquisa.

### **3.4.3 A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS.**

As informações coletadas foram analisadas a partir das duas grandes etapas de desenvolvimento da pesquisa: (a) levantamento de subsídios e (b) coleta de dados.

#### **a) As informações obtidas no Levantamento de Subsídios.**

As informações coletadas nesta etapa foram analisadas de forma qualitativa, norteando a seqüência dos passos envolvidos no desenvolvimento da pesquisa até sua operacionalização, conforme descrição no item 3.4.1.

#### **b) As informações obtidas na Coleta de Dados.**

As informações coletadas em cada um dos 4 instrumentos foram analisadas quantificando-se as respostas dadas às questões fechadas; as respostas dadas às questões abertas, após análise qualitativa, foram categorizadas e, em seguida, quantificadas. Os dados quantificados relativos às questões fechadas e abertas foram então transformados em dados percentuais, utilizando-se procedimentos da estatística descritiva.

As categorias formadas originaram-se das respostas dadas pelos professores e alunos às questões abertas nos devidos instrumentos de pesquisa; essas

respostas foram agrupadas segundo a similaridade dos conteúdos expressos e o agrupamento originado foi nominado conforme esses conteúdos, sem qualquer vinculação com categorias previamente formatadas.

As categorias formadas a partir de respostas obtidas na coleta de dados estão descritas nos APÊNDICES E e F.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados decorrentes da análise das informações estão dispostos a seguir, conforme as etapas do desenvolvimento da pesquisa em que se originaram, destacando-se: (4.1) as informações resultantes do conhecimento do contexto escolar, (4.2) as informações resultantes da coleta de dados com professores, e (4.3) as informações resultantes da coleta de dados com alunos.

### ***4.1 AS INFORMAÇÕES RESULTANTES DO CONHECIMENTO DO CONTEXTO ESCOLAR.***

Desde os primeiros contatos, os cinco integrantes da direção/ coordenação mostraram-se bastante receptivos ao desenvolvimento da pesquisa na escola, considerando o tema pertinente à realidade escolar e facilitando o acesso às informações específicas e aos sujeitos envolvidos, o que favoreceu a realização do trabalho proposto, conforme descrição na seção Método.

A análise de documentos possibilitou verificar que o assunto é abordado, enquanto conteúdo programático, nas seguintes disciplinas: Ciências – 5ª e 8ª séries do ensino fundamental, Psicologia – 1ª série do ensino médio, e Biologia – 1ª série do ensino médio. Possibilitou, também, constatar que a questão da sexualidade constitui-se num dos sete projetos especiais do Plano de Gestão a serem trabalhados como temas transversais, conforme as proposições dos Parâmetros Curriculares. Ainda, possibilitou identificar a disponibilidade de material de apoio, assim como de professores capacitados como multiplicadores, para a abordagem do assunto dentro da proposta transversal.

A busca de ações educativas relativas ao assunto permitiu identificar a ocorrência de três eventos, em dois anos, voltados a alunos, pais e comunidade, além das declarações da direção/ coordenação acerca das dificuldades enfrentadas para abordar o tema de forma transversal. Também, não foram constatados eventos voltados à capacitação de professores para atuação transversal no referido ano da pesquisa.

Portanto, a análise de documentos mostrou a existência, na referida escola, de propostas de abordagem do assunto pesquisado tanto como conteúdo programático de matérias específicas, quanto tema transversal, inclusive a disponibilidade de recursos humanos e didáticos voltados à capacitação de professores para atuação transversal. Mas a identificação de ações educativas sobre o assunto possibilitou supor que a abordagem do assunto pesquisado na referida escola está mais vinculada ao conteúdo programático de matérias específicas do que ao desenvolvimento de ações educativas enquanto proposta transversal, tendo em vista o reduzido número de eventos realizados e o provável déficit na capacitação de professores.

Essas informações obtidas acabaram por confirmar a importância de se investigar como professores e alunos concebem as questões relativas à educação sexual e como essas questões se inserem e permeiam o cotidiano escolar, além de servirem como subsídios para a definição dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados na coleta de dados, identificação dos conteúdos a serem investigados e operacionalização da pesquisa.

#### **4.2 AS INFORMAÇÕES RESULTANTES DA COLETA DE DADOS COM PROFESSORES.**

Os resultados decorrentes da análise das informações obtidas na coleta de dados junto aos professores estão dispostos a seguir, destacando-se: (4.2.1) as considerações dos professores sobre educação sexual; (4.2.2) as ocorrências de assuntos referentes à educação sexual e (4.2.3) as considerações dos professores sobre as ações educativas na escola.

#### **4.2.1 CONSIDERAÇÕES DO PROFESSOR SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL.**

A análise do questionário utilizado para levantamento de dados junto aos professores permitiu verificar: (a) as informações que possuem sobre os assuntos relacionados à educação sexual; (b) suas concepções sobre a função da escola na educação sexual; e (c) suas percepções sobre a presença de ações educativas na escola.

##### **a) As informações que os professores possuem sobre os assuntos relacionados à educação sexual.**

As respostas afirmativas dos professores quanto a se considerarem informados sobre os assuntos relacionados à educação sexual e a se sentirem à vontade para falar sobre esses assuntos com os alunos mostraram que mais da metade desses 33 professores apresentou avaliação geral positiva referente aos assuntos pesquisados, a saber: relacionamento sexual, homossexualismo, prevenção/ sexo seguro, gravidez, aborto, AIDS, DSTs, anatomia sexual humana e fisiologia sexual humana; especificamente: 66% se consideraram informados e 77%, à vontade.

Em relação a cada um desses assuntos, o número de professores que se considerou informado e à vontade para abordá-los com os seus alunos configurou a Tabela 3 a seguir, mostrando que a maioria dos professores apresentou avaliações

positivas referentes à maioria deles. Assim, os assuntos em que mais professores se sentem informados correspondem àqueles em que também se sentem à vontade, e vice-versa.

**Tabela 3 – Porcentagem de professores que se consideraram informados e à vontade por assunto.**

Assuntos	% de professores que se consideram (n = 33)	
	Informados	A vontade
Relacionamento sexual	82%	85%
Prevenção/ Sexo seguro	79%	88%
Gravidez	79%	85%
AIDS	73%	82%
Aborto	70%	82%
DST's	67%	79%
Homossexualismo	57%	73%
Anatomia sexual humana	42%	61%
Fisiologia sexual humana	42%	61%

A maioria desses professores justificou que a aquisição das informações se deu por iniciativa própria, decorrente de interesse pessoal por assuntos em evidência, auto-instrução e/ou participação em cursos/ palestras; e alguns deles alegaram que o conhecimento que possuem é suficiente para aquilo que os alunos solicitam. Ainda, essa mesma maioria justificou que os próprios comportamentos facilitadores à aproximação do aluno favorecem o sentir-se à vontade para falar sobre o assunto; e alguns deles complementaram que o fato de ter conhecimento do assunto também contribui.

Já os professores de Ciências e Psicologia, que se consideraram suficientemente informados e à vontade em todos os itens pesquisados, atribuíram suas respostas ao fato de os assuntos serem abordados nas disciplinas que ministram.

Os assuntos com avaliação mais negativa quanto a se considerar informado e sentir-se à vontade também são os mesmos, e as justificativas apresentadas referiram-se ao fato de esses assuntos serem constrangedores e carecerem de mais estudo.

Essas justificativas decorreram das respostas dadas às respectivas questões pesquisadas, que foram categorizadas conforme descrição no item “a” do APÊNDICE E.

Assim, mais da metade desses professores julgou-se informada e à vontade para abordar com seus alunos a maioria dos assuntos pesquisados relativos a comportamento sexual. Esses professores mostraram que o que sabem é porque buscaram saber por si mesmos ou porque a formação acadêmica os instruiu (Ciências e Psicologia); e que o quanto se sentem à vontade está relacionado a comportamentos facilitadores e conhecimentos que apresentam. Portanto, são justificativas que apareceram mais relacionadas a condições conquistadas pelo professor do que decorrentes da contribuição explícita ou direta da unidade escolar em que estão inseridos.

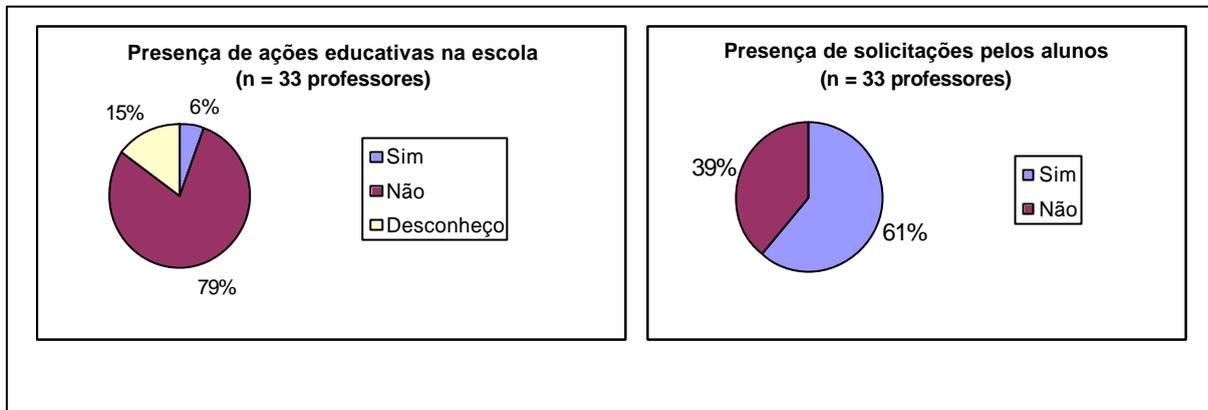
**b) As concepções dos professores sobre a função da escola na educação sexual.**

Um outro aspecto pesquisado referiu-se à opinião do professor em relação a ser ou não função da escola tratar das questões relativas à sexualidade e, em caso afirmativo, se deve tratá-las como tema transversal. Mais de 90% dos 33 professores afirmaram que sim, justificando que a escola precisa assumir uma função complementar à da família, educando o aluno como um todo e abordando o assunto de forma abrangente/ interdisciplinar, até porque dispõe de condições para isso, conforme categorias de justificativas dispostas no item “b” do APÊNDICE E.

**c) As percepções dos professores sobre a presença de ações educativas na escola.**

Quanto à presença de ações educativas na escola, 79% desses professores afirmaram que a escola não tem desenvolvido ações educativas direcionadas à sexualidade, embora haja solicitações por parte dos alunos. Esses dados estão

dispostos no Gráfico 1 a seguir, e as respostas originais correspondentes às justificativas apresentadas constam das categorias descritas no item “c” do APÊNDICE E.



A escola não dispõe de um projeto interdisciplinar que balize as ações educativas direcionadas à sexualidade, estando essas ações limitadas a matérias específicas como Ciências/ Psicologia e/ou às raras solicitações dos alunos sobre o assunto, justificaram os 79% dos professores que apresentaram resposta negativa. E sugeriram que a escola deva procurar trazer mais informações sobre o assunto, tanto para o corpo docente quanto discente, inclusive envolvendo pais de alunos e comprometendo-se como um todo, até porque a gravidez precoce foi apontada como o terceiro problema mais freqüente existente, após indisciplina e violência.

Ainda em relação às ações educativas, os 15% que responderam desconheço alegaram que o tempo de permanência na escola limitou contato com ações dessa natureza (estão há pouco tempo nessa escola ou dão poucas aulas); e os que responderam sim justificaram que no primeiro semestre de 2001 foram realizadas ações como palestras, filmes, painéis informativos e trabalhos em sala de aula.

Quanto às solicitações dos alunos aos professores sobre os assuntos relativos à educação sexual, os 61% que responderam afirmativamente mencionaram que estão mais presentes no ensino fundamental, em particular na 7ª e 8ª séries, do que no ensino médio, em que a maior incidência é na 2ª série. Os

assuntos mais requisitados pelos alunos, segundo esses professores, estão descritos, em ordem decrescente de importância, na Tabela 4.

**Tabela 4 – Assuntos mais solicitados aos professores pelos alunos.**

<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Geral</b>
Gravidez Aborto Relacionamento sexual AIDS Prevenção/ sexo seguro	Prevenção/ sexo seguro Gravidez Relacionamento sexual Homossexualismo	Gravidez Prevenção/ sexo seguro Relacionamento sexual

Concluindo, os assuntos percebidos por esses professores como sendo os mais solicitados pelos alunos foram gravidez, prevenção/ sexo seguro e relacionamento sexual, destacando-se gravidez no ensino fundamental e prevenção/ sexo seguro no médio. Essas percepções vêm ao encontro daquelas apresentadas por Camargo et al. (1994), Oliveira (1997), Waideman (1997) e Fruet (1995), cujos trabalhos incluem pelo menos dois dos assuntos aqui identificados, o que sugere a pertinência desses assuntos para os alunos do ensino fundamental e médio. E, assim como os demais citados no ensino fundamental, ainda que sejam assuntos em que os professores avaliaram-se positivamente quanto a possuir informações e a sentir-se à vontade para falar sobre eles com seus alunos, essas avaliações não pareceram derivadas da contribuição direta da referida escola.

Lembrando Baum (1999), se a cultura de um grupo consiste em comportamento aprendido compartilhado pelos membros do grupo, adquirido como resultado do pertencer ao grupo e transmitido de um membro do grupo a outro, tornando-se um replicador cultural, na medida em que esses assuntos aparentaram estar confinados ao Plano de Gestão e distantes daqueles que são os responsáveis pelo encaminhamento dos mesmos junto aos alunos – os professores, é pouco provável que passem a fazer parte da referida cultura escolar, perpetuando a ignorância, tabus e preconceitos já apontados por Mota (1996) e dificultando a

replicação de iniciativas dirigidas ao debate amplo quer nas relações horizontais – professor x professor, por exemplo, quer nas verticais – professor x aluno, tanto que as ações direcionadas à sexualidade foram consideradas limitadas a matérias específicas – Ciências ou Psicologia, aliás um estereótipo que as escolas têm que perder, considerou Sayão, R. (1997).

Ainda segundo Baum (1999), o conhecimento e o conhecer de modo algum explicam o comportamento que supostamente resulta deles, o que nos faz pensar que o fato de possuírem informações sobre o tema pesquisado não permite inferir que o mesmo será abordado nesse contexto, até porque só a informação não basta para promover mudanças significativas (Andrade e Tanaka, 2002; Baldo e Simões, 1999; Espírito Santo, 1999; Ogden, 1999; Parâmetros, 1998; Oliveira, 1997; Fruet, 1995; Schunk e Carbonari, 1984).

Além disso, o instrumento de pesquisa utilizado limitou-se à sondagem do autoconhecimento sobre o assunto, o que equivale, segundo Baum (1999), ao conhecimento declarativo, ou seja, ao “saber sobre” um assunto específico perguntado, não se estendendo ao conhecimento operacional – ao “saber como”, que se refere a algum comportamento particular observado. É provável, então, que, diante de situações concretas, essas avaliações positivas tornem-se empobrecidas, evidenciando carências a serem supridas, principalmente em relação aos assuntos em que já se avaliaram como menos preparados, que são assuntos mais técnicos e não tão disponíveis na mídia ou nas relações sociais, ou seja, menos acessíveis à busca por iniciativa própria, que é a estratégia por eles justificada para a obtenção das informações possuídas.

O despreparo dos docentes para a abordagem do assunto é uma questão já identificada por Silva (1997), Waideman (1997), Oliveira (1997), Berger e Hutz

(1997), Sacadura (1996). Silva apontou a existência de lacunas no campo educacional e pedagógico que impedem a instrumentalização adequada do professor da escola pública para o atendimento das necessidades dos alunos relativas à educação sexual; Waideman afirmou que o professor da escola pública não se vê em condições de assumir o papel de educador sexual; e Oliveira, que o educador de 1º e 2º graus tem dificuldade para trabalhar o conteúdo dos temas e lidar com essas questões junto à escola. Berger e Hutz confirmaram essas opiniões e Sacadura incluiu a necessidade de capacitação técnica e supervisão sistemática.

Assim, é provável que ações efetivas decorrentes tenderão, no máximo, a manter-se circunscritas a situações isoladas, já que esses professores não dispõem de um projeto interdisciplinar que assegure uma preparação mais consistente e alicerce uma performance mais eficaz e que possa, conseqüentemente, mobilizar ações mais abrangentes e viabilizar resultados mais amplos para a comunidade escolar e, indiretamente, para a comunidade como um todo.

#### **4.2.2 OCORRÊNCIAS DE ASSUNTOS REFERENTES À EDUCAÇÃO SEXUAL.**

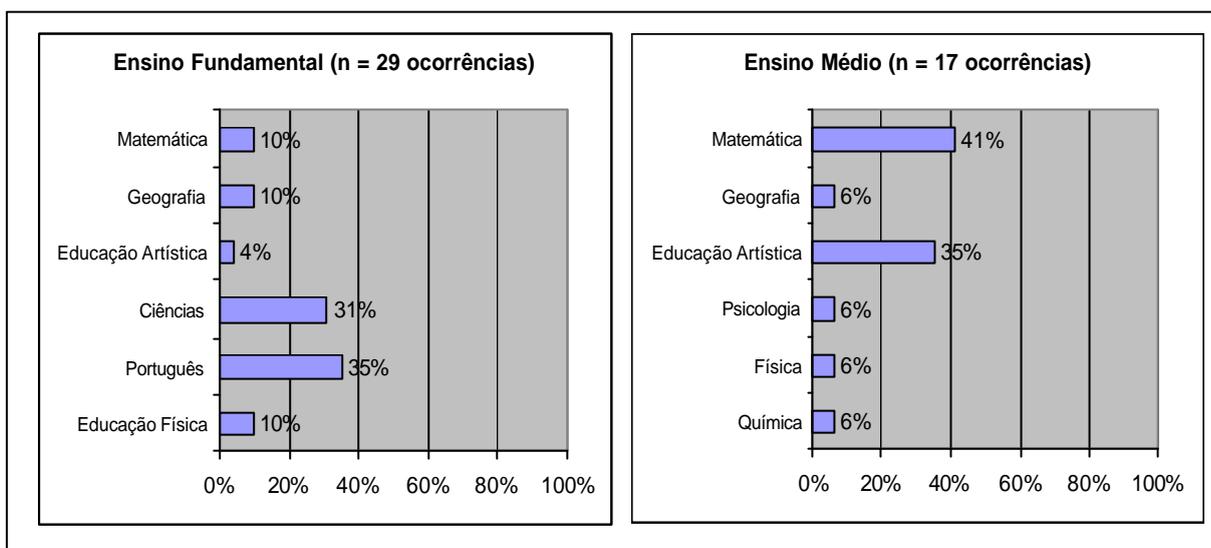
A análise dos dados obtidos durante o período de registro de ocorrências – setembro a novembro de 2001, permitiu identificar: (a) a ocorrência de perguntas e comentários dos alunos sobre educação sexual; (b) o contexto dessas ocorrências; (c) os tipos de ocorrências; (d) os assuntos mais freqüentes; e (e) as conseqüências dadas às ocorrências pelo professor.

##### **a) A ocorrência de perguntas e comentários dos alunos sobre educação sexual.**

Um dos aspectos investigados referiu-se à identificação de perguntas e/ou comentários sobre assuntos relacionados à educação sexual, pelos alunos de todas as séries do ensino fundamental e médio, nos três períodos de funcionamento da escola.

Foram anotadas 46 ocorrências em 20 disciplinas, sendo que a maioria delas relativas ao ensino fundamental – especificamente 63% das ocorrências e 60% das disciplinas.

Em relação ao ensino fundamental, foram 29 ocorrências em 12 disciplinas, o que representa uma média de 4 registros por professor; no médio, foram 17 ocorrências em 8 disciplinas, representando uma média de 2 registros por professor. A distribuição das ocorrências por disciplina está descrita no Gráfico 2.



**Gráfico 2 – Distribuição das ocorrências no ensino fundamental e médio por disciplina.**

O número de professores que registraram ocorrências em cada uma dessas disciplinas está discriminado na Tabela 5.

**Tabela 5 – Número de professores que registraram ocorrências no ensino fundamental e médio.**

Ensino Fundamental (n = 12 professores)		Ensino Médio (n = 8 professores)	
Disciplinas	N.º de Professores	Disciplinas	N.º de Professores
Matemática	1	Matemática	1
Geografia	1	Geografia	1
Educação Artística	1	Educação Artística	3
Ciências	3	Psicologia	1
Português	5	Física	1
Educação Física	1	Química	1

Portanto, na amostra estudada, aconteceram mais ocorrências no ensino fundamental do que no médio. No ensino fundamental ocorreram mais registros nas disciplinas Ciências e Português; no médio, em Matemática e Educação Artística, sendo Matemática a disciplina que apresentou maior incidência de registros por professor (7x1).

No ensino fundamental, as ocorrências registradas nas aulas de Ciências referiram-se às séries em que o assunto comportamento sexual não faz parte do conteúdo programático, que são a 6ª e a 7ª séries. No ensino médio, a disciplina Psicologia aborda o assunto pesquisado na 1ª série, em que houve apenas uma ocorrência; a disciplina Biologia, que também aborda o assunto na mesma série, não teve professor participante.

As séries que mais apresentaram ocorrências foram a 6ª do ensino fundamental e a 2ª do médio; e o período da manhã foi o de resultados mais elevados nos dois cursos, ressalvando-se que, no fundamental, o da tarde apresentou resultados muito próximos aos da manhã. A maior incidência de registros no ensino fundamental aconteceu em Ciências, na 6ª série, principalmente da tarde e da manhã; no médio, em Matemática e Educação Artística, que apresentaram resultados próximos, respectivamente, na 2ª série da manhã e da noite, e na 1ª série da manhã e da tarde.

Frente aos resultados apurados, pode-se dizer que as ocorrências não estão diretamente vinculadas à abordagem do assunto enquanto conteúdo programático de disciplinas específicas, tanto que as maiores incidências aconteceram em disciplinas dominadas por assuntos convencionalmente distantes do assunto pesquisado ou, como é o caso de Ciências, pertinentes, mas não especificamente àquelas séries em que ocorreram registros. Também, não estão relacionadas à quantidade de aulas referentes a cada uma das disciplinas, visto que há disciplinas com carga horária elevada que apresentaram resultados iguais ou próximos aos de disciplinas com carga horária inferior, como é o caso de Matemática e Geografia no ensino fundamental, ou de Matemática e Educação Artística no ensino médio.

Do ponto de vista da transversalidade, isso se revestiria num aspecto bastante positivo se não fosse o fato de que esses registros decorreram de pouco mais da

metade dos professores da amostra, de tal forma que restou um outro contingente expressivo de professores, inclusive das mesmas disciplinas, que não mostrou abordar o assunto pesquisado nas aulas por eles ministradas, como é o caso, por exemplo, de Português: dos 9 professores participantes, 5 registraram ocorrências e 4 não; ou de Matemática: dos 5, apenas 2 registraram. Ficou, então, a hipótese de que a variável “professor” pode estar controlando o comportamento do aluno de perguntar e/ou comentar sobre o assunto, até porque a variável “disciplina”, como decorrência da inexistência de um projeto interdisciplinar que balize ações dessa natureza, conforme opinaram os professores no item descrito anteriormente, não tem o poder de estimular e de atender, de forma abrangente, às necessidades do aluno relativas ao assunto estudado, assim como de garantir oportunidades equivalentes de inclusão do tema em todas as séries que cada uma das disciplinas abrange.

A Tabela 6 adiante permite visualizar a participação de todos os professores que constituíram a amostra. Vale ressaltar que 2 professores registraram ocorrências tanto no ensino fundamental quanto no médio - 1 de Educação Artística e 1 de Geografia, de tal forma que, embora tenham sido 18 os indivíduos que registraram ocorrências em 20 das 43 disciplinas pelas quais eram responsáveis, pertencentes ao ensino fundamental e/ou médio, considerou-se como sendo 20 o número de participantes com ocorrências registradas.

Os 15 professores que não registraram ocorrências eram responsáveis, portanto, por 23 disciplinas – 14 do ensino fundamental e 9 do ensino médio, a saber: Português (4), Inglês (4), Geografia (3), História (3), Ciências (2), Matemática (3), Física (1), Coordenação do diurno (1) e Vice-direção (2).

**Tabela 6 – Participação dos professores na fase de registro de ocorrências. (continua)**

Professor:	Disciplinas que ministra:	Curso:		Ocorrências:	
		E.F.	E.M.	E.F.	E.M.
1	Ciências	X	-	X	-
2	Ciências	X	-	X	-

**Tabela 6 – Participação dos professores na fase de registro de ocorrências.**

3	Ciências	X	-	X	-
4	Ciências Matemática	X X	- -	Ø X	- -
5	Ciências Matemática	X X	- -	Ø Ø	- -
6	Ciências Matemática	X X	- -	Ø Ø	- -
7	Matemática	-	X	-	X
8	Matemática Física	X -	X X	Ø -	Ø Ø
9	Química	-	X	-	X
10	Física	-	X	-	X
11	Psicologia	-	X	-	X
12	Educação Física	X	-	X	-
13	Ed. Artística	X	X	Ø	X
14	Ed. Artística	X	X	Ø	X
15	Ed. Artística	X	X	X	X
16	Geografia	X	X	X	X
17	Geografia História	X X	- -	Ø Ø	- -
18	Geografia História	X X	X X	Ø Ø	Ø Ø
19	Geografia História	X X	X X	Ø Ø	Ø Ø
20	Português	X	-	X	-
21	Português	X	-	X	-
22	Português	X	-	X	-
23	Português	X	X	X	Ø
24	Português	X	-	Ø	-
25	Português	X	X	Ø	Ø
26	Português Inglês	X -	- X	X -	- Ø
27	Português Inglês	X X	X X	Ø Ø	Ø Ø
28	Português Inglês	X X	X X	Ø Ø	Ø Ø
29	Inglês	X	-	Ø	-
30	Inglês	X	X	Ø	Ø
31	Coordenador Diurno	X	X	Ø	Ø
32	Vice-diretor	X	X	Ø	Ø
33	Vice-diretor	X	X	Ø	Ø

Legenda: X = sim; Ø = não

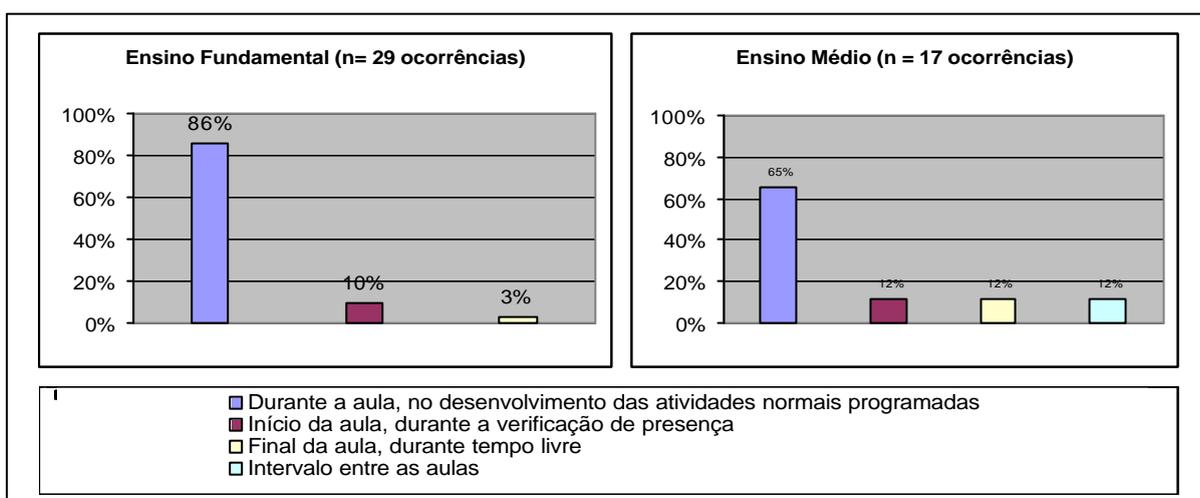
### **b) O contexto das ocorrências.**

Um outro aspecto investigado referiu-se à contextualização dessas ocorrências, sendo que os resultados mostraram, a partir da categorização das respostas apuradas, que a maioria aconteceu em situação de aula, durante o desenvolvimento das atividades normais programadas pelo professor; apenas 12% referiram-se, no ensino médio, a

contextos externos aos descritos. Tais dados estão dispostos na Tabela 7 e no Gráfico 3 a seguir.

**Tabela 7 – Local das ocorrências no ensino fundamental e médio.**

Local das Ocorrências	Ensino Fundamental ( n = 29)	Ensino Médio ( n = 17)
Sala de aula	86%	88%
Quadra de esportes	10%	0%
Biblioteca	3%	0%
Corredor	0%	6%
Pátio	0%	6%



**Gráfico 3 – Contexto das ocorrências no ensino fundamental e médio.**

### c) Os tipos de ocorrências mais freqüentes.

Em relação aos tipos de ocorrências, as perguntas representaram as manifestações dos alunos mais freqüentes no ensino fundamental, enquanto que as conversas espontâneas com o professor foram mais freqüentes no ensino médio, conforme Tabela 8.

**Tabela 8 – Tipos de ocorrências no ensino fundamental e médio.**

Tipos de ocorrências	Ensino fundamental (n = 29)	Ensino médio (n = 17)	Total (n = 46)
Perguntas	45%	18%	35%
Conversas espontâneas	0%	59%	22%
Manifestações desrespeitosas	31%	18%	26%
Manipulação de material	17%	0%	11%
Conversas estimuladas	7%	0%	4%
Alunos "ficando"	0%	6%	2%

Manifestações desrespeitosas do tipo gozações, brincadeiras e desenhos inadequados apareceram mais no ensino fundamental, assim como a manipulação

espontânea de material trazido pelo aluno, como figuras, livros, contraceptivo. Resultados advindos da estimulação do assunto pelo professor, assim como de alunos “ficando” na sala de aula tiveram pouca representatividade.

Essas informações foram obtidas a partir da categorização dos tipos de ocorrências que foram registradas pelos professores, conforme APÊNDICE F.

#### **d) Os assuntos mais freqüentes nas ocorrências.**

Quanto aos assuntos mais freqüentes, manifestados através dos vários tipos de ocorrências anteriormente descritos, a distribuição no ensino fundamental e médio consta da Tabela 9, sendo obtida a partir da categorização dos assuntos apontados pelos professores, conforme APÊNDICE F.

**Tabela 9 – Assuntos mais freqüentes no ensino fundamental e médio.**

<b>Assuntos</b>	<b>Ensino Fundamental (n = 29)</b>	<b>Ensino Médio (n = 17)</b>
Relacionamento Sexual	26%	28%
Aparelho Reprodutor	13%	2%
Gravidez	7%	2%
Métodos Contraceptivos	2%	0%
Aborto	2%	0%
DST	4%	0%
AIDS	2%	0%
Homossexualismo	7%	2%

O assunto que mais se destacou, e de forma equilibrada entre o ensino fundamental e o médio, foi relacionamento sexual, com suas questões relativas a ficar, transar, iniciação sexual, intimidade, atração sexual, valorização do corpo. Aparelho reprodutor masculino e feminino, gravidez e homossexualismo foram assuntos com resultados mais significativos no ensino fundamental do que no médio.

#### **e) As conseqüências dadas às ocorrências pelo professor.**

As conseqüências dadas às ocorrências pelo professor estão descritas na Tabela 10, espelhando as categorias de respostas formatadas para esta questão. Os resultados mostraram que orientar, explicar, conversar ou opinar representam as conseqüências

mais freqüentes dadas por esses professores às perguntas e/ou aos comentários dos alunos sobre o assunto pesquisado.

**Tabela 10–Conseqüências dadas às ocorrências pelos professores do ensino fundamental e médio.**

<b>Conseqüências dadas pelo professor</b>	<b>Ensino Fundamental (n =29)</b>	<b>Ensino Médio (n =17)</b>
O professor orienta/ explica/ conversa/ opina	86%	82%
O professor nada faz/ ignora	3%	12%
O professor repreende	7%	6%
O professor propõe intervenções/ mudanças na sistemática das aulas	3%	0%

A intervenção que foi implantada no ensino fundamental partiu de uma professora de Ciências das sextas séries vespertinas que, a partir de questionamentos dos alunos, preparou uma aula sobre o assunto para a semana seguinte e, mediante a insistência dos alunos para continuidade das discussões, introduziu uma caixinha de perguntas a serem sorteadas e debatidas nos dez minutos finais de todas as aulas, o que foi mantido durante o segundo semestre de 2001. Portanto, essa intervenção não fazia parte da programação inicial da disciplina, inclusive porque nessa série o assunto pesquisado não consta do currículo da mesma, e foi, segundo a própria professora, estimulada (“inspirada”) a partir da presença desta pesquisa na escola. Esses fatos provavelmente explicam o porquê das sextas apresentarem a maior incidência de ocorrências no ensino fundamental.

Concluindo, os professores que registraram ocorrências mostraram “cuidar” dessas ocorrências dentro do contexto mais usual da escola, que é a situação de aula, orientando/ explicando principalmente as perguntas e conversas espontâneas dos alunos, ou repreendendo/ ignorando as manifestações desrespeitosas referentes, freqüentemente, ao assunto relacionamento sexual. A sala de aula, para muitos jovens, é o lugar mais apropriado para esclarecer dúvidas sobre sexo, divulgou o Jornal Hoje, da Rede Globo (mar. 2002), o que é confirmado por Piscalho, Serafim e Leal (2000) e por Waideman (1997). O assunto mais freqüente nas ocorrências – relacionamento sexual, também representa um dos mais discutidos pelos adolescentes com os professores,

segundo Jesus, Temer e Silva (1997), confirmando as percepções desses professores em relação aos assuntos mais solicitados pelos alunos.

Quanto às ocorrências, os registros mostraram que não estão limitadas ao conteúdo programático de matérias tradicionalmente relacionadas ao assunto, o que confirma a visão estereotipada desses professores, já comentada anteriormente.

No entanto, a média de ocorrências por disciplina ao mês não chega a 1,0, o que, somado ao contingente de quase metade dos professores que não apresentou registros, permite supor que o tratamento transversal do tema pesquisado ainda pareça distante de uma prática instituída na referida escola, estando as abordagens do aluno mais condicionadas à variável “professor”, conclusão também encontrada por Figueiredo (1991), quando afirma que a iniciativa de oferecer orientação sexual parece vincular-se mais à motivação individual dos professores e menos às características próprias de disciplinas. Ou seja, o tratamento do assunto não pareceu vinculado a um projeto interdisciplinar, é algo ainda disperso naquela cultura, mas bastante próximo dos resultados de Waideman (1997), que identificou que 91,5% dos professores pesquisados afirmaram não existir projeto específico na escola.

A respeito da figura “professor”, Figueiró (1997) apontou que as publicações acadêmico-científicas, entre 1980 e 1993, mostraram ser o professor o profissional mais freqüentemente apontado para concretizar as ações educativas sobre sexualidade no espaço escolar; Silva (1997) mostrou que os principais fatores intervenientes na educação sexual na escola pública estão vinculados à figura do professor; Guimarães (1995) defendeu que o educador tem que ter uma postura assumida, positiva, que encare o sexo como parte natural do desenvolvimento; Sayão, Y. (1997) considerou como fundamental a postura do educador, sua capacidade de reconhecer como legítimas as questões do aluno, acolhendo-as com respeito; e, para Cavalcanti (1993), o

professor que é procurado para o assunto é aquele que é reconhecido como pessoa significativa. Portanto, são informações que evidenciam a figura do professor nas questões relativas à educação sexual.

#### **4.2.3 CONSIDERAÇÕES DO PROFESSOR SOBRE AS AÇÕES EDUCATIVAS.**

A análise do questionário aplicado aos professores, após a fase de registro de ocorrências, permitiu verificar: (a) suas observações sobre a abordagem do assunto; (b) suas necessidades para abordagem transversal do assunto; (c) suas opiniões sobre a forma ideal de conduzir os assuntos; e (d) suas avaliações sobre as ações educativas por eles desencadeadas.

##### **a) As observações dos professores sobre a abordagem do assunto na escola.**

Essas observações referiram-se a: importância do assunto na escola, formas de apresentação do assunto, assuntos mais indicados e estratégias relevantes.

##### **- A importância do assunto na escola:**

Após a fase de registro de ocorrências, 100% dos professores consideraram importante abordar as questões relativas à sexualidade na escola, confirmando o que já haviam opinado anteriormente no Levantamento de Dados.

##### **- As formas de apresentação do assunto:**

As formas de apresentação do assunto apontadas como mais significativas constam da Tabela 11 a seguir.

A abordagem transversal apareceu como a mais evidente, também confirmando o que opinaram no item anterior, sendo que alguns deles defenderam, ainda, a divisão da responsabilidade pelo assunto com disciplinas/ programas específicos, ou lembraram da importância da capacitação para o atendimento abrangente dos assuntos.

A última consideração citada na referida tabela foi categorizada conforme descrição no mesmo item do APÊNDICE E.

**Tabela 11 – Formas de apresentação do assunto consideradas mais significativas.**

Como apresentar o assunto:	% Professores: (n = 33)
O assunto deve ser tratado de forma transversal	79%
O assunto deve ser tratado em disciplinas específicas, como Biologia e Ciências	30%
O assunto deve ser tratado em programas de Orientação Sexual independentes de qualquer disciplina, conduzidos por ginecologista ou psicólogo.	27%
O assunto deve ser tratado em uma disciplina especificamente criada para tal, como Sexologia ou Desenvolvimento Sexual	15%
O assunto deve ser tratado de forma abrangente, através da capacitação de todos os professores, sendo que o profissional deve ter características pessoais adequadas.	15%

**- Os assuntos mais indicados:**

Os assuntos indicados pelos professores pesquisados como sendo os de maior importância para os alunos, e que também confirmaram aqueles já apontados no Levantamento de Dados e no Registro de Ocorrências, foram:

- ✓ **DST/ prevenção**, em especial para a 8ª do ensino fundamental e 1ª do ensino médio.
- ✓ **Gravidez/ métodos contraceptivos**, especialmente para a 8ª série.

**- As estratégias para abordagem do assunto:**

As estratégias consideradas relevantes por esses professores, e que foram obtidas a partir da categorização das sugestões por eles apresentadas ( ver mesmo item do APÊNDICE E), estão dispostas no Gráfico 4.

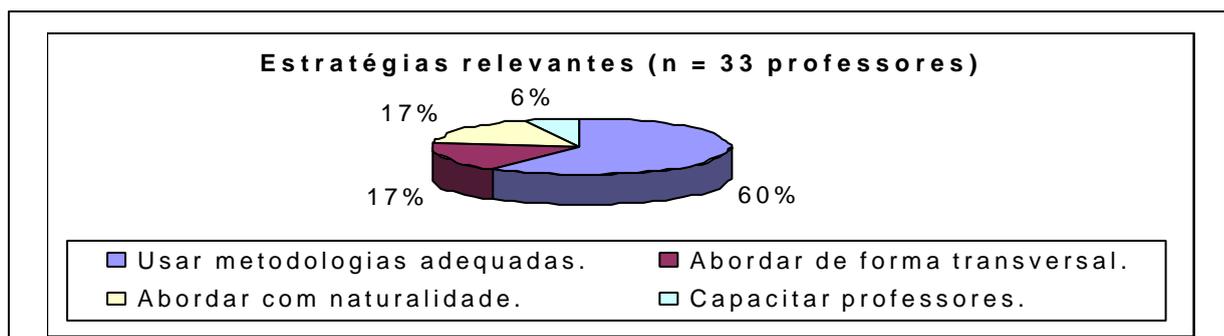


Gráfico 4 – Estratégias para abordagem do assunto consideradas mais relevantes pelo professor.

Quanto às metodologias, as mais apontadas constam, em ordem decrescente de importância, da Tabela 12.

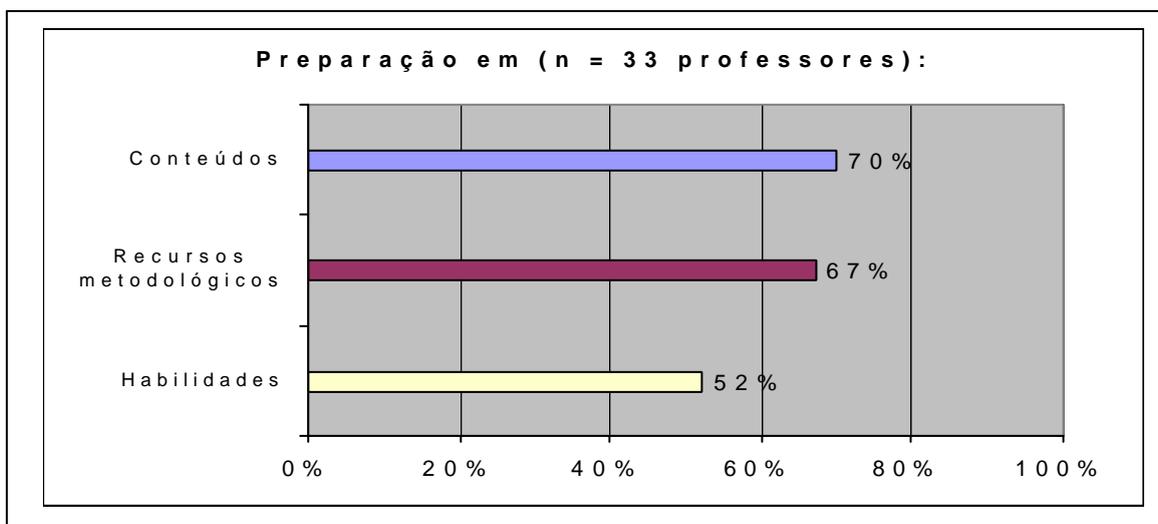
**Tabela 12 – Metodologias consideradas mais adequadas para abordagem do assunto.**

Metodologias	Séries
Palestras	A partir da 8ª série do Ensino Fundamental
Dinâmicas de grupo	1ª a 3ª séries do Ensino Médio
Debates	Todas do Ensino Fundamental e Médio
Filmes/ Vídeo	A partir da 8ª série do Ensino Fundamental
Livros	5ª a 7ª séries do Ensino Fundamental

Denotaram, assim, maior consideração para a adequação metodológica, evidenciando palestras para o ensino fundamental e dinâmica de grupo para o médio; e, mais uma vez, mencionaram a questão da transversalidade e a necessidade decorrente de preparo para a abordagem do assunto com naturalidade.

#### **b) As necessidades dos professores para abordar o assunto de forma transversal.**

Para a abordagem do assunto de forma transversal, os professores sugeriram que fossem melhor preparados quanto a conteúdos, recursos metodológicos e habilidades, conforme mostra o Gráfico 5.



**Gráfico 5 – Necessidades do professor para abordagem transversal do assunto.**

Especificando o gráfico acima, em ordem decrescente de importância, apareceram os dados da Tabela 13, sendo que as habilidades descritas resultaram das categorias formadas, conforme item “b” do APÊNDICE E.

**Tabela 13 – Especificação das necessidades do professor para a abordagem transversal.**

Conteúdos	Recursos Metodológicos	Habilidades
DSTs/ Prevenção Relacionamento Sexual Gravidez/ Contracepção Aparelho Reprodutor	Filmes/ Vídeos Palestras Slides/ Transparências Cartazes/ Painéis Dinâmicas de Grupo	Saber transmitir Saber lidar com adolescentes Mostrar disposição p/ ensinar

Mostraram, pois, que as maiores necessidades estão voltadas aos conteúdos e aos recursos metodológicos. Quanto aos conteúdos, são os mesmos que esses professores, conforme resultados já apresentados, indicaram como sendo os mais solicitados e necessários aos alunos, e a respeito dos quais julgaram possuir informações suficientes (excetuando-se aparelho reprodutor), mas que, provavelmente devido à ausência de ações voltadas à preparação para a abordagem transversal do assunto, passaram a representar deficiências a serem supridas na referida escola. Quanto aos recursos metodológicos, pediram maior preparo para a maioria daqueles que já foram por eles considerados como os mais indicados para a abordagem do assunto pesquisado, confirmando a pertinência de investimentos na capacitação desses professores. Finalmente, essa capacitação deveria incluir o desenvolvimento de habilidades, principalmente daquelas relacionadas ao processo de comunicação e interação com adolescentes.

### **c) As opiniões dos professores sobre a forma ideal de conduzir os assuntos.**

Finalmente, quando perguntados sobre a forma ideal de se conduzir o assunto na escola, as sugestões apresentadas permitiram formatar as categorias relacionadas no Gráfico 6 adiante, conforme descrição no mesmo item do APÊNDICE E.

As metodologias que apareceram como mais relevantes foram: palestras, filmes, vídeo, dinâmicas de grupo e aulas expositivas; e as novas estratégias mencionadas referiram-se principalmente à designação de um professor/ equipe para atendimento dos alunos e capacitação dos professores.

Essas opiniões confirmaram a ênfase nos aspectos metodológicos e a necessidade de apoio consistente para poderem concretizar a abordagem do assunto pesquisado no referido espaço escolar.

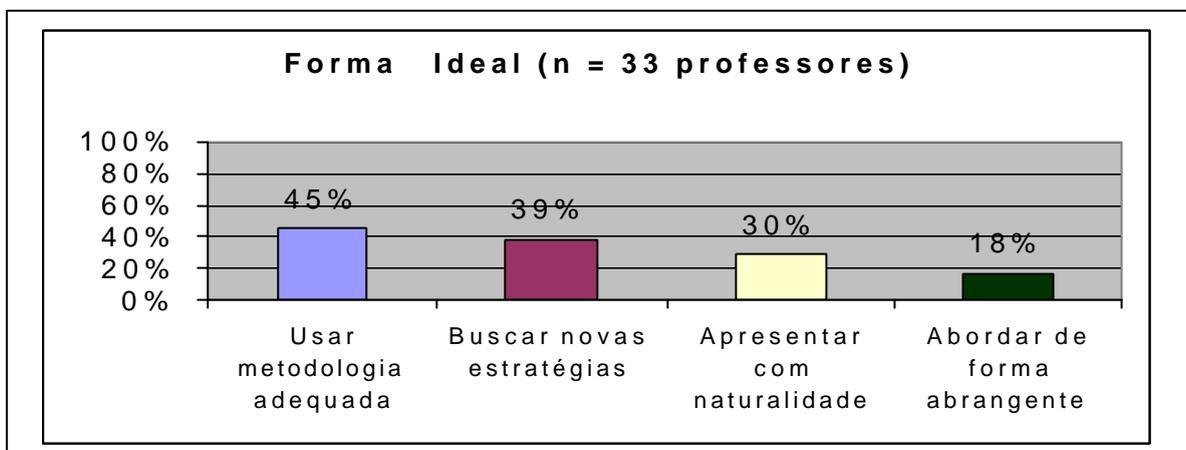


Gráfico 6 – Aspectos considerados ideais para condução do assunto na escola.

#### **d) As avaliações dos professores sobre as ações educativas por ele desencadeadas na escola.**

Quando indagados se abordaram o assunto pesquisado nas disciplinas que ministram, 67% dos professores afirmaram que sim, principalmente os de Ciências e Português. E justificaram que, mesmo quando o assunto faz parte do conteúdo programático das disciplinas que ministram, se necessário, também o abordam ainda que estejam tratando de outros itens do programa; e que, mesmo quando não faz parte, aproveitam as situações que aparecem naturalmente, como dúvidas e comentários dos alunos.

Essas justificativas estariam bastante próximas ao tratamento transversal do assunto proposto nos Parâmetros, se não fosse o fato de estarem mais circunscritas a

uma disciplina tradicionalmente voltada à abordagem do assunto, como é o caso de Ciências, ou a uma única disciplina, dentre outras nove da amostra, como é o caso de Português, além de parecerem condicionadas às iniciativas dos alunos.

Concluindo, após a fase de registro de ocorrências, todos os professores reafirmaram a importância de se abordar o assunto sexualidade na escola, reiterando os achados de Waideman (1997), Oliveira (1997), Jesus, Temer e Silva (1997), Bandura (1997) e Fruet (1995), todos harmonizados com as propostas dos Parâmetros para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) no que se refere à escola como local privilegiado para se discutir sexualidade.

Os assuntos que foram constatados como mais importantes para os alunos estão muito próximos daqueles já apontados por eles anteriormente e também por outros pesquisadores – Camargo et al. (1994), Oliveira (1997), Waideman (1997) e Fruet (1995), confirmando que gravidez, prevenção/ sexo seguro, relacionamento sexual e DST's/ AIDS são assuntos merecedores de atenção tanto para o ensino fundamental quanto para o médio.

As metodologias consideradas mais adequadas para a abordagem do assunto – palestras, dinâmicas de grupo, debates, filmes/ vídeos e livros, também estão muito próximas daquelas citadas por Andaló (1995), Jesus, Temer e Silva (1997), Neves et al. (1997), Oliveira (1997) e Waideman (1997), excetuando-se quanto aos aspectos: Neves e Oliveira incluíram as oficinas sobre sexualidade, e Andaló sugeriu atividades mais curtas e movimentadas para as séries iniciais, como jogos, vídeos, dramatizações e gincanas, ao passo que, neste estudo, estas atividades apareceram mais dirigidas às séries mais avançadas.

Um outro aspecto que pode ser observado é que a maioria das sugestões dos professores aqui pesquisados referiram-se mais ao uso de metodologias “fechadas”,

diretas, como palestras, filmes/ vídeos e livros, que por si só já orientam a condução do assunto, o que, provavelmente, deriva das carências em relação ao preparo para abordar esses assuntos e está de acordo com a opinião de Silva (1997), ao dizer que a formação negligenciada do professor impede que ele se instrumentalize para o desempenho adequado às necessidades dos alunos.

Aliás, as carências por eles apontadas não se limitaram às questões metodológicas, incluíram, também, conteúdos e habilidades. Pareceram, sim, especialmente preocupados com a questão dos recursos metodológicos e com a criação de alternativas que possam subsidiá-los no atendimento das solicitações dos alunos e ajudá-los na própria capacitação. Essas preocupações já foram apontadas por Silva (1997), que identificou uma ênfase no tecnicismo em detrimento do que e para que fazer, e por Waideman (1997), que citou os programas externos à escola como a alternativa apresentada pelos professores para suprir as próprias dificuldades na condução do assunto.

Quanto aos conteúdos, confirmou-se a hipótese de que as informações que consideraram possuir não seriam suficientes para desencadear ações educativas, tanto que apontaram essa questão como uma necessidade tão importante quanto à metodológica. Em relação às habilidades para lidar com adolescentes, as questões culturais também pareceram comprometer as práticas de educação sexual, como tão bem lembrou Silva (1997).

Conseqüentemente, essas carências ajudam a explicar porque o assunto ainda continua, na prática, circunscrito à clássica Ciências ou aparece, com alguma expressividade, ligado a uma única disciplina – Português, no caso, e condicionado mais às iniciativas do aluno. Pareceu confirmar-se, assim, a hipótese da variável “professor” para explicar a abordagem do assunto na referida escola, até porque, além de essa

abordagem limitar-se a iniciativas isoladas de alguns professores responsáveis por algumas disciplinas, nem todos os professores de Ciências demonstraram abranger a temática para além dos tópicos previstos nos Planos de Ensino, o que permite supor que uma proposta deliberada de inserção do assunto que parta deles para os alunos pareça ainda uma realidade a ser alcançada, havendo necessidade de investimentos na capacitação desses professores, para que mudanças neste cenário possam ser contempladas. A esse respeito, Silva (1997) já havia apontado que a prioridade do enfoque biológico na educação sexual tem concentrado a responsabilidade dessa tarefa nos professores de Ciências e Biologia, os quais, por estarem sujeitos aos mesmos condicionamentos sócio-culturais, nem sempre conseguem corresponder às necessidades dos alunos.

Portanto, parece fundamental o investimento na formação desses professores, para que possam abordar o assunto conforme as proposições dos Parâmetros (BRASIL, 1998, 1999). Silva (2002), Berger e Hutz (1999), Silva (1997) e Mota (1996) já apontaram para essa necessidade, salientando, como pontos importantes, a informação biológica, o questionamento das próprias necessidades, a discussão de preconceitos, sentimentos e emoções, a pesquisa sobre as condições reais da clientela e a identificação de estratégias compatíveis com a realidade identificada.

#### ***4.3 AS INFORMAÇÕES RESULTANTES DA COLETA DE DADOS COM ALUNOS.***

Os resultados decorrentes da análise das informações obtidas na coleta de dados junto aos alunos estão dispostos a seguir, destacando-se: (4.3.1) as considerações dos alunos sobre educação sexual; e (4.3.2) as considerações dos alunos sobre as ações educativas na escola.

#### 4.3.1. AS CONSIDERAÇÕES DO ALUNO SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL.

A análise do questionário utilizado para levantamento de dados junto aos alunos permitiu verificar: (a) as informações que possuem; (b) as fontes de obtenção dessas informações; e (c) a contribuição da escola enquanto fonte de informações.

##### a) As informações que os alunos possuem sobre os assuntos relacionados à educação sexual.

Um dos aspectos investigados foi se os alunos têm ou não informações suficientes acerca dos assuntos relativos à sexualidade para a fase da vida em que se encontram e se precisam ou não de mais informações sobre esses assuntos. Os resultados constam da Tabela 14 e 15 a seguir.

**Tabela 14 – Distribuição dos alunos em relação às informações que possuem.**

Informações sobre o assunto	Ensino Fundamental (n = 111 alunos)			Ensino Médio (n = 46 alunos)		
	Sim	Não	S/Resp.	Sim	Não	S/Resp.
Conheço	73%	24%	3%	90%	9%	1%
Preciso de mais informações	47%	47%	6%	45%	52%	3%

**Tabela 15 – Distribuição dos alunos quanto às informações que possuem sobre cada assunto.**

Assuntos	Ensino Fundamental (n = 111 alunos)		Ensino Médio (n = 46 alunos)	
	Conhece	Precisa + inf.	Conhece	Precisa + inf.
Período de risco da gravidez	65%	47%	67%	54%
Relacionamento afetivo	38%	68%	80%	46%
Func. aparelho reprodutor da mulher	65%	51%	80%	59%
Func. aparelho reprodutor do homem	66%	58%	91%	54%
Homossexualismo	65%	56%	91%	37%
DST's	74%	55%	91%	50%
Prevenção das DST's	71%	40%	96%	35%
AIDS	88%	39%	93%	39%
Prevenção da AIDS	87%	36%	96%	37%
Prevenção da gravidez	85%	34%	93%	30%
Aborto	85%	41%	93%	54%
Relacionamento sexual	84%	32%	96%	39%
Abuso sexual	81%	48%	96%	48%

Os resultados referentes à Tabela 14 dizem respeito aos assuntos que foram pesquisados, ou seja, aos assuntos que estão descritos na Tabela 15, e mostraram

que a maioria desses alunos conhece o tema pesquisado e que cerca da metade deles precisa de mais informações.

A tabela 15 mostrou os resultados relativos a cada um dos assuntos pesquisados, analisados a seguir.

**- Quanto a conhecer o assunto:**

✓ **No Ensino Fundamental:**

O assunto relacionamento afetivo foi apontado como o de menor domínio, sendo conhecido apenas pelos alunos da 8ª série; AIDS e prevenção da AIDS como os de maior domínio.

A 5ª série foi a que mostrou dominar menos, e a 8ª, mais; a 6ª apresentou resultados superiores à 7ª ; portanto, a 8ª e a 6ª apareceram como as que mais conhecem os assuntos; a 5ª e a 7ª apresentaram resultados inferiores.

✓ **No Ensino Médio:**

O menor resultado referiu-se ao período de risco da gravidez, sendo homogêneo entre as três séries; o maior, aos assuntos: prevenção das DST's, prevenção da AIDS, relacionamento sexual e abuso/ violência sexual.

Entre as séries, embora os resultados tenham sido equivalentes, a 2ª foi a que apresentou resultados levemente superiores, e a 3ª, levemente inferiores.

**- Quanto a precisar de mais informações.**

✓ **No Ensino Fundamental:**

O assunto que apareceu com maior destaque quanto à necessidade de mais informações foi relacionamento afetivo, especialmente na 5ª, 6ª e 7ª séries; relacionamento sexual, prevenção da gravidez e prevenção da AIDS apareceram em posição oposta.

A 5ª e a 7ª série foram as que mostraram precisar de mais informações, a 8ª e a 6ª, de menos.

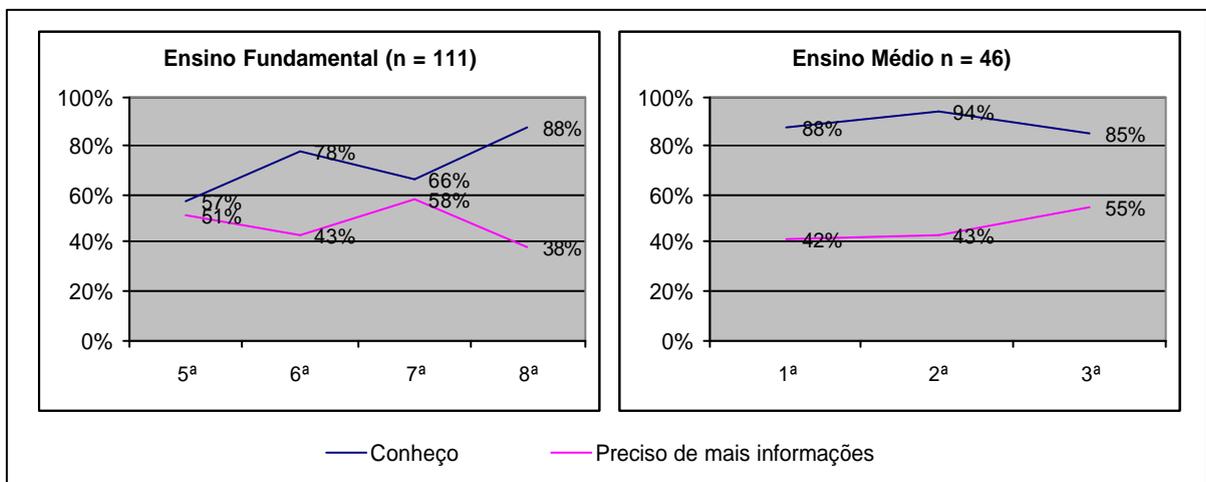
✓ **No Ensino Médio:**

Os resultados afirmativos mais significativos foram: período de risco da gravidez, funcionamento do aparelho reprodutor da mulher e do homem, aborto; os negativos, prevenção (gravidez, AIDS e DST's) e homossexualismo.

A 3ª série foi a que mostrou precisar de mais informações; a 1ª e a 2ª, com resultados equivalentes, de menos.

**- Quanto à relação entre conhecer x precisar de mais informações.**

Tanto no ensino fundamental quanto no médio, os resultados mostraram que as séries que mais conhecem o assunto são as que precisam de menos informações, e vice-versa, conforme Gráfico 7 abaixo:



**Gráfico 7 – Relação entre conhecer x precisar de mais informações por série.**

**- Conclusão em relação ao Ensino Fundamental e Ensino Médio:**

Embora a maior parte dos alunos do ensino fundamental e quase a totalidade dos alunos do ensino médio tenham mencionado conhecer os assuntos relativos à sexualidade que foram pesquisados, quase 50% de ambos os grupos afirmaram precisar de mais informações, e, em geral, nos mesmos itens. Estes dados estão dispostos na Tabela 16 a seguir.

Assim, aparelho reprodutor masculino e feminino, período de risco da gravidez, DSTs e relacionamento afetivo são assuntos requeridos tanto pelos alunos do ensino fundamental quanto do médio; aborto e abuso sexual mais pelo ensino médio; e homossexualismo e prevenção das DSTs, mais pelo fundamental.

Pode-se dizer, então, que os assuntos a serem tratados tanto no ensino fundamental quanto no médio são os mesmos, parecendo que, no médio, as variações referem-se mais a aspectos “existenciais” do que higienistas.

**Tabela 16 – Demonstração dos assuntos a serem tratados no Ensino Fundamental e Médio.**

<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Geral</b>
Relacionamento afetivo Homossexualismo Func. ap. repr. do homem Func. ap. repr. da mulher DST's Prevenção das DST's Período de risco da gravidez	Período de risco da gravidez Relacionamento afetivo Func. ap. repr. do homem Func. ap. repr. da mulher DST's Aborto Abuso sexual	Período de risco da gravidez Relacionamento afetivo Func. ap. repr. do homem Func. ap. repr. da mulher DST's

Concluindo, podemos dizer que o fato de esses alunos afirmarem conhecer os assuntos relativos à sexualidade torna, mais uma vez, pertinentes as colocações de Baum (1999), lembrando que essa auto-avaliação refere-se ao conhecimento declarativo, não sendo sinônimo de comportamento sexual seguro. Tanto que a metade desse grupo afirmou precisar de mais informações e praticamente em relação aos mesmos assuntos – período de risco de gravidez, relacionamento afetivo, funcionamento do aparelho reprodutor masculino e feminino, e DST's. Isso permite considerar como sendo esses os temas a serem abordados na referida escola, variando, provavelmente, o grau de aprofundamento, que deveria ser progressivo e, nas séries mais avançadas, acrescido de treino de habilidades, já que os dados de pesquisa sustentam que só informação não basta, incluindo-se, também nessas séries, discussões sobre temas mais existenciais, dadas as informações apresentadas pelos alunos do ensino médio. Piscalho, Serafim e Leal (2000) já haviam identificado que os adolescentes, mesmo se considerando informados sobre o assunto, admitem ter dúvidas sobre sexualidade.

Ainda, a maioria desses assuntos corresponde àqueles que foram apontados pelos professores como sendo os mais solicitados e necessários aos alunos, mas também corresponde aos que representam as maiores dificuldades desses professores para abordagem transversal – principalmente aparelho reprodutor masculino e feminino e DST's, o que confirma a necessidade de investimentos em programas de educação sexual tanto para o corpo docente quanto para o discente.

#### **b) As fontes de obtenção das informações.**

Os conhecimentos relatados pelos alunos do ensino fundamental e médio foram obtidos através das fontes de informações dispostas na Tabela 17 e referem-se às opiniões dos alunos em relação aos itens descritos que foram questionados.

**Tabela 17– Distribuição dos alunos em relação às fontes de informações.**

<b>Fontes pesquisadas</b>	<b>Ensino Fundamental (n = 111)</b>	<b>Ensino Médio (n = 46 )</b>
Pai	31%	37%
Mãe	50%	59%
Irmãos	14%	13%
Familiares	24%	52%
Amigos	45%	57%
Escola	65%	87%
Centro de Saúde	14%	28%
Médicos	21%	33%
Psicólogos	7%	35%
Igreja	8%	9%
Televisão	50%	89%
Livros	40%	46%
Revistas/ Jornais	36%	61%
Folhetos	26%	59%

#### **- As fontes mais significativas:**

##### **✓ No Ensino Fundamental:**

Os conhecimentos relatados acerca do assunto foram obtidos principalmente através da escola; mãe e televisão apareceram como fontes significativas, sendo seguidas por amigos e livros.

A influência da escola foi muito mais significativa na 7ª e 8ª séries, em que a influência da televisão e de amigos se equivaleram ou até superaram a da mãe; na 5ª e 6ª séries, a influencia da mãe foi maior do que as outras, inclusive se

equivalendo ou superando a da escola. Os livros apareceram como uma fonte importante e mais na 7ª e 8ª séries; revistas e jornais, mais na 8ª.

✓ **No Ensino Médio:**

Os conhecimentos relatados acerca do assunto foram obtidos principalmente através da escola e da televisão; revistas/ jornais, folhetos, mãe e amigos apareceram em posições significativas bastante próximas.

A escola e a televisão são as fontes que apareceram com índices altos e equivalentes nas três séries; revistas/ jornais, folhetos e mãe tiveram índices elevados na 3ª, enquanto que amigos na 2ª.

**- Conclusão em relação ao Ensino Fundamental e Médio:**

O fato de a escola mostrar-se como fonte significativa a partir da 7ª série parece ter sentido, pois, enquanto abordagem curricular, o assunto já vem sendo tratado em Ciências (5ª e 8ª séries do ensino fundamental), Biologia (1ª do médio) e Psicologia (1ª do médio), tornando-se, portanto, mais conhecido pelas séries mais avançadas.

Quanto ao fato de televisão, revistas/ jornais e folhetos apresentarem resultados expressivos nas séries mais avançadas, as informações trazidas por Baum (1999) levam a pensar que tais meios, em particular a televisão, representam fontes de conhecimento operacional, do saber “como”, permitindo sair do imaginário para o concreto. Esses resultados vão ao encontro daqueles constatados por Fruet (1995), quando afirma que os adolescentes são fortemente influenciados pelos meios de comunicação, assumindo as representações sociais da sexualidade como suas.

A mãe, embora tenha se mostrado como a segunda fonte mais significativa no ensino fundamental, apresentou pontuação mais elevada na 3ª série do ensino

médio, o que, aliado ao fato de as séries mais elevadas incluírem familiares, pode significar que a exploração do assunto de forma mais “adulta”, dialogada, aberta, começa a tomar corpo nesse período da vida em que esses adolescentes se encontram.

Os amigos tiveram alguma representatividade a partir da 8ª série do ensino fundamental, correspondendo à mais baixa dentre as que se destacaram, levando a pensar que os pares podem não significar uma fonte tão importante como mencionou Camargo (1994), ao ressaltar o desenvolvimento de Programas de Orientação Sexual através de jovens multiplicadores. Piscalho, Serafim e Leal (2000) também constataram essa fonte para adolescentes mais velhos; para Jesus, Temer e Silva (1997), os amigos da mesma idade é que se mostraram significativos; e Waideman (1997) identificou que os professores consideraram os amigos como fonte de informações mais importante.

Em geral, as pesquisas também apontaram escola, mãe, família, pais, profissionais de saúde e religiosos como fontes significativas, o que corresponde, excetuando-se as duas últimas mencionadas, ao que foi obtido no presente estudo.

Assim, parece importante que a escola, dada a sua representatividade enquanto prolongamento do papel primário da família sobre esse saber (SÃO PAULO, 2002), considere as demais fontes ao planejar intervenções educativas voltadas à sexualidade, particularmente aquelas que propiciam o conhecimento operacional – televisão principalmente, e as que estão relacionadas a figuras vinculativas, como mãe e amigos, ainda que esta última não tenha aparecido neste estudo com a mesma relevância do que em outras pesquisas.

### **c) A contribuição da escola enquanto fonte de informações.**

Embora a escola tenha aparecido como uma fonte significativa de informações, a contribuição dessa escola para a educação sexual foi considerada no máximo razoável pelos alunos do ensino fundamental e médio, a ponto de a grande maioria julgar que as questões sobre sexualidade deveriam ser mais abordadas na escola. Essas informações estão contidas nos Gráficos 8 e 9 a seguir, e as justificativas referentes a essas informações foram obtidas a partir da categorização das respostas dadas no referido questionário e estão descritas no item “c” do APÊNDICE E.

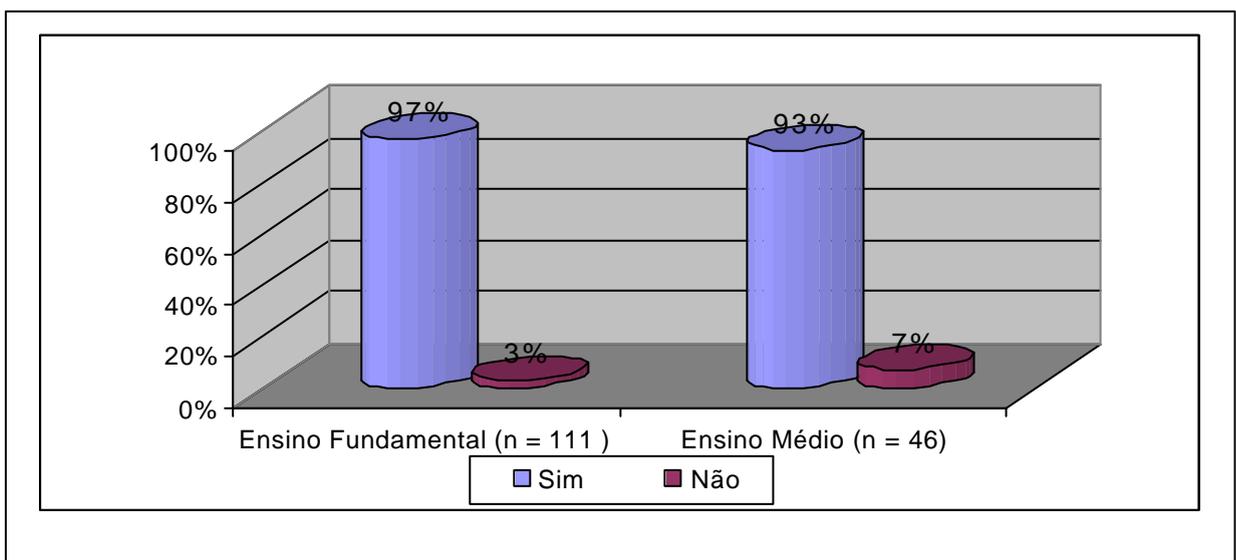
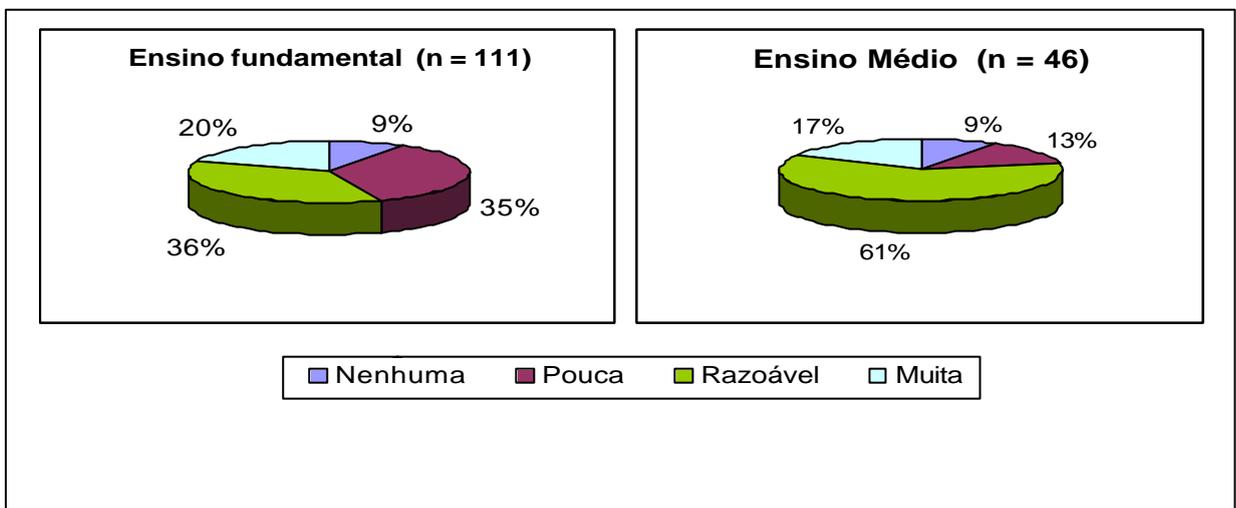


Gráfico 9 – Avaliação dos alunos quanto a necessidade da escola abordar mais o assunto.

#### - A avaliação da contribuição:

- ✓ **No Ensino Fundamental:**

A contribuição da escola foi considerada insuficiente pela maioria desses alunos, que justificaram suas respostas no fato de os professores pouco falarem sobre o assunto e das abordagens estarem limitadas às aulas de Ciências.

✓ **No Ensino Médio:**

Mesmo reconhecendo algumas iniciativas por parte dos professores em relação à abordagem do assunto, a contribuição da escola ainda foi considerada por esses alunos como limitada às aulas de Psicologia e Biologia.

**- Conclusão em relação ao Ensino Fundamental e Médio:**

Embora se possa observar um reconhecimento maior dessa contribuição pelos alunos do ensino médio, até porque já tiveram, pelo menos enquanto conteúdo programático, contato com o assunto, tanto os alunos do ensino fundamental como os alunos do ensino médio ainda consideraram essa contribuição limitada às aulas específicas de Ciências, Biologia e Psicologia, sendo comum a afirmação de que o assunto sexualidade deveria ser mais abordado na escola.

Portanto, os resultados confirmaram os dados dos professores de que as ações educativas direcionadas à sexualidade estão limitadas a matérias específicas, tanto que esses alunos consideraram que as questões relativas ao assunto deveriam ser mais abordadas na escola, o que também confirma as percepções dos professores de que os alunos solicitam tais assuntos.

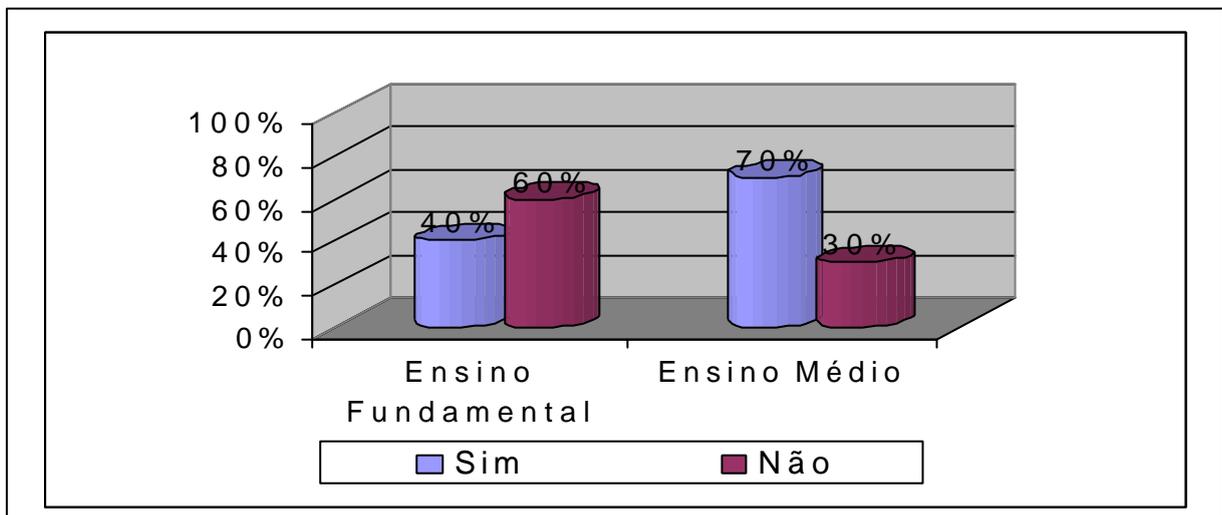
Além disso, o fato de a escola ter se destacado enquanto fonte de informações para esses alunos reitera o papel que esta deve assumir quanto ao desenvolvimento do assunto.

#### **4.3.2 CONSIDERAÇÕES DO ALUNO SOBRE AS AÇÕES EDUCATIVAS.**

A análise do referido questionário aplicado aos alunos permitiu, ainda, verificar: (a) suas percepções sobre a presença de ações educativas; (b) suas sugestões para a abordagem do assunto; e (c) suas opiniões sobre as características ideais de um educador sexual.

#### a) As percepções dos alunos sobre a presença de ações educativas na escola.

Quando indagados se a escola abordou o assunto no referido ano da pesquisa, a resposta de 60% dos alunos do ensino fundamental foi negativa, enquanto que a de 70% do médio foi positiva, conforme dados dispostos no Gráfico 10.



**Gráfico 10 – Avaliação dos alunos quanto à presença de ações educativas na escola.**

#### ✓ No Ensino Fundamental:

Os 40% dos alunos que responderam sim tiveram suas justificativas limitadas às aulas de Ciências e, com menor frequência, às conversas com professores também de Ciências. A 5ª série foi a que apresentou resultado negativo mais elevado; a 8ª, junto com a 6ª, resultado afirmativo mais alto.

Assim, os dados confirmaram que, embora a escola tenha aparecido como a fonte de informações sobre o assunto mais significativa, a contribuição dada por ela ainda ficou a desejar para esses alunos e limitada às aulas de Ciências, a ponto de reconhecerem a necessidade de se abordar mais o tema nessa escola.

Inclusive, a única disciplina em que a maioria dos alunos relatou sentir-se à vontade para falar sobre o assunto foi Ciências, justificando que o mesmo já faz parte da matéria e/ou que o professor é “legal”. Disciplinas como Português e Educação Artística apareceram com resultados relativos e vinculados à justificativa de que o professor é “legal”.

✓ **No Ensino Médio:**

Para os 70% que responderam sim, as aulas, em especial de Psicologia e em menor grau de Biologia, continuaram sendo as atividades em que foi abordado o assunto mais citadas, seguidas pelas conversas com os professores das mesmas disciplinas. A 2ª série foi a que apresentou resultados levemente inferiores às demais.

Assim, os dados confirmaram que, embora a escola tenha aparecido como uma fonte significativa de informações sobre o assunto e a contribuição dada por ela seja considerada expressiva por mais da metade desse grupo, essa contribuição ainda pareceu limitada às aulas e às conversas com professores de Psicologia e Biologia, a ponto de a grande maioria ter apontado a necessidade de se abordar mais o tema nessa escola.

Inclusive, essas disciplinas foram as únicas em que os alunos relataram sentir-se à vontade para falar sobre o assunto, justificando que o mesmo já faz parte dessas matérias e que os respectivos professores são “legais”.

**- Conclusão em relação ao Ensino Fundamental e Médio:**

Os resultados confirmaram aqueles já apontados pelos professores de que o assunto ainda continua, na prática, vinculado às clássicas disciplinas ou, quando muito, a iniciativas isoladas de alguns professores – como é o caso de Português, as quais não parecem significar nada além de um “ensaio” para a abordagem transversal. Piscalho, Serafim e Leal (2000) já haviam identificado que a abordagem

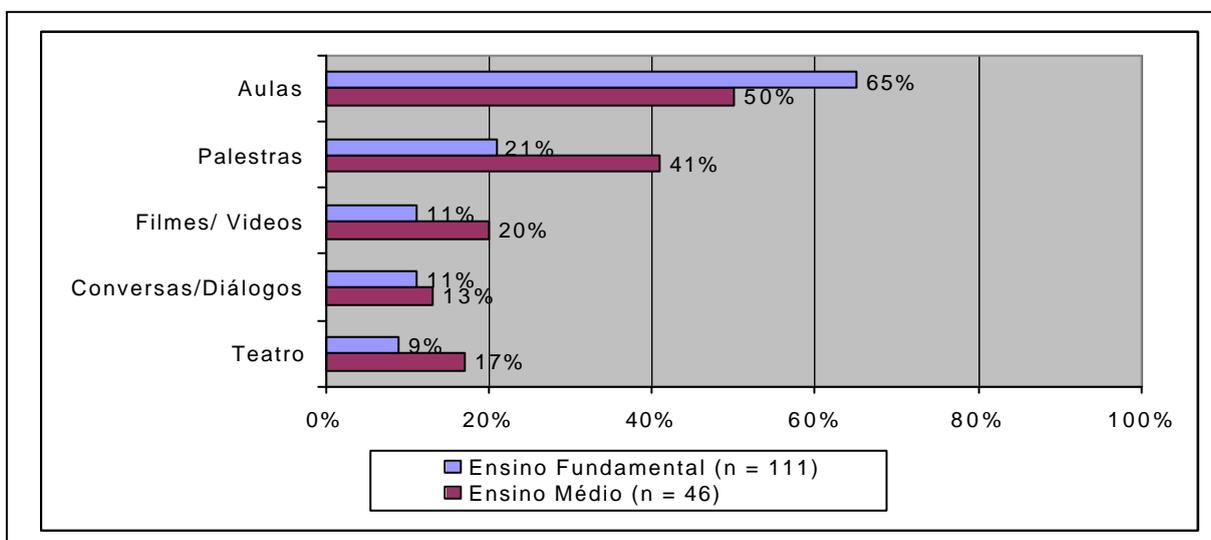
do assunto pelos adolescentes está relacionada ao fato de esses assuntos já fazerem parte da disciplina enquanto conteúdo programático.

### **b) As sugestões dos alunos para a abordagem do assunto na escola.**

Essas sugestões referiram-se a metodologias mais adequadas para abordagem do assunto e a assuntos mais indicados. Foram obtidas a partir da categorização das respostas dadas pelos alunos no referido questionário e estão descritas no item “b” do APÊNDICE E.

#### **- As metodologias mais adequadas para a abordagem do assunto.**

As aulas representaram a modalidade de se abordar o assunto mais sugerida; palestras tiveram representatividade considerável no ensino médio; filmes/ vídeos, conversas/ diálogos e teatro tiveram indicações inferiores e aproximadas tanto no ensino fundamental quanto no médio. Esses dados estão representados no Gráfico 11.



**Gráfico 11 – Sugestões dos alunos sobre as metodologias para abordagem do assunto.**

#### ✓ **No Ensino Fundamental;**

As aulas se destacaram enquanto escolha metodológica, sendo que na 8ª esses resultados apareceram bem mais baixos que nas demais e divididos com conversas/ diálogos, filmes/ vídeos e debates. Já na 5ª e 6ª séries as palestras é que tiveram alguma representatividade.

✓ **No Ensino Médio:**

As aulas também aqui representaram a modalidade mais indicada, só que seguidas de perto pelas palestras; na 2ª, as aulas é que tiveram resultados elevados, e as palestras, os mais baixos dentre as três séries; na 3ª, as aulas apresentaram os menores índices; na 1ª, as palestras foram mais significativas. Filmes/ vídeos apareceram com resultados relativos na 2ª e 3ª séries; e teatro, na 1ª e 2ª.

✓ **Conclusão em relação ao Ensino Fundamental e Médio.**

As aulas, palestras, filmes/ vídeos, conversa/ diálogos e teatro representaram as metodologias mais indicadas pelos alunos para abordagem do assunto. Jesus, Temer e Silva (1997) já haviam identificado palestras com especialistas, aulas de Ciências, filmes, dinâmicas de grupo/ dramatização como as alternativas mais adequadas apontadas pelos adolescentes.

Algumas dessas metodologias coincidem com aquelas já apontadas pelos professores – palestras, filmes/ vídeos e teatro (dinâmica), inclusive no que se refere à indicação para as séries mais avançadas, o que contraria as conclusões de Andaló (1995) quanto as modalidades mais lúdicas serem as mais adequadas para as séries iniciais.

Ao contrário, as séries iniciais apontaram as aulas como a modalidade mais adequada, e as séries mais avançadas, as palestras. Isso permite pensar que, devido ao já mencionado despreparo desses professores, a opção por metodologias mais “fechadas” tenha correspondido muito mais às necessidades dos professores do que às dos alunos, e, na medida em que foram se instalando na escola, passaram a fazer parte dessa cultura, sendo reproduzidas tanto pelo corpo docente quanto discente.

As séries mais avançadas já incluíram modalidades mais dinâmicas em suas sugestões, mas ainda de forma “tímida”, o que parece confirmar que os investimentos na

capacitação desses professores quanto a recursos metodológicos e a habilidades para lidar com os adolescentes tornaram-se imprescindíveis para a abordagem transversal do assunto e para a concretização das ações educativas sobre o tema buscadas pelos alunos.

Também vale lembrar que as fontes de conhecimento mais relevantes para as séries avançadas foram aquelas mais relacionadas ao conhecimento operacional, o que leva a acreditar que, ainda que as aulas e as palestras sejam as escolhas de professores e alunos, parece importante que sejam enriquecidas com recursos mais dinâmicos e exploratórios, para se poder, assim, caminhar no sentido do desenvolvimento das habilidades requeridas para o comportamento sexual seguro, não se limitando, nem nas séries iniciais, à mera transmissão de informações.

#### - Os assuntos mais indicados.

Os assuntos a serem abordados, que foram sugeridos por esses alunos, estão descritos, em ordem decrescente de prioridade, na Tabela 18.

**Tabela 18 – Sugestões dos alunos sobre os assuntos a serem abordados.**

<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Geral</b>
DST's Gravidez AIDS Aparelho reprodutor Relacionamento sexual	DST's Relacionamento sexual Gravidez AIDS Aparelho reprodutor	DST's Gravidez Relacionamento sexual AIDS Aparelho reprodutor

Estes assuntos estão bastante próximos daqueles identificados pelos alunos como carecendo de mais informações (ver Tabela 15), excetuando-se relacionamento sexual e AIDS, que aqui constam como sugestões significativas, e relacionamento afetivo, que não faz parte das sugestões agora mencionadas.

Também, estão bastante próximos daqueles percebidos pelos professores como sendo os mais solicitados pelos alunos – gravidez, prevenção/ sexo seguro e relação sexual, daqueles identificados pelos professores na fase de registro de ocorrências – relacionamento sexual, aparelho reprodutor, gravidez e homossexualismo, e daqueles

confirmados pelos professores como sendo os mais importantes para os alunos após a fase de registro – DST's/ prevenção e gravidez/ métodos contraceptivos.

Em contrapartida, também são os mesmos que os professores julgaram precisar de maior preparo – DST's/ prevenção, relacionamento sexual, gravidez, contracepção e aparelho reprodutor.

Portanto, pode-se dizer que relacionamento sexual, gravidez, DST's, AIDS, aparelho reprodutor e prevenção/ sexo seguro são assuntos a serem desenvolvidos tanto nos programas de capacitação de professores, quanto nos programas de orientação sexual de alunos.

### **c) As opiniões dos alunos sobre as características ideais de um educador sexual.**

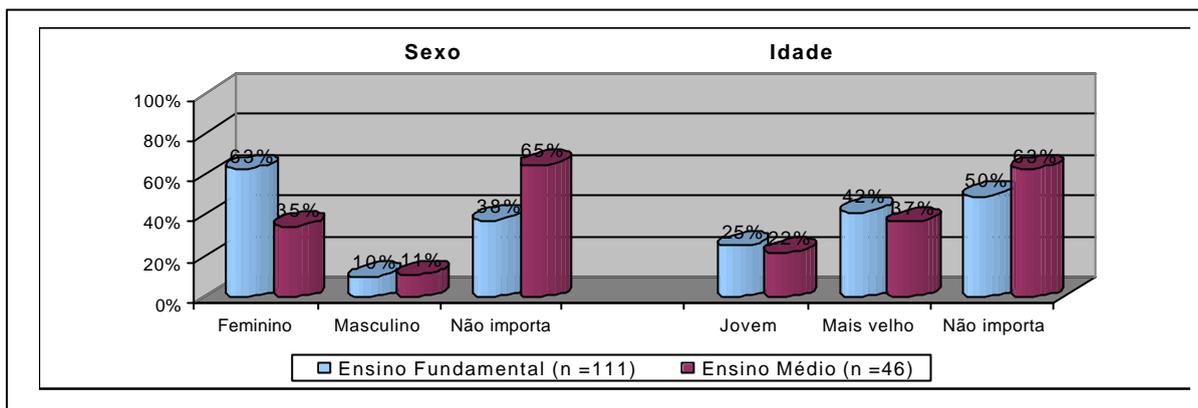
Essas opiniões referiram-se a características de um professor considerado “legal” para abordar o assunto e a características do professor que facilitam a aproximação do aluno.

#### **- Características de um professor considerado “legal” para abordar o assunto:**

As características que um professor deve ter para ser considerado “legal” para abordar o assunto estão descritas na Tabela 19 e no Gráfico 12 e referem-se às opiniões dos alunos em relação aos itens descritos que foram questionados.

**Tabela 19 – Opiniões dos alunos sobre as características de um professor “legal”.**

<b>Características</b>	<b>Ensino Fundamental (n = 111)</b>	<b>Ensino Médio (n = 46)</b>
Ter domínio do assunto	64%	78%
Falar de forma franca e clara	62%	80%
Mostrar-se aberto	72%	74%
Mostrar-se à vontade	60%	70%
Mostrar-se confiável	58%	74%
Saber ouvir sem julgar	59%	72%
Saber encorajar o aluno a falar	68%	74%
Ter bom humor	67%	80%



**Gráfico 12 – Preferências dos alunos quanto a sexo e idade do professor.**

Os resultados mostraram que características como ter bom humor, mostrar-se aberto, saber encorajar o aluno a falar, falar de forma franca e clara e ter domínio do assunto são relevantes para esses alunos, sendo a primeira citada comum ao ensino fundamental e médio. Sexo e idade não pareceram relevantes para o ensino médio; já no fundamental, há preferência por mulheres.

✓ **No Ensino Fundamental:**

Características como mostrar-se aberto para falar sobre o assunto, saber encorajar os alunos a falar sobre o assunto e ter bom humor mostraram-se significativas de um modo geral. Ter domínio do assunto e mostrar-se à vontade apareceram como mais significativas para a 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries; falar de forma franca mais para a 5<sup>a</sup>. Mostrar-se confiável e saber ouvir sem julgar apresentaram resultados medianos no geral.

Quanto ao sexo, a maioria prefere mulheres, embora a 8<sup>a</sup> tenha considerado que essa variável não importa. A idade foi considerada irrelevante por 50% deles, com exceção da 5<sup>a</sup> série, que mencionou preferir professores mais velhos.

✓ **No Ensino Médio:**

Características como ter bom humor, falar de forma franca e clara e ter domínio do assunto mostraram-se mais significativas, de um modo geral; em

posições bastante próximas, apareceram mostrar-se aberto para falar sobre o assunto, mostrar-se confiável e encorajar o aluno a falar sobre o assunto; e saber ouvir sem julgar e mostrar-se à vontade ficaram em posições levemente inferiores. Ter domínio do assunto e mostrar-se confiável foram as características ressaltadas pela 3ª série; mostrar-se aberto foi a mais significativa na 2ª; e, na 1ª, falar franca e claramente.

Sexo e idade não foram características consideradas relevantes, particularmente pela 3ª série.

#### - Características do professor que facilitam a aproximação do aluno:

Foram apontadas outras características, além das pesquisadas, consideradas facilitadoras para a aproximação do aluno ao professor. Essas características derivaram das categorias que foram formadas a partir das sugestões dadas por esses alunos, quando questionados a esse respeito, conforme descrição no item “c” do APÊNDICE E. As mais relevantes estão descritas no Gráfico 13.

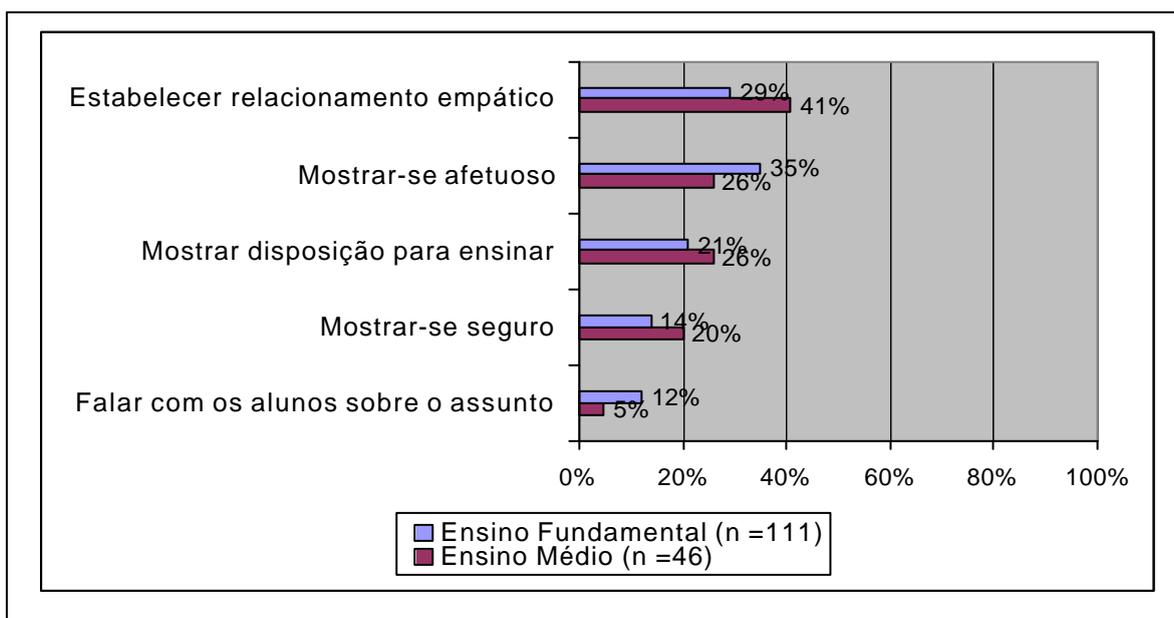


Gráfico 13 – Características dos professores consideradas facilitadoras pelos alunos.

Os resultados mostraram que as características estabelecer relacionamento empático e mostrar-se afetuoso foram as que mais se destacaram, sendo que a primeira apareceu mais no ensino médio, e a outra, no fundamental.

✓ **No Ensino Fundamental:**

O gráfico mostrou que a característica mostrar-se afetuoso foi a mais significativa, seguida por estabelecer relacionamento empático com o aluno e mostrar disposição para ensinar. A 8ª série foi a que indicou com maior destaque o relacionamento empático, a 7ª, as características mostrar-se afetuoso e mostrar disposição para ensinar .

Além dessas características mencionadas, na 8ª apareceu com alguma expressividade o mostrar-se seguro e, na 6ª, o falar com os alunos sobre o assunto.

✓ **No Ensino Médio:**

O gráfico mostrou que estabelecer relacionamento empático com o aluno foi a característica mais significativa, seguida por mostrar-se afetuoso e mostrar disposição para ensinar. A 3ª série foi a que apresentou maiores resultados em relação a essas três características; na 2ª, o resultado mais expressivo referiu-se a mostrar-se afetuoso; e, na 1ª, a estabelecer relacionamento empático.

Além dessas características, na 3ª apareceu com expressividade o mostrar-se seguro.

**- Conclusão em relação ao Ensino Fundamental e Médio:**

Tanto no ensino fundamental quanto no médio, os alunos ressaltaram características que podem ser consideradas sinalizadoras para a ocorrência de questionamentos e comentários sobre o assunto por parte do próprio aluno, como ter bom humor, encorajar o aluno a falar sobre o assunto e mostrar-se aberto. Nas séries mais avançadas, características relacionadas ao desempenho do professor também

foram destacadas, como ter domínio do assunto e falar de forma franca e clara. A idade foi considerada uma característica irrelevante para a maioria, embora a 5ª série tenha indicado professores mais velhos. Quanto ao sexo, no ensino fundamental houve preferência por mulheres, já no ensino médio essa característica também foi irrelevante.

Além dessas, os alunos sugeriram outras características que foram por eles consideradas facilitadoras para a aproximação ao professor, como mostrar-se afetuoso, e estabelecer relacionamento empático com o aluno, que confirmaram a necessidade desses alunos por condições que assegurem o enfrentamento na busca de informações sobre o assunto.

Essas características identificadas pelos alunos estão muito próximas daquelas apontadas nos Parâmetros (BRASIL, 1998) e nos trabalhos de pesquisadores como Silva (2002), Milton et al. (2001), Douglas et al. (2001) e Barcelos, Zaiad e Santos (1996). Assim, mostraram-se como características comuns: ter bom contato com o aluno, ser empático, ter senso de humor, respeitar as peculiaridades do outro, estimular a aproximação, estabelecer relação de confiança, mostrar-se disponível para dialogar e responder dúvidas, ter interesse, ter flexibilidade, ser aberto, ser comunicativo, saber ouvir, ser honesto, manter sigilo, evitar o saber onipotente, não dicotomizar, evitar emitir opiniões, sentir-se confortável com a própria sexualidade, sentir-se à vontade com o assunto e ter conhecimentos básicos; enfim, são características que contribuem para que um professor possa incorporar o papel de educador sexual, representando uma referência para o aluno na complementação do trabalho realizado pela família.

Se é verdade que esses alunos apontaram para características que assegurem o enfrentamento na busca de informações sobre sexualidade, então podemos dizer que falar sobre esse assunto não faz parte da prática cultural dessa

escola. Então, é provável que os comportamentos atuais desses professores realmente não estejam sinalizando oportunidades em que a exploração pelo aluno será bem sucedida, tanto que a variável “professor” mostrou-se relevante para a ocorrência de perguntas/ comentários pelos alunos, conforme resultados obtidos na fase de registros de ocorrências. Talvez pela reprodução da história cultural no referido ambiente escolar, as abordagens ficaram circunscritas a iniciativas individuais, inclusive dos professores das clássicas disciplinas.

Considerando serem as conseqüências do passado o que determina a ocorrência de comportamentos no futuro (SKINNER, 1995), é provável que professores e alunos, uma vez submetidos a uma história de poucas oportunidades de abordagem do assunto, ainda não constituíram outras que propiciassem o estabelecimento de novas contingências em relação a essa abordagem, de tal forma que o perguntar/ comentar pelo aluno e o questionar/ responder pelo professor parece ainda não ter ficado sob controle do reforçamento proveniente da própria aprendizagem, ou seja, do que é natural da contingência.

A escola, enquanto agência controladora, deveria, então, adequar o seu projeto pedagógico as essas necessidades, até porque estamos falando de uma proposta legalmente estabelecida, responsabilizando-se, no sentido colocado por Baum (1999), pela ocorrência de comportamentos julgados úteis pela sociedade. Se intervenções nesse sentido não ocorrerem, a referência que esses professores detêm manterá os resultados aqui encontrados, ficando a escola distante da almejada formação de cidadãos proposta nos Parâmetros (BRASIL, 1998, 1999) e restrita à transmissão de informações.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apurados mostraram que, apesar da proposição formalizada de inserção do assunto sexualidade como tema transversal no ensino fundamental e de forma contextualizada no ensino médio, sua abordagem na escola pesquisada ainda é feita de forma assistemática e descontínua, com poucas iniciativas isoladas, indicando que, enquanto projeto pedagógico, ainda não faz parte do cotidiano da escola, estando a educação sexual mais presente na proposta do que na prática, tanto no que se refere à formação do aluno quanto à do professor.

No dia-a-dia, as poucas ocorrências registradas em relação à abordagem do assunto partiram do aluno, sendo raras aquelas que partiram do professor. Aconteceram mais no ensino fundamental, no período da manhã, e sempre no contexto de aula. No ensino fundamental incidiram mais na forma de pergunta e no médio, como discussão, estando ainda presentes as manifestações desrespeitosas, principalmente no ensino fundamental. Mostraram-se mais contingenciadas à variável “professor” do que à variável “disciplina”, parecendo existir nessa escola a expectativa de que disciplinas como Ciências, Biologia e Psicologia tratem do assunto, assim como a crença de que estão tratando, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Portanto, a abordagem do assunto pelos professores pareceu circunscrita mais a iniciativas independentes do que decorrente do comprometimento a um projeto que alinhe proposições dos Parâmetros e necessidades de alunos e professores.

Como esses professores consequenciaram essas ocorrências, é possível cogitar que a história acadêmica já tenha possibilitado discriminações suficientes para manter essas interações “cristalizadas” em professores específicos, o que

parece estar acontecendo nessa escola, quando os alunos relatam que só se sentem à vontade para falar do assunto com professores específicos porque são professores vistos como “legais” e/ou que já abordam o assunto em suas disciplinas.

A identificação, pelos alunos, de características de um professor “legal” e de características facilitadoras para a aproximação ao professor permitem dizer que variáveis como ter bom humor, mostrar-se aberto, saber encorajar o aluno a falar, falar de forma franca e clara, ter domínio do assunto, estabelecer relacionamento empático e mostrar-se afetuoso parecem ser as prováveis controladoras do enfrentamento ou da esquiva do aluno na busca de informações sobre o assunto. Essas características associadas ao educador sexual aqui identificadas sugerem contingências do ambiente escolar interessantes para futuras investigações.

O fato de existirem registros, denota a presença do assunto na escola; de haver poucas ocorrências, indica falta de um projeto que balize a reprodução desses programas na escola; de partirem do aluno, sugere a existência de professores com características pessoais desejáveis em um educador sexual; e de serem particularizadas, denota provável discriminação de quem é fonte reforçadora para o aluno.

É provável que a história de condicionamento e o contexto cultural atual estejam afetando a probabilidade de comportamentos de alunos e professores voltados à abordagem do assunto sexualidade nessa escola.. Os professores, inclusive os das disciplinas classicamente voltadas ao assunto, não demonstraram abordá-lo em suas práticas cotidianas, nem de forma espontânea, já que os questionamentos partiram do aluno, nem de forma abrangente, pois as ações dos professores foram individualizadas. Há, sim, contingências positivas estabelecidas por aqueles que manifestaram “cuidar” do assunto, o que permite inferir que alguns

“genes” culturais, alguns replicadores, estão sendo semeados e podem, ainda que inicialmente como modelo, delinear mudança cultural. Para os alunos, enquanto essa prática ainda não fizer parte da cultura da escola e a figura do professor “funcionar” como um estímulo discriminativo verbal para a ocorrência de perguntas e comentários sobre o assunto, as conseqüências efetivas dessas iniciativas individuais podem, aos poucos, servir de atalho para novas iniciativas por parte dos demais alunos, ampliando, assim, o debate e provocando a extensão da iniciativa a outros professores, e assim sucessivamente. Por essas razões, entre outras, é que se recomenda à direção da escola o investimento na capacitação desses professores – existem “genes” a serem multiplicados.

Os professores consideraram que a escola tem que tratar do assunto de forma transversal. No entanto, pelo fato de essa escola não dispor de um projeto pedagógico que sustente as ações educativas sobre o tema, esses professores solicitaram, então, serem melhor preparados para trabalhar o assunto com seus alunos, não só em conteúdos e recursos metodológicos, mas também em habilidades. Um aspecto que chamou a atenção foi o fato de esses professores sempre evidenciarem a metodologia, denotando uma preocupação com tecnicismo e elegendo técnicas mais “fechadas”, que falam por si mesmas, como filmes e palestras, desviando o olhar daqueles aspectos mais ressaltados por Skinner e que dizem respeito ao ensino propriamente dito, que são: o que os professores estão fazendo e por que eles estão fazendo assim; e o que e por que os alunos aprendem quando os professores ensinam como ensinam. Sem compreender os processos de aprendizagem e de ensino não é possível estabelecer uma prática educacional eficiente, prossegue Skinner (1972 apud BERNARDES, 2002, p. 44).

Como decorrência, pelo menos no que tange ao assunto, o investimento nos

professores deveria começar com a revisão do projeto pedagógico - com “o que” e “para que” ensinar o assunto. É claro que não se pode prescindir da inclusão dos recursos metodológicos por eles solicitados, mas o que se precisa evitar é que essa inclusão venha atender às necessidades do professor, até pelas limitações que mostraram possuir, mais do que à relação ensino-aprendizagem. Lembrando Skinner (1987 apud BERNARDES, 2002, p. 47), não são só as técnicas de ensino, mas as maneiras mais efetivas de ensinar é que devem ser aprendidas.

Também, não se pode prescindir da abordagem de conteúdos com esses professores. Como Baum (1999) apontou, o conhecimento por eles declarado como possuído parece não ser suficiente para tratar do assunto, podendo levar a situações de “esquiva” diante das solicitações do aluno. Além disso, o desenvolvimento de habilidades sociais que facilitem o relacionar-se com adolescentes deverá contribuir para o fortalecimento de modelos “facilitadores” , reiterando a indicação anteriormente apontada a respeito da importância de maiores investigações acerca de características associadas ao educador sexual que são facilitadoras para a abordagem do assunto pelo aluno.

A escola e a televisão representam, para os alunos, as duas fontes de informações mais significativas. Skinner (1995) já havia ressaltado a influência dessas fontes ao dizer que os educadores e a mídia, provavelmente, estejam constituindo um “quarto poder” enquanto agências controladoras; as outras três são: governos, religiões e empreendimentos econômicos. A influência da televisão é indiscutível; ela propicia o conhecimento operacional através de modelos comportamentais que passam a servir de referência na interação com o grupo, dada a rapidez com que são assimilados e incorporados no repertório do indivíduo. Daí a

importância de a escola considerar essa fonte, ainda que opte pela abordagem do assunto em contexto de aula.

Quanto à escola, considerando o aspecto de preparar para o futuro postulado por Skinner (1970) e, portanto, para contingências de longo prazo, é importante que os educadores informem o aluno sobre as vantagens que obterá da própria educação, para que esta adquira valor reforçador; e mostrem a conexão entre as contingências atuais e as contingências naturais que serão encontradas mais tarde. Portanto, é responsabilidade do educador, e responsabilidade no sentido a que Baum se referiu, impor ou não impor conseqüências que são consideradas úteis para a sociedade, programar contingências de ensino que fiquem, depois de algum tempo, sob controle do reforço natural do aprender. Villani (2002) elege como ponto forte da educação o desenvolvimento da habilidade de criar habilidades, para que o estudante se capacite para lidar com situações novas e não só com as conhecidas.

A esse respeito, ajudar o aluno a desenvolver repertórios de autocontrole parece fundamental, principalmente quando a questão é promoção da saúde. Ajudar o aluno a compreender os mecanismos que controlam o seu comportamento, a desenvolver habilidades sociais envolvidas no comportamento saudável e a desenvolver mecanismos que fortaleçam a auto-eficácia e contribuam para a solução de problemas e tomada de decisão parece ser particularmente útil. Também, priorizar as conseqüências positivas no estabelecimento de repertórios do aluno é mais efetivo que o uso de intervenções coercitivas.

Assim, considerando a convergência de opiniões de pesquisadores em torno da necessidade de se tratar desse assunto com os alunos de forma sistemática, contínua e abrangente, e atrelado a um projeto pedagógico elaborado a partir das necessidades da referida população-alvo, parece clara a necessidade de se investir

primeiramente na formação desses professores para o papel de educador sexual. Esse trabalho poderá ser desenvolvido sob a coordenação de um profissional da própria escola, provavelmente por um daqueles que já aparentaram possuir as características facilitadoras desejadas, e também de forma sistemática e contínua, para que esses professores possam discutir o que fazer, por que fazer e como fazer. A partir daí, devem ser preparados, em termos de conteúdos, habilidades e metodologias, para a elaboração de programas de ação que realmente venham a fazer parte da realidade escolar.

Em relação aos alunos, o assunto sexualidade também deverá ser abordado de forma sistemática, transversal ou interdisciplinarmente, inclusive aproveitando a possibilidade de utilização de um horário específico, dentro ou fora da carga horária normal, para formação de grupos interessados. Os assuntos a serem abordados não parecem diferir entre as séries; provavelmente deverão variar na profundidade da abordagem e na inclusão de treino de habilidades sociais e de autocontrole compatíveis à faixa etária e às peculiaridades sócio-culturais.

Além da necessidade de um coordenador que organize e oriente as atividades voltadas aos professores e aos alunos e que seja legitimado como tal, poderá ser estudada a possibilidade de inclusão de alunos como multiplicadores, e pais poderão ser envolvidos tanto na discussão quanto na execução de programas de ação. Uma outra possibilidade, ainda, é incluir estagiários de cursos afins à área de saúde, como psicologia, enfermagem ou pedagogia.

Tanto para a capacitação de professores quanto para os programas com alunos, as proposições da psicologia da saúde e os princípios da análise do comportamento deverão estar embasando os trabalhos a serem desenvolvidos. O comportamento sexual, assim como todo comportamento, por ser algo que se

aprende e se constrói, está sujeito a mecanismos de controle, sendo passível de predição. Investigar o comportamento sexual e os mecanismos aos quais ele está associado, permite ao educador entender por que as pessoas incorrem em comportamentos de risco, compreender como os comportamentos de risco podem ser reduzidos, identificar como os comportamentos de autoproteção podem ser adquiridos e/ou intensificados e produzir o engajamento do indivíduo nas práticas sexuais saudáveis. Programas educativos que permitam explorar a explicitação dessas contingências provavelmente contribuirão para o conhecimento, pelo educando, das condições a serem empreendidas para alcançar o comportamento de saúde desejado. Assim, adoecer ou ser saudável não é uma questão de sorte ou do destino, mas das contingências associadas aos hábitos adaptativos e às práticas de risco, que podem ser modificadas em benefício do próprio indivíduo e da comunidade.

Fica, então, a sugestão de se iniciarem programas educativos de intervenção com os professores, pela importância que esses representam na escola, enquanto modelos em que os alunos se referenciam, e pela necessidade de se instrumentalizarem para exercer o desafiante papel de educador pontuado por Skinner (1970). O trabalho com os alunos deverá se concretizar tão logo o dos professores permita e, na medida do possível, mais centrado na aquisição de comportamentos seguros/ saudáveis do que no impedimento de comportamentos de risco.

Concluindo, pode-se dizer que, embora este estudo descreva os resultados coletados na referida escola pública estadual, dada a similaridade dos mesmos com aqueles referenciados na literatura pesquisada, parecem retratar a realidade de outras escolas – públicas ou privadas, o que permite a sugestão de iniciativas a

serem implementadas pela escola para a elaboração de programas de educação sexual contextualizados à realidade do aluno e que atendam às necessidades dos professores para o exercício do papel de educador sexual.

Assim, a primeira ação a ser empreendida pela escola em relação ao assunto sexualidade deverá dirigir-se à capacitação de professores, e poderá abranger dois grandes momentos: contextualização da realidade escolar, possibilitando a definição de ações ou programas educativos a serem efetivados; e, identificação das necessidades a serem supridas para conduzir essas ações ou programas.

Um aspecto inicial a ser considerado nesse programa de professores refere-se à análise daquilo que estão fazendo sobre o assunto em questão e de quais são os resultados que estão sendo produzidos em termos da aprendizagem dos alunos. Para isso, a revisão do projeto pedagógico à luz das proposições dos Parâmetros pode representar um ponto de partida para a formatação de programas educativos adequados às necessidades da referida comunidade escolar. Também, a discussão dos resultados da pesquisa relativos a professores e alunos e a identificação das opiniões e sugestões dos pais sobre a abordagem do assunto na escola, quer através da Associação de Pais e Mestres (APM), do Conselho da Escola ou da representação direta dos mesmos, deverá fazer parte dessa revisão.

Em seguida, a avaliação das necessidades dos professores em termos de conteúdos se mostra importante, buscando-se identificar as reais informações possuídas sobre sexualidade, já que o instrumento de pesquisa restringiu-se ao conhecimento declarativo, seja através da testagem desses conhecimentos, de estudos de casos ou da dramatização de situações reais, por exemplo. Os dados coletados devem, então, ser somados aos dados desta pesquisa, de forma que aqueles identificados pelos professores e alunos como sendo os mais importantes –

relacionamento sexual, gravidez, DSTs, AIDS, aparelho reprodutor, prevenção/ sexo seguro e relacionamento afetivo, representem o mínimo a ser por eles estudado.

Complementando, as estratégias requeridas por esses professores para a abordagem do assunto de forma transversal também devem fazer parte do programa de formação de professores: filmes e vídeos devem ser identificados, analisados e selecionados junto aos professores, assim como técnicas de apresentação de aulas/ palestras, dinâmicas de grupo, dramatização, entre outras.

Quanto às habilidades para lidar com adolescentes, os princípios da análise do comportamento e da psicologia da saúde podem facilitar a identificação de probabilidades de comportamento a partir da análise de contingências, do tipo “se...então...”, de forma tal que, através de referencial teórico, estudo de caso, dramatização ou técnicas de desempenho de papéis, por exemplo, esses professores possam perceber necessidades dos alunos, identificar alternativas de respostas e desenvolver comportamentos compatíveis, correspondendo às condições facilitadoras apontadas pelos alunos quanto à abordagem do assunto – estabelecer relacionamento empático, mostrar-se afetuoso, mostrar-se aberto, encorajar o aluno a falar e ter bom humor, principalmente.

Esses mesmos referenciais deverão embasar a preparação desses professores para o desenvolvimento de comportamentos responsáveis pelos alunos - percepção de risco, habilidades envolvidas no desempenho do comportamento sexual seguro, habilidades sociais e autocontrole.

Finalmente, os programas voltados aos alunos deverão focar, principalmente, informações sobre sexualidade, desenvolvimento da percepção de risco, desenvolvimento das habilidades relacionadas ao sexo seguro e à manutenção de comportamentos saudáveis.

## REFERÊNCIAS

- AKKER, O. B. A. V. D.; LEES, S. Leisure activities and adolescent sexual behaviour. **Sex Education**, London, v. 1, n. 2, p. 137-148, jun. 2001.
- ANDALÓ, C. S. A. Um trabalho sobre sexualidade na escola pública. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 151-159, jul. / dez. 1995.
- ANDRADE, S.; TANAKA, O. O saber e a prevenção no trabalho e na vida: representação de profissionais de saúde que trabalham com Hiv/Aids. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, ano 22, n. 2, p. 60-69, 2002.
- ARAÚJO, M. F. Amor, casamento e sexualidade: velhas e novas configurações. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, ano 22, n. 2, p. 71-77, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e documentação**: citações em documentos – apresentação: NBR 10520. Rio de Janeiro, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Informação e documentação**: referências: elaboração: NBR 6023. Rio de Janeiro, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Informação e documentação**: trabalhos acadêmicos – apresentação: NBR 14724. Rio de Janeiro, 2002.
- BALDO, T. R. F.; SIMÕES, M. J. S. Caracterização das gestantes adolescentes no município de Araraquara. **Revista de Ciências Farmacêuticas**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 155 -169, 1999.
- BANDURA, A. Developmental analysis of self-efficacy. In: \_\_\_\_\_. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W.H. Freeman and Company, 1997. cap. 5, p. 174-184.
- BARCELOS, N. N. S.; ZAIAD, A. G.; SANTOS, C. Educação sexual: relato de uma experiência. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 150-160, nov. 1996. Edição especial.
- BAUM, W. M. **Compreender o behaviorismo**: ciência, comportamento e cultura. Porto Alegre: ARTMED, 1999. 290p. Trabalho original publicado em 1994.
- BENVEGNÚ, L. A. HIV, Adolescentes e sexualidade. **Jornal Brasileiro de Medicina**, Rio de Janeiro, v. 79, n. 2, p. 82-86, ago. 2000.
- BERGER, I.; HUTZ, S. O perfil do educador gaúcho em relação à sexualidade . **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 89-118, jun. / jul. 1999.

BERNARDES, S. M. C. Algumas das coisas que B. F. Skinner pode dizer a professores e estudantes de psicologia interessados em educação. In: TEIXEIRA, A. M. S. et al. **Ciência do comportamento: conhecer e avançar**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2002. cap. 3, p. 43-50.

BIANCARELLI, A. Álcool é o maior fator de risco para latinos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 31 out. 2002. Folha Cotidiano, Caderno C, p. 1.

\_\_\_\_\_. Campanha tenta mostrar lado afetivo da camisinha. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 maio 2001. Folha Cotidiano, Caderno C, p. 5.

\_\_\_\_\_. Rede Pública deixa de instruir sobre sexualidade e Aids. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 fev. 1998. Folha Cotidiano, Caderno 3, p. 9.

\_\_\_\_\_; LAMBERT, P. Brasileiro faz sexo mais cedo, bebe antes da relação e não usa camisinha. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 set. 1999. Folha Cotidiano, Caderno 3, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC, 1998.

CABALLO, V. E. O treinamento em habilidades sociais. In: \_\_\_\_\_. **Manual de técnicas de terapia e modificação de comportamento**. São Paulo: Santos Livraria Editora, 1996. cap. 18, p. 361-398.

CAMARGO, A. M. F. et al. Sexualidade do adolescente. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 133-142, nov. 1994.

CAVALCANTI, R. C. Educação sexual no Brasil e na América Latina. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 164-173, jul. / dez. 1993.

DANTAS, I. Aids cresce entre garotas de 13 a 19 anos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 maio 2002. Folha Cotidiano, Caderno C, p. 1.

DE ROSE, J. C. C. A mente e a liberdade para Skinner. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 ago. 1990. Folha Ilustrada, Caderno E, p. 6.

\_\_\_\_\_. O que é comportamento? In: BANACO, R. A. (Org.). **Sobre o comportamento e cognição**. São Paulo: Editora ARBytes, 1997. v. 1, cap. 9, p. 79-81.

DIMENSTEIN, G. Criança é a mãe. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 mar. 2002. Folha Cotidiano, Caderno C, p. 6.

\_\_\_\_\_; BIANCARELLI, A. Prevenção rebaixa e cresce o número de infectados com o vírus da Aids. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 set. 1999. Folha Cotidiano, Caderno 3, p. 1.

DOUGLAS, N. et al. The role of external professionals in education about sexual orientation: towards good practice. **Sex Education**, London, v. 1, n. 2, p. 149-162, jun. 2001.

ESPÍRITO SANTO, P. Projeto de inclusão da disciplina educação sexual como matéria optativa nos cursos de comunicação social. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 52-69, 1999.

FAGUNDES, T. C. P. Educação sexual e formação dos professores: necessidade e viabilidade. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 154-163, jul. / dez. 1993.

FALCÃO, D. Matrícula do ensino médio cresce 11,5%. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 set. 1999. Folha Cotidiano, Caderno 3, p. 3.

FIGUEIREDO, T. Doenças sexuais já atingem 30 milhões. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 ago. 2002, Folha Cotidiano, Caderno C, p. 4.

FIGUEIREDO, T. A. M. **Perfil de adolescente de uma escola pública e suas opiniões em relação à orientação sexual na escola**. 1991. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

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

FRUET, M. S. B. **Adolescência, sexualidade e AIDS**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

GHERPELLI, M. H. B. V.; BRAGANTE, L. A.; ROMUALDO, M. C. C. O adolescente e a contracepção: uma experiência de orientação sexual focal. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 161-168, nov. 1996. Edição Especial.

GUIMARÃES, I. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2000: educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 maio 2002. Folha Especial, Caderno A, p. 6.

\_\_\_\_\_. Censo 2000: fecundidade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 maio 2002. Folha Especial, Caderno A, p. 5.

JESUS, M. C. P.; TEMER, V. P.; SILVA, M. A. A educação sexual realizada na família e na escola: opinião de escolares adolescentes. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 133-163, jan. / jun. 1997.

JONAS, A. L. O que é auto-regra? In: BANACO, R. A. (Org.). **Sobre o comportamento e cognição**. São Paulo: ARBytes, 1997. v. 1, cap. 16, p. 144-147.

LEMOS, J. E agora, menina? **Jornal do Psicólogo**, São Paulo, p. 4-5, jan. / fev. 2001.

LÉ SÉNÉCHAL-MACHADO, A. M. Variações de identidade sexual: um ponto de vista terapêutico comportamental. In: TEIXEIRA, A. M. S. et al. **Ciência do comportamento: conhecer e avançar**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2002. cap. 11, p. 130-136.

LETTNER, H. W.; BRITO, C. E. G. Disfunções e desvios sexuais. In: LETTNER, H. W.; RANGÉ, B. P. **Manual de psicoterapia comportamental**. São Paulo: Manole, 1987. cap. 7, p. 149-165.

LOPES JR. Behaviorismo radical, epistemologia e problemas humanos. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, p. 34-39, 1996.

MENA, F. Barriga precoce. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 abr. 2002. Folha Teen, Caderno 6, p. 7.

MILTON, J. et al. Teaching sexuality education in high schools: what qualities do Australian teachers value? **Sex Education**, London, v. 1, n. 2, p. 175-186, jun. 2001.

MOTA, M. V. S. A sexualidade silenciada na escola: implicações da orientação sexual subjacente no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 181-190, nov. 1996. Edição Especial.

NEVES, F. R. A. L. et al. Sexualidade humana: uma abordagem pedagógica. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 85-95, jan. / jun. 1997.

NICO, Y. Ensinando para o futuro: autocontrole, tomada de decisão e solução de problemas. **Contexto**, Campinas, n. 20, p. 3-4, jun. 2000.

OGDEN, J. Crenças de saúde. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia da saúde**. Lisboa: Climepsi Editores, 1999a. cap. 2, p. 25-54.

\_\_\_\_\_. Uma introdução à psicologia da saúde. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia da saúde**. Lisboa: Climepsi Editores, 1999b. cap. 1, p. 15-24.

\_\_\_\_\_. Sexo. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia da saúde**. Lisboa: Climepsi Editores, 1999c. cap. 8, p. 197-229.

OLIVEIRA, M. A. F. C. **Pesquisa ação com escolares de 1º e 2º graus: alguns aspectos de educação preventiva sobre DST e AIDS**. 1997. Dissertação (Mestrado

em Enfermagem Psiquiátrica) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1997.

OLIVEIRA, M. L. **Comportamento de risco para a contração e disseminação de HIV entre pacientes em atendimento no serviço especializado do centro de saúde escola da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo**. 1996. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1996.

PISCALHO, I.; SERAFIM, I.; LEAL, I. Representações sociais da educação sexual em adolescentes. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, 3., 2000, Lisboa. **Actas....** Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2000. p. 353-362.

RANGÉ, B.; CONCEIÇÃO, D. B. Disfusões sexuais. In: RANGÉ, B. **Psicoterapia comportamental e cognitiva de transtornos psiquiátricos**. Campinas: Editorial PSY, 1995. cap. 15, p. 219-230.

REDE GLOBO. Jornal Hoje. **O jovem e o sexo....**, São Paulo, 2002. Disponível em: <[http://www.globo.com/jornal hoje](http://www.globo.com/jornal%20hoje)>. Acesso em: 21-25 out. 2002.

\_\_\_\_\_. Jornal Hoje. **Sexo na adolescência**. São Paulo, 2002. Disponível em: <[http://www.globo.com/jornal hoje](http://www.globo.com/jornal%20hoje)>. Acesso em: 13-15 mar. 2002.

REHM, L. P. Métodos de autocontrole. In: CABALLO, V. E. **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. São Paulo: Santos Livraria Editora, 1996. cap. 27, p. 581-609.

ROGADO, T.; LEAL, I. Auto-eficácia e crenças em mulheres jovens - o caso específico do preservativo camisinha (um estudo comparativo). In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, 3., 2000, Lisboa. **Actas....** Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2000. p. 581-594.

SACADURA, P. Orientação sexual. E agora professor? **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 169-180, nov. 1996. Edição Especial.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Programa Especial de Formação de Professores: 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. **Sexualidade humana e educação**. São Paulo, 2002. Módulo 2, Tema 9, Unidade 9.2, Subunidade 9.2.1, p. 1837-1896.

SAYÃO, R. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, J. G. (Coord). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1997. p. 97-106.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (Coord). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1997. p. 107-118.

SCHUFER, M.; NECCHI, S. Sexo seguro: o que sabem e o que fazem os adolescentes escolarizados da cidade de Buenos Aires. **Revista Medicina e Sociedade**, Buenos Aires, v. 21, n. 4, p. 183-191, out. / dez. 1998.

SCHUNK, D. H.; CARBONARI, J. P. Self-efficacy models. In: MATARAZZO, J. D. et al. **Behavioral health: a handbook enhancement and disease prevention**. New York: Wiley Interscience Publication, 1984. cap. 15, p. 230-245.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas: Editorial Psy, 1995. 301 p. Trabalho original publicado em 1989.

SILVA, C. R. Possibilidades e limitações da escola pública como agente de educação sexual. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 209-225, jul. / dez. 1997.

SILVA, R. C. **Orientação sexual: possibilidades de mudança na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. 127 p. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1970. 252 p.

\_\_\_\_\_. **Questões recentes na análise comportamental**. 2. ed. Campinas: Papyrus Editora, 1995. 193 p. Trabalho original publicado em 1989.

\_\_\_\_\_. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Editora Cultrix, 1982. 216 p. Trabalho original publicado em 1974.

\_\_\_\_\_. **O comportamento verbal**. São Paulo: Editora Cultrix, 1978. 557p. Trabalho original publicado em 1957.

SOUZA, D. G. O que é contingência. In: BANACO, R. A. (Org.). **Sobre o comportamento e cognição**. São Paulo: Editora ARBytes, 1997a. v. 1, cap. 10, p. 82-87.

\_\_\_\_\_. A evolução do conceito da contingência. In: BANACO, R. A. (Org.). **Sobre o comportamento e cognição**. São Paulo: Editora ARBytes, 1997b. v. 1, cap. 11, p. 88-105.

VELHO, M. T. C. et al. Gravidez na adolescência: aspectos obstétricos. **Jornal Brasileiro de Medicina**, Rio de Janeiro, v. 79, n. 2, p. 40-41, ago. 2000.

VILLANI, M. C. S. Alguns aspectos da abordagem skinneriana sobre educação. In: TEIXEIRA, A. M. S. et al. **Ciência do comportamento: conhecer e avançar**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2002. cap. 4, p. 51-55.

VITIELLO, N. Iniciação sexual: uma pesquisa nacional: resultados preliminares. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 257-269, jul. / dez. 1997.

WAIDEMAN, M. C. **Sexualidade, Aids e adolescência no espaço escolar contemporâneo**: a família não fala, o adolescente pede, e a escola... . 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

WERNECK, G.; BOUER, J. Prazeres de risco. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3 jun. 2002. Folha Teen, Caderno 6, p. 6-7.

## **APÊNDICES**

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
 Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília  
**CURSO DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
 Ensino na Educação Brasileira – Educação, Saúde e Comunidade

**APÊNDICE A - LEVANTAMENTO DE DADOS – PROFESSOR**

DATA : \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**I – IDENTIFICAÇÃO :**

Docente: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Est. Civil: \_\_\_\_\_ N.º Filhos : \_\_\_\_\_  
 Religião : \_\_\_\_\_ Formação : \_\_\_\_\_ em : \_\_\_\_\_ Tempo na docência : \_\_\_\_\_  
 Docência:

DISCIPLINA	H/A SEMANAL	ESCOLA / CIDADE	TIPO DE ESCOLA

**II – OPINIÕES :**

1- Você se considera suficientemente informado(a) para falar com os alunos sobre :

ASSUNTO	RESPOSTA		JUSTIFICATIVA
	SIM	NÃO	
Relacionamento Sexual			
Homossexualismo			
Prevenção / Sexo Seguro			
Gravidez			
Aborto			
AIDS			
DST- Doenças Sex. Transm.			
Anatomia Sexual Humana			
Fisiologia Sexual Humana			
Outros:			

2- Você se sente à vontade para falar sobre esses assuntos com os alunos :

ASSUNTO	RESPOSTA		JUSTIFICATIVA
	SIM	NÃO	

Relacionamento Sexual			
Homossexualismo			
Prevenção / Sexo Seguro			
Gravidez			
Aborto			
AIDS			
DST- Doenças Sex. Transm.			
Anatomia Sexual Humana			
Fisiologia Sexual Humana			
Outros:			

3- Você tem sido solicitado(a) a conversar sobre sexualidade com os alunos ?

Não .Justificativa :

Sim :

QUAIS ASSUNTOS?	SÉRIE (S)

4- Você acha que é função da escola tratar das questões relativas à sexualidade?

Não. Justifique:

Sim. .Justifique:

5- Você acha que a escola deve tratar as questões relativas à sexualidade como tema transversal ?

Não. Justifique :

Desconheço. Justifique :

Sim. Justifique :

6- Você acha que esta escola tem desenvolvido ações educativas direcionadas à sexualidade ?

Não. Justifique :

Desconheço. Justifique :

Sim. Responda : - Quais as atividades que foram realizadas neste ano de 2001 ?

- Como você avalia os resultados dessas atividades ?

- Quais as atividades previstas para este semestre ?

- Quais as suas sugestões ?

7- Quais os problemas que você considera mais freqüentes nesta escola? ( Citar em ordem de prioridade )

8 – Sugestões / Recados :

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília  
**CURSO DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
Ensino na Educação Brasileira – Educação, Saúde e Comunidade

**APÊNDICE B - FOLHA DE REGISTRO – PROFESSOR** \_\_\_\_\_ Semana , de \_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

**I – IDENTIFICAÇÃO :**

Docente : \_\_\_\_\_ Disciplina : \_\_\_\_\_ Classe : \_\_\_\_\_ Turno : \_\_\_\_\_  
N.º Alunos : total: \_\_\_\_\_ sexo F : \_\_\_\_\_ sexo M : \_\_\_\_\_ Idade : mín. : \_\_\_\_\_ máx . : \_\_\_\_\_ média : \_\_\_\_\_

**II – OCORRÊNCIA DE PERGUNTAS OU COMENTÁRIOS PELOS ALUNOS SOBRE SEXUALIDADE :**

DATA	O QUE FOI PERGUNTADO OU COMENTADO ?	O QUE ESTAVA ACONTECENDO QUANDO ISSO OCORREU ?	ONDE ACONTECEU?	O QUE VOCÊ FEZ E POR QUE?

**UNESP- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**Faculdade de Filosofia e Ciências- Campus de Marília**  
**CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**Ensino na Educação Brasileira- Educação, Saúde e Comunidade**

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PÓS REGISTRO DE OCORRÊNCIAS- PROFESSORES**

Docente: \_\_\_\_\_ Disciplinas: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Considerando as ocorrências registradas por você em relação aos questionamentos dos alunos sobre comportamento sexual, responda :

1- Você considera importante trabalhar o tema educação sexual nesta escola?

- Sim
- Não
- Não sei dizer

Justificativas ( assinale quantas alternativas você julgar necessárias):

- O assunto deve ser trabalhado exclusivamente pelos pais;
- O assunto deve ser trabalhado também pela escola;
- O assunto deve ser trabalhado de forma transversal;
- Nesta escola não há solicitação pelos alunos do assunto;
- O assunto deve ficar a cargo de disciplinas específicas, tais como: \_\_\_\_\_;
- O assunto deve ficar a cargo de um profissional designado especificamente para isso, tal como: \_\_\_\_\_;
- O assunto deve ser tratado em uma disciplina especificamente criada para tal, como: \_\_\_\_\_;
- O assunto deve ser tratado em programas de orientação sexual independentes de qualquer disciplina, a serem conduzidos por profissionais como: \_\_\_\_\_, através de métodos didáticos como: \_\_\_\_\_;
- Outras justificativas: \_\_\_\_\_.

2- Na sua opinião , o assunto, para ser tratado de forma transversal, requer que os professores sejam melhor preparados em relação a :

- Conteúdos, como : \_\_\_\_\_
- Habilidades, como : \_\_\_\_\_
- Recursos metodológicos, como : \_\_\_\_\_
- Outros :\_ \_\_\_\_\_

3- Você trabalha o assunto sexualidade nas disciplinas que ministra nesta escola ?

- Sim, nas disciplinas : \_\_\_\_\_
- Não, nas disciplinas : \_\_\_\_\_

Justificativas ( assinale quantas alternativas você julgar necessárias ):

- Faz parte do conteúdo programático das disciplinas que ministro nesta escola, que são : \_\_\_\_\_
- Faz parte, mas se necessário eu também abordo o assunto quando estou tratando de outros itens do programa.
- Faz parte, mas só abordo o assunto quando estou tratando especificamente desse item do programa.
- Não faz parte, mas eu estimulo os alunos a abordarem o assunto, através de : \_\_\_\_\_



**UNESP- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
 Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ensino na Educação Brasileira- Educação, Saúde e Comunidade

**APÊNDICE D - LEVANTAMENTO DE DADOS - ALUNOS**

Nome: \_\_\_\_\_ Nasc.: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Sexo: Masc. Fem. Série : \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Este questionário faz parte de um estudo que procura saber como o assunto “Comportamento Sexual” tem sido trabalhado na escola pública. É importante que você preencha as questões de acordo com suas opiniões sobre o assunto; não se preocupe em “acertar” porque não existem respostas certas ou erradas, o que interessa é o que está sendo perguntado. Não deixe nenhuma questão sem resposta.

1- Você acha que tem informações sobre os assuntos abaixo relacionados o suficiente para esta fase da sua vida? ( Responda “Sim” ou “Não” assinalando com um “X” cada assunto perguntado).

ASSUNTO	Conheço		Preciso de mais informações	
	Sim	Não	Sim	Não
Como funciona o aparelho reprodutor do homem?				
Como funciona o aparelho reprodutor da mulher?				
Qual é o período de risco de gravidez?				
Quais as formas de prevenir gravidez?				
O que é aborto?				
O que são Doenças Sexualmente Transmissíveis(DSTs)?				
Como as DSTs podem ser prevenidas?				
O que é a Aids?				
Como a Aids pode ser prevenida?				
O que é Homossexualismo?				
O que é relacionamento sexual?				
O que é relacionamento afetivo?				
O que significa abuso/ violência sexual ?				
Outros:				

2- Como você obteve os conhecimentos relacionados na questão anterior? ( Assinale com um “X” quantas alternativas você julgar necessárias )

Pai Mãe Irmãos Familiares Escola Amigos Médicos Psicólogos  
 Centro de Saúde Igreja Televisão Livros Revistas Folhetos  
 Outros : \_\_\_\_\_

3- Qual a contribuição desta escola para o seu conhecimento sobre o assunto? ( Assinale com um “X” a alternativa que você considerar mais correta )

Nenhuma Pouca Razoável Muita  
 Por que? \_\_\_\_\_

4- Você gostaria que o assunto “Comportamento Sexual” fosse mais trabalhado nesta escola?

- Não , porque : \_\_\_\_\_  
 Sim, através de : \_\_\_\_\_  
 E os conhecimentos sobre o assunto que eu mais gostaria de receber são \_\_\_\_\_

5- Você acha que o assunto “Comportamento Sexual” foi trabalhado por esta escola neste ano ?

- Não
- Sim, através das seguintes atividades: (Assinale com um "X" quantas alternativas você julgar necessárias )

Aula(s)de: \_\_\_\_\_

Conversas com professores das matérias : \_\_\_\_\_

Palestras feitas por : \_\_\_\_\_

Filmes sobre : \_\_\_\_\_

Teatro sobre: \_\_\_\_\_

Murais sobre : \_\_\_\_\_

Concursos de : \_\_\_\_\_

Pesquisa por Computador através de : \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

- 6- Você se sente à vontade para perguntar ou comentar sobre o assunto "Comportamento Sexual" em que matérias? ( Assinale com um "X" a resposta que você considerar mais correta; caso você não tenha alguma dessas matéria escreva "Não tenho" )

Matérias.	Sim, eu me sinto à vontade.	Não, eu não me sinto.	Porque o assunto já faz parte da matéria	Porque o professor(a) é "legal".
Ciências				
Biologia				
Matemática				
Física				
Química				
Português				
Inglês				
Geografia				
História				
Ed. Artística				
Ed. Física				

- 7- Quais são as características de um(a) professor(a) que você considera importantes para que seja considerado(a) "legal" para trabalhar o assunto "Comportamento Sexual"? ( Assinale com um "X" quantas alternativas você julgar necessárias)

- Tem que ser do sexo feminino;
- Tem que ser do sexo masculino;
- Não importa se é do sexo masculino ou feminino;e
- Ser jovem;
- Ser mais velho, maduro;
- A idade não importa;
- Ter domínio do assunto;
- Mostrar-se aberto para falar sobre o assunto;
- Mostrar-se à vontade para falar sobre o assunto;
- Falar de forma franca e clara sobre o assunto;
- Ter bom humor;
- Saber ouvir as necessidades e opiniões dos alunos sem julgá-los;
- Mostrar-se confiável;
- Saber encorajar os alunos a falarem do assunto;
- Ter características que facilitem a aproximação do aluno, como : \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE E - CATEGORIZAÇÃO DE RESPOSTAS OBTIDAS NA COLETA DE DADOS**

As categorias formadas a partir das respostas dadas às questões abertas relativas a cada instrumento de pesquisa utilizado na Coleta de Dados estão descritas a seguir, conforme a seqüência e o indicativo numérico utilizados na apresentação dos resultados de professores e alunos da seção Resultados e Discussão.

A apresentação de cada categoria está acompanhada por informações sobre a questão do instrumento de pesquisa a que se refere e por exemplos das respectivas respostas originais.

### ***4.2 AS CATEGORIAS RELATIVAS AS INFORMAÇÕES RESULTANTES DA COLETA DE DADOS COM PROFESSORES.***

Essas categorias estão dispostas em relação a: (4.2.1) considerações dos professores sobre educação sexual, (4.2.2) ocorrências de assuntos referentes à educação sexual e (4.2.3) considerações dos professores sobre as ações educativas na escola.

#### **4.2.1 CONSIDERAÇÕES DO PROFESSOR SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL:**

As categorias aqui descritas são resultantes da análise do questionário utilizado para levantamento de dados junto ao professor e referem-se a: (a) informações que os professores possuem sobre os assuntos relacionados à educação sexual; (b) suas concepções sobre a função da escola na educação sexual; e (c) suas percepções sobre a presença de ações educativas na escola.

**a) As informações que os professores possuem sobre os assuntos relacionados à educação sexual.**

**- Quanto a se considerarem informados:**

Quando os professores opinaram acerca de considerarem-se ou não informados para falar com os alunos sobre os assuntos pesquisados (questão 1), as justificativas apresentadas originaram 5 categorias decorrentes das respostas afirmativas e 2 das respostas negativas.

- ✓ **As categorias decorrentes das respostas afirmativas:**
  - O conhecimento é suficiente para o que os alunos solicitam:
    - “Tenho conhecimento básico”
    - “Tenho conhecimento suficiente para o que os alunos desejam”
  - São assuntos abordados durante a formação profissional:
    - “Assuntos abordados na minha formação (Ciências/ Matemática)”
    - “Na minha área eu me preparei para isso (Educação Física)”
  - São assuntos abordados na disciplina que ministro:
    - “Ciências”
    - “Psicologia”
  - As informações que possuo são decorrentes de iniciativa própria, advindas principalmente de:
    - Interesse pessoal por assuntos em evidência.
    - Cursos/ Palestras/ Seminários.
    - Auto-instrução.
    - Jornais/ Revistas.
    - TV - reportagem.
    - Campanhas.
    - Médicos.
    - Experiência pessoal.
  - As informações são decorrentes de iniciativa da escola:
    - “Informações trabalhadas na escola”.

✓ **As justificativas decorrentes das respostas negativas:**

- O assunto precisa ser mais estudado:
  - “Preciso de mais preparo”
  - “Não tive formação suficiente para tratar do assunto”
- O assunto é constrangedor:
  - “Tema que pode causar constrangimento ou discriminação”
  - “Medo”

**- Quanto a se sentirem à vontade:**

Quanto se sentirem ou não à vontade para falar sobre os mesmos assuntos (questão 2), as justificativas apresentadas originaram 4 categorias decorrentes das respostas afirmativas e 2 das negativas.

✓ **As categorias decorrentes das respostas afirmativas:**

- O assunto faz parte da matéria ministrada:
  - “É minha área, todos os anos trabalho com esse assunto”
- O professor apresenta comportamentos facilitadores:
  - “Meu relacionamento com os alunos é bastante aberto, sem constrangimento para falar do assunto”
  - “Gosto de partilhar o que conheço, me abro para ouvir ”
- O professor tem conhecimento do assunto:
  - “Tenho conhecimento sobre o tema”
  - “São assuntos bastante abordados”
- O professor se dispõe a falar do assunto dependendo do contexto/ condições:
  - “Desde que me preparassem em todos os assuntos”
  - “Desde que me procurassem”

✓ **As categorias decorrentes das respostas negativas:**

- O assunto precisa ser mais estudado:
  - “Falta preparo”
  - “Não tenho informação suficiente”
- O assunto é constrangedor:
  - “Formação familiar reprimida”

“Não tenho posição clara sobre o assunto”

## **b) As concepções dos professores sobre a função da escola na educação sexual.**

### **- Quanto a ser função da escola:**

As respostas relativas às considerações dos professores sobre ser ou não função da escola tratar das questões da sexualidade (questão 4) permitiram a formação de 2 tipos de categorias.

#### ✓ **As categorias decorrentes das respostas afirmativas:**

- A escola tem função complementar, co-participativa:
 

“A escola deve dar a sua parcela, mas não deve ser o único meio”
- A escola dispõe de condições para assumir essa função:
 

“Temos pessoas e material pedagógico próprio para abordar esses assuntos”
- A escola deve educar como um todo:
 

“A escola deve ajudar na construção de pessoas conscientes e a sexualidade faz parte da vida das pessoas; é papel da escola orientar e esclarecer”
- É da escola porque os pais não assumem essa função:
 

“Porque os pais dificilmente conversam sobre isso com seus filhos”
- Depende do contexto/ condições:
 

“O ambiente escolar é propício para o desenvolvimento de tais questões, desde que seja trabalhado corretamente”

#### ✓ **As categorias decorrentes das respostas negativas:**

- A escola tem função complementar/ co-participativa:
 

“Toda sociedade deve ser envolvida”
- A influência da escola pode ser dúbia
 

“A escola pode influenciar tanto positivamente como negativamente”

### **- Quanto ao tratamento transversal do assunto:**

As respostas relativas ao tratamento do assunto como tema transversal (questão 5) originaram 2 tipos de categorias:

#### ✓ **As categorias decorrentes das respostas afirmativas:**

- A escola dispõe de condições para informar corretamente:
  - “As informações tendem a ser passadas corretamente”
- O assunto deve ser tratado de forma abrangente/ interdisciplinar:
  - “É uma abertura para que todas as disciplinas abordem o tema”
- A escola precisa ainda se preparar para isso:
  - “Os alunos devem receber informações corretas, por isso deve haver planejamento”
- O assunto é importante para os alunos:
  - “Interessa e afeta a todos nós”
- O professor mostra distorções em relação ao que significa tema transversal:
  - “No final das aulas sempre é bom informá-los”
- ✓ **A categoria decorrente da resposta negativa:**
  - O assunto deve se limitar às matérias principais:
    - “Deveria ser introduzido às matérias principais”

### **c) As percepções dos professores sobre a presença de ações educativas na escola.**

#### **- Quanto à presença de ações educativas na escola:**

Quando questionados se a escola desenvolveu durante o ano da pesquisa ações educativas direcionadas à sexualidade (questão 6), as justificativas apresentadas originaram 1 categoria decorrente das respostas negativas, 1 das respostas desconheço e 1 das respostas afirmativas.

- ✓ **A categoria decorrente das respostas negativas:**
  - A escola não dispõe de projeto interdisciplinar, estando as ações limitadas a matérias específicas:
    - “Só nas aulas de Ciências/ Biologia”
- ✓ **A categoria decorrente das respostas desconheço:**
  - O tempo de permanência do professor na escola limitou contato com ações dessa natureza:
    - “Fico muito pouco tempo nessa escola, tenho pouco contato”
- ✓ **A categoria decorrente das respostas afirmativas:**

- Foram realizadas algumas ações no 1º semestre de 2001:

“Painéis informativos, filmes, trabalhos em sala de aula”

### **- Quanto à presença de solicitações pelos alunos:**

Quando perguntados se tem ou não sido solicitados pelos alunos a falar sobre o assunto (questão 3), as categorias formadas resultaram das justificativas dadas às respostas negativas e afirmativas.

#### ✓ **As categorias decorrentes das respostas negativas.**

- As solicitações são raras:

“Os alunos raramente abordam o tema com os professores”

- As solicitações acontecem nas aulas de Ciências e Biologia:

“Os alunos solicitam mais os professores de Ciências e Biologia”

- Os alunos não solicitam porque tem restrições pessoais:

“Talvez por receio ou por não se sentirem à vontade”

#### ✓ **As categorias decorrentes das respostas afirmativas:**

Os professores que se consideraram solicitados a conversar sobre o tema pesquisado com os alunos indicaram, em relação aos 13 assuntos por eles apontados, como sendo os mais requisitados:

- No Ensino Fundamental:

- O assunto apontado como mais requisitado foi Gravidez, seguido por: Aborto, Relacionamento sexual, AIDS e Prevenção/ Sexo seguro.

- No Ensino Médio:

- Os assuntos apontados como mais requisitados foram: Prevenção/ sexo seguro, Gravidez, Relacionamento sexual e Homossexualismo.

- No geral:

- Os assuntos apontados como mais requisitados foram: Gravidez, Prevenção/ Sexo seguro e Relacionamento sexual.

### **- Quanto às sugestões para o desenvolvimento de ações educativas:**

As 15 sugestões (questão 8) apresentadas pelos professores permitiram a formação das seguintes categorias:

- A escola deve buscar mais informações:  
“Alunos e professores precisam de palestras com profissionais ligados à área da sexualidade, por ser este um dos temas de interesse dos alunos”
- A escola deve estar comprometida como um todo:  
“Melhor incentivo e preparação do corpo docente para trabalhar o tema sexualidade (por exemplo, projeto interdisciplinar sobre sexualidade)”
- Os pais devem ser envolvidos:  
“Trabalhar com os pais sobre sexualidade”
- Ampliar pesquisa:  
“Fazer uma pesquisa em relação à renda per capita das famílias e problemas encontrados”

#### **- Quanto aos problemas considerados mais freqüentes:**

Foram apontados 19 problemas, sendo considerados pelos 33 professores como mais freqüentes:

- Indisciplina
- Violência
- Gravidez precoce

#### **4.2.2 OCORRÊNCIAS DE ASSUNTOS REFERENTES A EDUCAÇÃO SEXUAL.**

Como esse instrumento exigiu uma análise qualitativa de todos os registros anotados, com posterior categorização e quantificação de cada ocorrência existente, a própria descrição no mesmo item da seção Resultados e Discussão espelha o trabalho realizado, complementada pelo APÊNDICE F.

#### **4.2.3 CONSIDERAÇÕES DO PROFESSOR SOBRE AS AÇÕES EDUCATIVAS.**

As categorias aqui descritas são resultantes da análise do questionário aplicado aos professores após a fase de registro de ocorrências e referem-se a: (a) suas observações sobre a abordagem do assunto na escola; (b) suas necessidades

para a abordagem transversal do assunto; (c) suas opiniões sobre a forma ideal de conduzir o assunto.

### **a) As observações dos professores sobre a abordagem do assunto na escola.**

#### **- As formas de apresentação do assunto:**

##### ✓ Quanto à Tabela 10:

A última consideração mencionada nessa tabela decorreu das respostas dadas à alternativa “outras justificativas” da questão 1, correspondendo à própria categoria formada.

- O assunto deve ser tratado de forma abrangente, através da capacitação de todos os professores, sendo que o profissional deve ter características pessoais adequadas:

“Todos os educadores, independentemente das disciplinas que lecionam, devem estar preparados para orientar os alunos sempre”

“O profissional pode ser de qualquer área, desde que tenha facilidade”

#### **- As estratégias para abordagem do assunto:**

##### ✓ Quanto ao gráfico 4:

Essas 4 estratégias decorreram das respostas dadas à questão 5 e corresponderam às próprias categorias formadas:

- Usar metodologias adequadas.

- Abordar de forma transversal:

“De forma transversal e especialmente com ênfase em Ciências/ Biologia”

- Abordar com naturalidade:

“De maneira natural”

- Capacitar professores:

“Com docente treinado”

##### ✓ Quanto à Tabela 11:

As metodologias consideradas mais adequadas para a abordagem do assunto derivaram da especificação da primeira estratégia relativa ao Gráfico 4, a saber:

- Palestras
- Dinâmicas de grupo
- Debates

- Filmes/ Vídeos
- Livros

**b) As necessidades dos professores para abordar o assunto de forma transversal.**

Quando indagados acerca da necessidade de serem melhor preparados para tratar o assunto de forma transversal ( questão 2), as respostas dadas pelos professores em relação às habilidades requeridas geraram 3 categorias.

✓ **Quanto às habilidades:**

- Saber transmitir:
  - “Comunicação”
  - “Clareza”
- Saber lidar com adolescentes:
  - “Empatia”
  - “Sinceridade”
- Mostrar disposição para ensinar:
  - “Saber o que vai fazer”
  - “Responsabilidade”

**c) As opiniões dos professores sobre a forma ideal de conduzir os assuntos.**

As opiniões dadas pelos professores em relação à forma ideal de trabalhar o assunto (questão 6) geraram 4 categorias, a saber:

- Usar metodologia adequada:
  - “Palestras”
  - “Filmes/ vídeos”
  - “Dinâmicas de grupo”
  - “Aulas expositivas”
- Trazer novas estratégias, como designação de um profissional/ equipe para atendimento de alunos e capacitação de professores:
  - “Plantões semanais ou mensais com médicos e psicólogos para atendimento dos alunos.”

“A escola deveria montar uma equipe que desejasse trabalhar o assunto, que daria suporte a outros professores, orientações, materiais, novas alternativas.”

- Apresentar com naturalidade:

“De maneira natural pois faz parte dos temas transversais”

“De forma natural que desperte o interesse”

- De forma abrangente:

“Através do trabalho participativo de todos os professores”

“Envolver aluno/ professores/ pais”

### **4.3 AS CATEGORIAS RELATIVAS ÀS INFORMAÇÕES RESULTANTES DA COLETA DE DADOS COM ALUNOS.**

Essas categorias são resultantes da análise do questionário utilizado para levantamento de dados junto aos alunos e estão dispostas em relação a: (4.3.1) considerações dos alunos sobre educação sexual; e, (4.3.2) considerações dos alunos sobre as ações educativas na escola.

#### **4.3.1 CONSIDERAÇÕES DO ALUNO SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL.**

As categorias aqui descritas referem-se a: (c) contribuição da escola enquanto fonte de informação.

##### **c) A contribuição da escola enquanto fonte de informações.**

Em relação à contribuição da escola para a obtenção dos conhecimentos relativos à sexualidade (questão 3), as justificativas apresentadas pelos alunos geraram 5 tipos de categorias, a saber:

- Os professores têm trabalhado muito pouco o assunto, estando alguma contribuição limitada à aula de Ciências/ Biologia/ Psicologia:

“Ainda faltam muitas coisas para serem ditas.”

“A escola não ensina quase nada sobre sexo.”

“Porque somente nas aulas de Ciências se fala e não é muito.”

- Os professores têm demonstrado pouco preparo para trabalhar o assunto:

“Acho que falta um pouco de conhecimento.”

“Porque parece que os professores têm vergonha de falar.”

“Os professores não estão atualizados e se sentem despreparados.”

- Os professores têm apresentado algumas iniciativas em relação ao trabalho com o assunto:

“Os professores ensinaram algumas coisas.”

“Alguns professores comentam.”

“Eu acho que eles deveriam ensinar mais sobre o assunto.”

- Os professores têm trabalhado o assunto de forma suficiente:

“Os professores falam muitas coisas relacionadas a isso.”

“Porque os professores ensinaram bem, prevenindo em relação a doenças.”

“Porque eles estão muito preocupados com a nossa saúde, nos dando informações e nos explicando.”

- Resposta sem significado:

“Não quero saber, sou decente.”

“Falta educação pelos alunos.”

#### **4.3.2 CONSIDERAÇÕES DO ALUNO SOBRE AS AÇÕES EDUCATIVAS.**

As categorias aqui descritas referem-se a: (b) sugestões dos alunos sobre a forma de abordar o assunto; e, (c) as opiniões dos alunos sobre as características ideais de um educador sexual.

##### **b) As sugestões dos alunos para a abordagem do assunto na escola.**

###### **-As metodologias mais adequadas para a abordagem do assunto na escola:**

As 22 sugestões aqui apresentadas decorreram das respostas dadas à questão 4, sendo as mais relevantes:

- Aulas

- Palestras
- Filmes/ Vídeos
- Conversas/ Diálogos
- Teatro
- Debates

#### **- Os assuntos mais indicados pelos alunos:**

As 17 sugestões aqui apresentadas decorreram das respostas dadas à questão 4, sendo as mais significativas:

- DST's
- Gravidez
- Relacionamento sexual
- Aids
- Aparelho reprodutor
- Aborto
- Relacionamento afetivo
- Abuso/ violência sexual
- Homossexualismo

#### **c) As opiniões dos alunos sobre as características ideais de um educador sexual.**

Quando indagados acerca das características de um professor, além das pesquisadas, que são importantes para facilitar a aproximação do aluno na busca de informações sobre o assunto (questão 7), as respostas dos alunos geraram 10 categorias, apresentadas a seguir:

- Falar com os alunos sobre o assunto:
  - “Falar com os alunos”
  - “Responder/ esclarecer as perguntas”
- Conhecer o assunto:
  - “Saber muito”
  - “Conhecer muito”

- Usar metodologias específicas ao assunto:
  - “Realizar debates”
  - “Mostrar preservativos”
- Mostrar disposição para ensinar:
  - “Explicar até o aluno entender”
  - “Mostrar mais o que significa o assunto”
- Mostrar-se afetuoso:
  - “Ser carinhoso”
  - “Ser atencioso”
- Estabelecer relacionamento empático com o aluno:
  - “Entender o que se passa com o aluno”
  - “Ser sincero”
- Mostrar-se seguro:
  - “Não ter medo de falar”
  - “Não ter vergonha de falar”
- Ter bom caráter
- Ter atributos físicos:
  - “Bonita”
  - “Atraente”
- Reunir todas as características pesquisadas.

## APÊNDICE F – CATEGORIZAÇÃO RELATIVA ÀS OCORRÊNCIAS REGISTRADAS – TIPOS E ASSUNTOS

### 1- No ensino fundamental:

#### a) Perguntas.

##### - Perguntas sobre o assunto pelo aluno:

- ✓ **Gravidez/ Concepção:**
  - Escolha do sexo do bebê
  - Inseminação artificial
- ✓ **Relacionamento Sexual:**
  - Ficar ou namorar
  - Até onde ir na intimidade
  - Conseqüências da falta de sexo
  - Iniciação Sexual
  - Masturbação
  - Dúvidas em geral
- ✓ **Aparelho reprodutor:**
  - Feminino: hímen
  - Masculino e Feminino
- ✓ **DST:**
  - Gonorréia
  - AIDS

#### b) Manifestações desrespeitosas.

##### - Desenhos pejorativos/ maliciosos feitos pelos alunos:

- ✓ **Aparelho reprodutor:**
  - Órgão genital masculino

##### - Comentários desrespeitosos/ gozações/ brincadeiras inadequadas:

- ✓ **Aborto.**
- ✓ **Relacionamento Sexual:**
  - Colegas da classe que estão transando
  - Partes do corpo feminino consideradas atraentes numa escultura
- ✓ **Gravidez:**
  - Gravidez suposta de uma colega
- ✓ **Homossexualismo:**
  - Julgamento de colegas como tal

#### c) Manipulação de material.

##### - Demonstração/ comentários sobre figuras/ fotos/ palavras provenientes de material trazido pelo aluno:

- ✓ **Aparelho reprodutor:**
  - Órgão genital feminino
- ✓ **Relacionamento Sexual:**
  - Terminologia no dicionário
  - Fotos eróticas

##### - Demonstração/ comentários sobre contraceptivo trazido pelo aluno:

- ✓ **Métodos contraceptivos:**
  - Preservativo

#### d) Conversas estimuladas pelo professor.

##### - Conversas/ discussão a partir da estimulação do assunto pelo professor (pesquisa/ jogos):

- ✓ **AIDS.**
- ✓ **Homossexualismo.**

## **2- No ensino médio:**

### **a) Perguntas.**

#### **- Perguntas sobre o assunto pelo aluno:**

- ✓ **Aparelho reprodutor:**
  - Feminino: menstruação
- ✓ **Relacionamento sexual:**
  - Química da paixão
- ✓ **Homossexualismo:**
  - Utilidade da vaselina

### **b) Manifestações desrespeitosas.**

#### **- Comentários desrespeitosos/ gozações/ brincadeiras inadequadas:**

- ✓ **Relacionamento sexual:**
  - Partes do corpo feminino consideradas atraentes numa escultura
  - Partes do corpo feminino consideradas atraentes de uma colega

### **c) Conversas espontâneas.**

#### **- Conversas espontâneas dos alunos com o professor sobre si mesmo ou colegas:**

- ✓ **Relacionamento sexual:**
  - Chances de conquista
  - Ficar
  - Iniciação sexual
  - Valorização do corpo
  - Importância do ginecologista
  - Sedução
  - Prostituição
  - Partes do corpo masculino consideradas atraentes
- ✓ **Gravidez:**
  - Gravidez precoce da colega de classe

### **d) Alunos “ficando”.**

#### **- Alunos ficando/ namorando na sala de aula.**