

Maria Fourpome Brando

**Impedimentos Subjetivos na Atividade do Professor
em Aulas de Orientação Sexual.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia Leme Ferreira Davis

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo – 2007

Maria Fourpome Brando

Impedimentos Subjetivos na Atividade do Professor em Aulas de Orientação Sexual.

Dissertação apresentada à banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof^a. Dra. Claudia Leme Ferreira Davis.

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia Leme Ferreira Davis

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo – 2007

Banca Examinadora

.....
Presidente e Orientadora: Prof_a Dra. Cláudia Leme Ferreira Davis

.....
Examinadora: Prof_a Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar

.....
Examinadora: Prof_a Dra. Cleide Nébias

Ficha Catalográfica

BRANDO, Maria Fourpome. *Impedimentos Subjetivos na atividade do professor em aulas de Orientação Sexual*. São Paulo: 67 pp. 2007

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

Orientadora - Cláudia Leme Ferreira Davis

Palavras chave – Atividade docente, impedimentos subjetivos, orientação sexual.

Dedicatória

Ao meu irmão Fernando, companheiro de sempre.

“As borboletas brancas
De vida tão breve
Fogem duas a duas entre o azul e o verde
... entre o azul e o verde
todas brancas desfolham-se
e passam de uma a outra,
e depois de uma e de outra
apenas são nenhuma.”

Agradecimentos

À Claudia Davis, pela orientação cuidadosa, pelos ensinamentos preciosos, pelo carinho, pelas broncas, pela compreensão.... Por ser uma ótima orientadora, ótima professora, e muito mais do que isso.

Ao CNPq, por possibilitar o exercício da pesquisa como atividade profissional, ao longo desses dois anos.

Às professoras da banca de qualificação e defesa, pelas importantes contribuições e pela dedicação.

À Ana, que tornou essa pesquisa possível, pela coragem e disponibilidade.

Aos professores do mestrado, que me fizeram pensar muito, e aprender muito. À Ía, Luna e Mimi, pelas aulas maravilhosas.

Às secretarias do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação, Irene e Helena, por sua constante disponibilidade em ajudar.

Aos alunos e funcionários da escola, pela recepção calorosa e apoio integral.

Aos colegas de mestrado que se tornaram amigos, e contribuíram muito com minha formação, em especial Lígia e Marília.

Aos professores que, ao longo da graduação em Psicologia, me fizeram enveredar pelos caminhos da Educação, especialmente Marisa Meira, Ângelo Abrantes e Ana Maria Daibem.

À Flora, pela educação maravilhosa e amor incondicional. Por me ensinar, entre inúmeras outras coisas, a paixão pelo conhecimento. E por ser a melhor mãe do mundo.

Aos queridos amigos Maria Joana, Domi, Jana, Mariazona, Alni, Marcel, Carolzinha e Meira, por compartilharem os bons e maus momentos, não só ao longo do mestrado, mas pela vida toda.

A João, por me ajudar em várias etapas do processo de pesquisa, de diversas formas.

A meu pai.

A todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, na realização dessa pesquisa.

Resumo

O presente estudo procura investigar quais são os impedimentos subjetivos, ou dificuldades de ordem pessoal, que podem interferir nas atividades docentes em Orientação Sexual (OS), dificultando-a e/ou impedindo sua adequada realização. O referencial teórico adotado foi o da Psicologia Sócio-Histórica, com foco mais próximo nos princípios da clínica de atividade francesa. O sujeito da pesquisa foi uma professora de Língua Portuguesa, que tinha se voluntariado para ministrar OS junto a seus alunos de 6ª série de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental. A coleta de dados envolveu observações das interações professora com seus alunos em outras atividades, filmagens de todas as aulas de OS e uma entrevista com a professora, para aprofundar aspectos de interesse. Três episódios foram selecionados a partir das filmagens das aulas, com base nos conteúdos que melhor permitissem elucidar as contradições encontradas entre o relato da professora e as prescrições para as aulas de OS. Os resultados revelaram a ausência de apoio, seja da escola ou da comunidade, para abordar temas polêmicos como os de OS, acabando por amedrontar a professora, impedindo-a de realmente discutir junto a seus alunos os temas tidos como centrais à área. Mantendo-se sempre no terreno seguro da Biologia, outras dificuldades ligadas à temática não apareceram. O estudo conclui que a falta de formação profissional específica pode ter contribuído para que a professora não se sentisse segura nem para abordar os temas previstos na Orientação Sexual nem para discutir com a escola e com a comunidade sua importância.

Abstract

The goal of the present study is to investigate the subjective barriers and personal difficulties related to teaching Sexual Orientation (SO) lessons, as it can negatively interfere on this activity. The study was based on the principles of sociohistoric theory in Psychology and on those of French 'Clinic of Activity'. The subject was a 6th grade teacher of a municipal public school, who volunteered to give SO lessons. Data collection involved observations of teacher/pupils' interaction in activities not related to SO, VHS tape recordings of all SO lessons, and an in-depth interview with the teacher, for a better knowing of the aspects considered important to the study. From the VHS tapes, three episodes were selected for further analysis, hence they had been considered able to elucidate some of the contradictions found between teacher's speech and what is generally prescribed for giving SO lessons. The episodes revealed that, without the support of school and its community, the teacher feared touching polemic and difficult themes linked to SO and avoided discussing them with their students. Choosing to remain herself in the 'safe' biological aspects of human reproduction system, the teacher disabled the manifestation of other difficulties concerning the SO themes. The lack of specific professional formation in SO may have contributed to not allowing the teacher to approach the contents of this discipline with her students nor to discuss the importance of these lessons with the school personnel and broader community.

Sumário

I.	Introdução	11
II.	Referencial Teórico	13
	1. Psicologia Sócio-Histórica	13
	2. Orientação Sexual	21
	3. Formação de Professores	29
III.	Método	33
	1. O Contexto da Pesquisa	33
	2. Procedimentos de Coleta de Dados	34
	3. Procedimentos de Seleção de Dados	36
	4. Procedimentos de Análise	37
IV.	Apresentação dos Resultados	38
	1. Observações	38
	2. Filmagens	38
	3. Entrevista	43
V.	Análises dos Episódios	47
	1. Primeiro Episódio	47
	2. Segundo Episódio	51
	3. Terceiro Episódio	53
VI.	Considerações Finais	57
VII.	Referências Bibliográficas	62
VIII.	Bibliografia Consultada	65
IX.	Anexos	66

I. Introdução

O principal objetivo da presente pesquisa consiste em construir conhecimentos novos e relevantes na área da Educação, que subsidiem uma formação docente de qualidade, por meio da compreensão da atividade profissional. O tema investigado trata das dificuldades de ordem subjetiva presentes na atividade docente de dar aulas de Orientação Sexual. Por dificuldades subjetivas compreendem-se aquelas que permeiam a atividade dos professores tais como medo, vergonha, preconceito, aflição etc. Os impedimentos objetivos, tais como baixos salários, falta de recursos didáticos e formação inadequada são bastante conhecidos no meio educacional. Entretanto, pouco se sabe sobre as dificuldades subjetivas que incidem na atuação docente e, notadamente, se – e como – elas podem ser vencidas.

É nesse contexto que se insere o presente estudo. O problema investigado trata dos impedimentos subjetivos que permeiam a atividade profissional dos professores, mais especificamente daqueles que ministram aulas de Orientação Sexual. Que impedimentos são esses, como se manifestam no decorrer da atividade, em que contextos ocorrem, e como os professores lidam com eles são algumas questões que se tentou desvendar.

A idéia da pesquisa era fazer uso da proposta metodológica de Clot, a autoconfrontação simples e cruzada dos registros da atividade docente. No entanto, diversos problemas impossibilitaram essa pretensão: as possibilidades reais de tempo, a disponibilidade de instrumentos de coleta de dados e o número de professores que se dispuseram a atuar como sujeito do estudo. Dessa forma, abandonamos as etapas de coleta e análise de dados anteriormente previstas e modificamos o método investigativo, que se centrou na análise da atividade docente por meio de entrevista, observação e filmagem durante as aulas de Orientação Sexual de uma professora do Ensino Fundamental da rede Estadual.

Por tratar-se de um tema pouco investigado, a bibliografia disponível quanto a esse assunto específico é restrita. Decorre daí a relevância teórica da pergunta que

aqui se faz: respondê-la implica dar visibilidade à análise acerca do que constitui uma das atividades docentes, no caso as aulas de Orientação Sexual. Além disso, as respostas aqui obtidas podem subsidiar as atividades de professores que buscam educar os jovens em assuntos relativos à sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis e AIDS, o que justifica a relevância social de se debruçar sobre tal questão. Os conhecimentos alcançados poderão ser utilizados no intuito de desenvolver e aprimorar a formação profissional de professores dedicados à área da Orientação Sexual, permitindo-lhes uma melhor compreensão de sua atividade e da gama de impedimentos subjetivos que dificultam sua atuação profissional.

II. Referencial Teórico

1. Psicologia Sócio-Histórica

O referencial teórico que embasa a pesquisa é a Psicologia Sócio-Histórica que, por sua vez, se pauta na abordagem Materialista Histórica e Dialética, segundo a qual há uma interação contínua entre natureza física e social e homens, de forma que ambos acabem se constituindo reciprocamente. Dessa maneira, se a ação humana transforma a natureza, a natureza transformada cria novos homens (Vygotski, 2003). De acordo com essa perspectiva, o homem ao nascer não conta com o aparato biológico necessário para se manter vivo e para se desenvolver. O bebê humano só sobrevive porque inserido em um ambiente humanizado, no qual ele mesmo se humanizará no e pelo contato social e por meio da apropriação da cultura de seu entorno. Em outras palavras, o homem aprende a ser humano: “... o homem é um ser de natureza social, e tudo que tem de humano provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 2004, p.279).

O homem não está subordinado, como os animais, apenas às leis biológicas. Está subordinado também às leis sócio-históricas, construídas pelo movimento, pelas mudanças tecidas nas atividades humanas e nelas fixadas. Dessa forma, a atividade, criada e modificada pelos homens para fazer frente às suas necessidades, é a principal responsável pelo próprio desenvolvimento da humanidade. Segundo Leontiev (2004):

“... pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles a modificam em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e, igualmente, os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas [...]. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens...” (p.283).

Para se apropriar do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, ou seja, para *humanizar-se*, é necessário desenvolver atividades mediadas por meio das relações sociais e nelas objetivadas. A atividade constitui,

assim, uma das categorias de análise fundamentais para a psicologia sócio-histórica. Entende-se por categorias de análise construções teóricas que representam uma realidade concreta, e buscam descrever, explicitar e explicar um fenômeno em sua totalidade, carregando seu movimento, suas contradições e sua historicidade (Aguiar, 2001). A categoria de análise Atividade está presente em toda a teoria de L. S. Vygotski, e constitui uma instância fundamental da construção da consciência, da subjetividade e do próprio desenvolvimento do gênero humano, pois por sua atividade é que o homem se humaniza, construindo a própria história, e dialeticamente sendo por ela construído.

Esse processo de humanização só foi possível porque os seres humanos, tal como os animais, possuem funções psíquicas elementares. Elas possibilitam o desenvolvimento de aptidões, ou seja, o processo de formação de sistemas cerebrais funcionais que dão origem às funções psíquicas superiores. As funções psíquicas elementares não desaparecem: são imediatas e não estão sob controle do indivíduo; são, portanto, involuntárias. No entanto, as funções psíquicas elementares fornecem condições para o desenvolvimento das funções superiores que, estas sim, são mediadas e submetem-se ao controle do indivíduo; são, por assim dizer, voluntárias. Segundo Leontiev (1978, p.257):

“as propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam as suas aptidões psíquicas. As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. O cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas, mas apenas a aptidão para formação dessas aptidões.”

É o aparecimento das funções psíquicas superiores que possibilita o desenvolvimento dos processos genuinamente humanos, aquilo que nos diferencia de outros animais. Um desses processos é a apropriação, ou seja, as aquisições, no nível ontológico, do desenvolvimento das gerações precedentes. Tal processo realiza-se na atividade que a criança emprega em relação aos objetos e aos fenômenos do mundo circundante. Assim, a atividade só existe ligada às relações sociais e, portanto, está subordinada às condições de vida. Por um lado, a atividade é prática e externa; por outro, ela é também interna e psicológica. No entanto, não existe dicotomia entre esses aspectos da atividade, pois ambos ocorrem simultaneamente e são indissociáveis. De acordo com Leontiev (2001):

“A atividade é a unidade de vida material, corpórea, do sujeito material. No sentido estrito, isto é, no plano psicológico, é uma unidade de vida, mediatizada pela reflexão mental, por uma imagem cuja função real é reorientar o sujeito no mundo objetivo” (p.51).

Assim como toda a produção social e cultural é produto da atividade humana, as funções psicológicas superiores também o são: ao transformar a natureza o homem transforma a si próprio, convertendo o mundo externo em um mundo interno e, concomitantemente, o mundo interno em externo, de forma dialética. A atividade externa cria possibilidades de construção da atividade interna. Esse processo de internalização, ou subjetivação, que é a reconstrução interna de uma operação externa, ocorre de forma ativa por parte do indivíduo, e consiste numa série de transformações internas decorrentes da transformação prática da realidade objetiva. As operações que inicialmente representam atividades externas passam a ocorrer internamente, de modo que os processos interpessoais são transformados em processos intrapessoais graças a uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (Vygotski, 2003):

“... todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas”. (p.115).

Enfim, por meio da atividade externa criam-se condições para a construção da atividade interna, a qual, por sua vez, cria possibilidades de atividade nas condições externas. O mundo psicológico constitui-se a partir da relação do homem com o mundo físico e social, ambos históricos. Ao construir seus registros psicológicos, o homem o faz na sua relação com o mundo, objetivando sua subjetividade e subjetivando sua objetividade. É importante ressaltar que tais processos não ocorrem de forma dissociada ou dicotômica, e sim dialeticamente.

A atividade não é internalizada em si: ela é significada no processo social, ou seja, ela é mediatizada semioticamente ao ser internalizada (Aguiar, 2001). A relação do sujeito com o mundo é sempre mediada; e essa mediação se dá por meio dos sentidos e significados sociais e historicamente construídos. A mediação é compreendida como uma instância que articula fatos e fenômenos, que os constitui,

possibilitando a existência de ambos. É o processo pelo qual os indivíduos se apropriam da realidade objetiva. Só é possível se apropriar da realidade por meio de atividades mediadoras. Assim, a atividade humana é sempre significada e mediada, pois tanto a atividade externa quanto a interna operam com os significados e sentidos.

A gênese da consciência encontra-se na atividade significada pelo sujeito, ou seja, é a partir do momento em que ele imprime um sentido para aquilo que realiza que se pode dizer que sua consciência está se formando. Leontiev afirma que o desenvolvimento do psiquismo deve ser considerado um processo de transformações qualitativas, entre as quais destaca-se a construção da consciência, possibilitada pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, a consciência é entendida como uma etapa superior do desenvolvimento psíquico. Tais etapas – deve-se insistir - não ocorrem naturalmente: são determinadas pela evolução da existência do sujeito. Segundo Leontiev, a estrutura da consciência do homem transforma-se com a estrutura da sua atividade.

Dessa forma, a consciência conserva um caráter mutável diante do desenvolvimento histórico e social do sujeito. Esse caráter decorre da integração de mecanismos que compõe o processo de apropriação com as relações de produção que determinam as condições de existência do indivíduo. De acordo com Aguiar (2001), “a consciência tem um caráter social e histórico, origina-se a partir da relação do homem com a realidade, ligado ao trabalho e à linguagem”.

O trabalho, além da produção de instrumentos, assume também uma função comunicativa, na medida em que gera a necessidade de realização de uma atividade comum coletiva. É nesse processo que se origina a linguagem. A atividade e a linguagem permitem à consciência humana dar um salto qualitativo em relação à consciência animal, pois a linguagem é o meio pelo qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade. É a atividade que dá origem à linguagem que, por sua vez, possibilita a estruturação da consciência humana. Desse modo, à medida que a atividade possibilita o desenvolvimento da consciência, ela cria o próprio homem e faz isso por meio de suas funções produtivas e comunicativas.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que se comunicar com outros homens foi a necessidade a partir da qual se desenvolveu a linguagem. Esta, por sua vez, além de suas funções comunicativas, apresenta-se como a forma da consciência e do pensamento humano, dando suporte para a generalização consciente da realidade. De uma maneira sintética, pode-se afirmar que a linguagem cumpre três funções no sujeito: a) a de comunicação; b) a de planejamento; e, c) a de auto-regulação da conduta. Além de cumprir essas funções, a linguagem torna-se, ela própria, uma função, situação em que está, então, em condições de mediar e aprimorar as demais funções psíquicas superiores. É importante ressaltar que o pensamento não se sustenta se não tiver uma base afetivo-volitiva, visto ser ela que, junto com a esfera cognitiva, impulsiona os sujeitos à ação.

De acordo com a perspectiva Sócio-Histórica, o pensamento e a palavra têm raízes genéticas diferentes, embora mantenham uma relação dialética, de maneira que um não se dilui na outra, a despeito de se excluírem e se incluírem o tempo todo. A natureza da relação mantida entre pensamento e palavra constitui-se na relação com o mundo, nas relações sociais de produção, ao longo da história.

“O pensamento e a palavra não estão relacionados entre si através de um vínculo primário. Essa relação surge, transforma-se e cresce no transcurso do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra”. (Vygotski, p.287, 1991).

Segundo o Materialismo Histórico Dialético, o particular revela o todo, de tal modo que a unidade de análise da consciência é a palavra com significado, pois essa contém as características e propriedades do todo. Daí a frase de Vygotski: “uma palavra carente de significado não é uma palavra, é um som oco” (1991, p. 289). A relação do homem com os múltiplos significados, por sua vez, fará surgir o sentido. De acordo com Leontiev (2004), “o sentido é parte integrante da consciência, sendo pessoal e único para cada indivíduo”. Ainda segundo Leontiev:

“A entrada dessa significação na consciência do indivíduo se dá de maneira não conscientizada, ou seja, ela não é pensada [...] o sentido traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados”. (p.245)

É na apropriação dos significados sociais que o sujeito vai construindo seus sentidos. Enquanto os significados são compartilhados socialmente, os sentidos são mais subjetivos, singulares e instáveis. O significado, portanto, é a parte mais estável dos sentidos, os quais se encontram mais no campo do sujeito, de sua singularidade. Os significados são sínteses provisórias, compartilhadas socialmente, e relativamente estáveis, geradas pela negociação dos sentidos. O caráter compartilhado dos significados faz com que eles se situem mais no âmbito do social e é nessa condição que são apreendidos pelos sujeitos, configurando-se em novos sentidos subjetivos. As categorias de sentido e significado não podem ser compreendidas em separado: são indissociáveis.

Outro ponto a ser considerado na constituição do sentido é que este será gerado pelo motivo, que está relacionado às necessidades individuais. A realização da atividade, ao mesmo tempo em que satisfaz, produz novas necessidades. Daí se dizer que as necessidades são historicamente construídas e variáveis de um indivíduo para outro. São formas diferenciadas de registro, pois não são intencionais; sua unidade essencial é a emoção e mesmo as necessidades ditas naturais são constituídas historicamente. Já os motivos, de acordo com Leontiev (2001), são:

“... aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. (...) Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. (p.68).

A atividade é realizada por meio de um conjunto de ações, mas diferencia-se da ação: nela o motivo não coincide com seu objetivo. Isso porque o objetivo de uma ação, em si, não é suficiente para que ela seja realizada. É apenas quando o objetivo da ação aparece relacionado com o motivo da atividade da qual a ação é parte, que uma ação pode se transformar em atividade. Dessa maneira, a ação transforma-se em atividade quando o motivo da atividade passa a ser o objeto da ação, ou seja, quando a ação passa a ter um motivo (Leontiev, 2001). Compreendida como processo que é estimulado e orientado por um motivo, no qual está objetivada uma necessidade, a atividade é motriz do desenvolvimento da

humanidade. De fato, a necessidade, como força interior, pode realizar-se apenas na atividade (Leontiev, 2001). A atividade produz uma necessidade, que para se satisfazer produz uma nova atividade, que gera outra necessidade, em um processo dialético que provoca o desenvolvimento humano.

A partir de sua subjetividade, o indivíduo significa algo da sua realidade como sendo capaz de realizar sua necessidade, ou seja, algo que o motiva. Portanto, o motivo constitui-se para o sujeito no encontro de sua subjetividade com os fenômenos da realidade. Segundo Rey, os conteúdos referentes aos sentimentos e pensamentos relacionados às práticas sociais são elementos de sentido subjetivo, constituídos nas diferentes relações da vida em sociedade. Assim, define *sentido subjetivo* como um sistema complexo e dinâmico, a unidade inseparável dos processos simbólicos e das emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro.

A subjetividade é uma categoria compreendida como um sistema de produção e articulação de sentidos e significados, os quais são constituídos a partir de múltiplos elementos. Nessa ótica, a subjetividade situa-se entre o social e o individual. É uma forma qualitativa de existência do real, irreduzível a outros níveis, como o biológico e o social.

“A subjetividade não é algo que vem de ”fora” e que aparece ”dentro” [...]; não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual ele também é constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade” (Rey, 2003, p.78).

De acordo com Rey (2003), a subjetividade possui caráter multidimensional, recursivo e contraditório, tanto em sua dimensão individual quanto social, sendo constituída por configurações de sentidos subjetivos. Essas configurações se formam quando os elementos de sentido de diferentes experiências de vida do sujeito emergem no decorrer de uma atividade praticada por ele, integrando-se umas às outras. Assim, a formação social da mente é um processo de produção de sentidos e significados, e não mera interiorização das condições externas do meio. A subjetividade individual constitui-se na história de cada um, nas relações sociais do indivíduo dentro de uma cultura. Já a subjetividade social é constituída pelos

processos de significado e sentido, característicos dos espaços sociais nos quais esses indivíduos se inserem. A integração entre ambas as subjetividades é simultaneamente contraditória e recíproca.

Partindo das categorias da Psicologia Sócio-Histórica, Clot (1999) vai além ao afirmar que a atividade é constituída não só pelo que se faz, mas também pelo que se deixa de fazer, pelo que se poderia fazer e não se faz. Desenvolve os conceitos de atividade real e real da atividade. Segundo ele, a atividade é constituída pela tarefa, ou seja, por tudo aquilo que se deve fazer; e pelo real da atividade – o que não se faz, o que não se pôde fazer, o que se queria ter feito mas não se fez, o que se tentou fazer sem sucesso, o que se queria ou poderia fazer. A atividade marca, portanto, o distanciamento entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado. Clot apresenta uma perspectiva da atividade que não se restringe apenas às ações que foram de fato realizadas, mas também às ações que não foram feitas. Desse modo, a atividade é constituída nas e pelas ações que, selecionadas dentre inúmeras outras, possibilitam ao professor transformar seus objetivos em resultados. O autor acata, assim, uma visão ampliada do termo atividade, que envolve a reconcepção da tarefa, sua execução, monitoramento e avaliação.

Em síntese, a atividade é a transformação do trabalho prescrito em trabalho realizado, como bem ilustra a citação abaixo:

“[...] a atividade não é apenas aquilo que se faz, mas também o que não se faz, o que não pode ser feito, o que se busca fazer sem lograr êxito (os fracassos), o que poderia ter sido feito, o que se desejou fazer, o que se pensa ou se sonha fazer em outra ocasião, o que fazemos para não fazer o que deve ser feito, o que fazemos sem querer fazer, o que está para ser feito, o que foi suspenso, o não realizado”. Clot (1999, p. 75)

A tarefa refere-se ao resultado esperado da atividade, ou seja, direciona a atividade para a obtenção de seus objetivos através de determinados meios. É algo prescrito ao sujeito da atividade, que precisa a adaptar às condições em que deve ser executada. De acordo com Ferreira e Barros (2003), a tarefa tem como principais características sempre anteceder a atividade; sugerir, implícita ou explicitamente, uma forma de execução do prescrito; e requerer do sujeito uma dupla atividade de

elaboração mental e manual. Envolve, dessa forma, aspectos institucionais e normativos, formais e informais, como determinantes no trabalho.

A atividade realizada compreende tudo o que é observável, ou seja, todas as ações efetivamente desenvolvidas durante o trabalho. Já o real da atividade envolve: a) o que poderia ter sido feito de outro modo, mas não o foi; b) o que se deixou de fazer; c) o que se tentou fazer sem conseguir; d) o que se queria ou poderia ter feito, à luz do que se obteve.

As categorias de análise da Psicologia Sócio-Histórica e de Clot, acima explicitadas, subsidiaram as análises relatadas na presente pesquisa, fornecendo a base teórica fundamental ao processo de investigação.

2. Orientação Sexual

“A sexualidade é um ”negócio de estado”, tema de interesse público, pois a conduta sexual da população diz respeito à saúde pública, à natalidade, à vitalidade das descendências e da espécie, o que, por sua vez está relacionado à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade. Compreende-se também como esse tipo de poder foi indispensável no processo de afirmação do capitalismo, que pode desenvolver-se à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos” (Altmann, 2001, p.2)

As primeiras relações claramente estabelecidas entre educação e sexualidade surgiram no século XVIII, na França, e tinham por intuito reprimir a sexualidade infantil. A educação assumiu caráter anti-sexual, identificado principalmente pela repressão à masturbação. No século XIX, as questões acerca da sexualidade começaram a sair do âmbito religioso, tornando-se tema de discussão e regulamentação pública em várias partes do mundo. As instituições responsáveis por tais regulamentações atuavam no controle da sexualidade de acordo com os parâmetros de normalidade da Europa vitoriana, e tinham como principais objetivos a repressão das práticas consideradas “anormais” ou “não saudáveis” e a prevenção de doenças, assumindo um caráter higienista e normativo, tanto nos espaços educacionais quanto nos jurídicos (Fonseca, 2002, p.73).

Até meados de século XX não aconteceram modificações importantes em tal contexto, no Brasil. Apesar das discussões iniciadas na década de 1920, e da aprovação, em 1928, de um programa de Orientação Sexual em um Congresso Nacional de Educadores, a educação sexual não foi amplamente implementada (Sayão, 1997, p.108). A pressão exercida pela Igreja Católica, a falta de consenso entre os profissionais envolvidos a respeito dos conteúdos e métodos a serem utilizados na abordagem do assunto, bem como as ações punitivas, aplicadas a professores que tentavam tratar o tema de forma mais abrangente, foram alguns dos principais fatores que determinaram a omissão oficial em relação à Orientação Sexual entre as décadas de 1930 a 1960.

A partir da década de então, as intensas transformações comportamentais, alavancadas pelos diversos movimentos sociais, re-introduziram no cenário educacional a discussão a respeito da sexualidade, com um enfoque mais crítico e menos normativo. Diversas escolas iniciaram experiências com programas de Orientação Sexual. No entanto, o golpe militar de 1964 provocou um retrocesso no debate e nas políticas educacionais, o que impediu sua regulamentação.

A questão do controle de natalidade reabriu a discussão, em meados da década de 70, com a posição adotada pelo poder público sendo bastante ambígua. Em 1976, a posição oficial brasileira afirma ser a família a principal responsável pela Orientação Sexual, podendo as escolas inserir ou não o tema em programas de saúde (Sayão, 1997). A partir de meados da década de 1980, o surgimento da AIDS, o crescimento dos casos de gravidez na adolescência e o interesse de alunos e professores foram os maiores responsáveis pelo estabelecimento da Orientação Sexual como conteúdo escolar.

O vínculo estabelecido desde o século XIX entre prevenção de doenças e educação sexual fortaleceu-se novamente e o caráter normativo da educação voltou a adquirir um peso maior. A instituição escolar passou a ser considerada como instância fundamental nos projetos de saúde preventiva, com ações multidisciplinares e informativas (Fonseca, 2002, p.74). Atualmente, a Orientação Sexual passa por um novo momento histórico, pois foi selecionada como um dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, o que

significa que deve ser abordada em uma perspectiva longitudinal, atravessar todo o currículo escolar e integrar diversas disciplinas.

A proposta dos PCNs é servir como referência na reflexão a respeito dos currículos escolares, como uma proposta aberta e flexível, que pode - ou não - ser utilizada pelas escolas, na elaboração de suas propostas curriculares. De acordo com os PCNs, os temas transversais devem abranger todos os âmbitos do ensino fundamental, e serem tratados por diversas áreas do conhecimento. Assim, o trabalho de Orientação Sexual deve ocorrer tanto nas disciplinas, por meio de conteúdos, quanto nas programações extracurriculares. Deve ser abordado transversalmente ao longo dos ciclos de escolarização, mas a partir da 5ª série, além da transversalização, sugere-se que tenha um espaço específico e sistematizado, com intensificação dos trabalhos voltados ao tema (Altmann, 2001).

Existem diversas formas de conceituar sexo e sexualidade. Para os PCN's (Brasil, p. 117) sexo "é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais)". Por essa razão, diferencia-se de sexualidade, que é uma dimensão inerente ao ser humano e que está presente em todos os atos de sua vida. Encontra-se marcada pela cultura, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se com singularidade em cada sujeito. Nos PCNs, a sexualidade é compreendida como "algo inerente, necessário e fonte de prazer". Ela é vista como necessidade biológica, atrelada às funções hormonais, e deve ser tratada em torno de três eixos fundamentais: a) "corpo: matriz da sexualidade", que deve entender a sexualidade como um todo integrado em suas funções biológicas, afetivas, perceptivas e de relação social; b) "relações de gênero", no sentido das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos; e c) "prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS", com ênfase na prevenção e na saúde (e não nas doenças), a fim de não vincular a sexualidade à doença ou à morte (Brasil, 1998).

Entretanto, de acordo com a análise realizada por Altmann (2001), a concepção de sexualidade que embasa os PCNs é naturalizante, biológica e normativa. A potencialidade erótica do corpo só é concebida a partir da puberdade, centrada na região genital e admitida somente entre jovens e adultos. À sexualidade

infantil cabe apenas um caráter exploratório pré-genital. A construção histórica e social da sexualidade não é problematizada no documento, de modo que a autora afirma que, se por um lado, a proposta insinua uma crítica à naturalidade através de da afirmação de variações culturais, por outro lado reinscreve a sexualidade como “um invariante histórico, uma entidade natural que perpassaria todas as culturas ainda que se manifeste nestas de formas diferentes” (p. 7). Assim, a proposta dos PCNs seria basicamente a de informar as crianças e adolescentes sobre as formas de evitar tanto doenças como a gravidez, com a orientação sexual voltando a ter um caráter normativo e normalizante, presente desde o século XVIII.

Essa perspectiva biológica e natural da sexualidade faz-se presente também em diversas pesquisas sobre o tema, bem como nas propostas educacionais desenvolvidas em muitos programas de Orientação Sexual. Estes colocam que a sexualidade não é apenas atividade sexual, e sim parte inerente do processo de desenvolvimento da personalidade. No entanto, traçam um padrão de normalidade quase universal do desenvolvimento sexual, da adolescência, das práticas sexuais e sociais (Saito, 2000; Rienzo, 2006).

Tais modelos educativos preventivos, que buscam antes de tudo a identificação dos comportamentos de risco e sua supressão, atuam centrados nos indivíduos e acabam por culpabilizá-los, ao desconsiderar os determinantes sociais e históricos envolvidos na vivência da própria sexualidade. Com isso, esvaziam-se as possibilidades de diálogo que são fundamentais para o desenvolvimento de estratégias de prevenção que pretendam promover o conhecimento e o cuidado com a própria sexualidade.

Os termos “sexo” e “sexualidade” são bastante utilizados e comumente confundidos quando se trata da sexualidade humana. O senso comum usa essas duas palavras como sendo sinônimos. Entretanto, sexo e sexualidade são palavras diferentes em seus significados. Não existe um consenso acerca do que se convencionou chamar de “sexo”. No ser humano, sua identificação com os órgãos genitais é um reducionismo cientificamente inaceitável, embora seja acertado considerá-lo, dentro de uma visão biológica, como um conjunto de características

somáticas, genitais e extragenitais, que distinguem os gêneros entre si, separando a humanidade entre machos e fêmeas.

Segundo Guimarães (1995, p. 23), “sexo é relativo ao fato natural, hereditário, biológico, da diferença física entre o homem e a mulher, e da atração de um pelo outro, para a reprodução”. Já a sexualidade, segundo o mesmo autor (1995, p. 24), é “... um substantivo abstrato que se refere ao ‘ser sexual’. Comumente é entendido como ‘vida’, ‘amor’, ‘relacionamento’, ‘sensualidade’, ‘erotismo’, ‘prazer’”. A Organização Mundial de Saúde (OMS) define sexualidade como:

“Uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônima de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso. É energia que motiva encontrar o amor. Contato e intimidade, que se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas tocam e são tocadas. A sexualidade influencia pensamento, sentimentos, ações e integrações e, portanto a saúde física e mental”. PERES et al (2000, p.17).

Em suma, sexualidade é um conjunto de ações e relações do sujeito com ele mesmo e com os outros. Falar da sexualidade é, ao mesmo tempo, falar do individual e do cultural: crenças, valores e emoções. A sexualidade não é apenas um conjunto de atos e reflexos herdados ou adquiridos na convivência social. Ela é também uma forma de satisfazer às exigências psicológicas do indivíduo. (Santos, 2001).

Mesmo entre abordagens que tomam como referência a noção de construção social da sexualidade, existe:

“... uma diversidade de formas de pensar sobre as forças culturais que modelam a sexualidade e a forma pela qual o fazem. O denominador comum entre essas vertentes é o reconhecimento de que atos sexuais idênticos podem adquirir significados sociais inteiramente diferentes, em função de diferenças culturais ou históricas” (Fonseca, 2002).

A perspectiva de sexualidade que embasa o presente trabalho parte do princípio de que esta, embora possua como suporte um corpo biológico, é uma construção sócio-histórica. Seu desenvolvimento se dá por meio da atividade

mediada, ou seja, da atribuição de sentidos e significados que são construídos nos processos de mediação entre os indivíduos e suas experiências, em um determinado contexto histórico e social. Mariuzzo (2003, p.10) discorre acerca da sexualidade na perspectiva sócio-histórica:

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

O comportamento sexual instintivo é próprio de cada espécie e, nos humanos, ele sofreu tantas e tão diversas transformações que não se pode dizer qual são seus comportamentos sexuais primitivos. A sexualidade humana revela-se mais ampla que o puramente biológico, não se restringe à busca por parceiro, nem se reduz à união dos órgãos genitais, no coito. Não é apenas a expressão de um instinto, com o objetivo de preservar a espécie. Não se restringe aos atos e práticas sexuais, nem se limita aos órgãos sexuais. A sexualidade humana está permeada de símbolos que direcionam o desejo, aqui compreendido como motivo, e são por ele direcionados.

A construção da sexualidade ocorre nas relações sociais estabelecidas entre os indivíduos em uma determinada cultura, em um determinado momento histórico; portanto a educação sexual, como toda educação, inicia-se muito antes do ingresso na escola. Aqui é relevante diferenciar entre Educação Sexual e Orientação Sexual. A primeira ocorre nas interações sociais e familiares, de forma assistemática. Inicia-se com as primeiras relações estabelecidas pela criança, prosseguindo durante toda a vida. “É a educação feita no dia a dia pela família e pela sociedade que fornece a base para que os indivíduos adotem um referencial diante da sexualidade” (Suplicy, 1995, p.22).

Já o termo orientação sexual é utilizado para designar os trabalhos informativos e/ou formativos, realizados em ambiente escolar, que são deliberadamente direcionados para a questão da sexualidade. No entanto, não existe consenso em relação a essa terminologia, pois o termo orientação também

pode se referir ao direcionamento do objeto de desejo ao qual o indivíduo se dirige, o objeto que motiva sua atividade sexual. De acordo com Fonseca (2002, p.75), quando o assunto é a produção de saberes acerca da sexualidade, o termo empregado deve ser Educação Sexual. Outros autores defendem (Suplicy, 1995 p. 21; Suplicy, 1998, p.4 1) ou utilizam, sem maiores explicações (Altmann, 2001), o termo Orientação Sexual. Nos PCNs emprega-se Orientação Sexual (Brasil, 1998). No presente trabalho, a terminologia proposta por Suplicy será empregada, por uma questão de concordância com a diferenciação proposta entre Educação e Orientação Sexual, além de ser o termo utilizado nos PCNs.

A Orientação Sexual pretende ser um espaço para a reflexão acerca da educação sexual que deve, além de assegurar o conhecimento das informações biológicas, possibilitar o diálogo sobre sexo e sexualidade de forma ampla. Dessa forma, as propostas de Orientação Sexual não devem buscar substituir o papel da família e da sociedade no que diz respeito à educação sexual. Claro que parte da educação sexual ocorre em ambiente escolar, considerando que esse é um espaço de socialização. No entanto, os objetivos da Orientação Sexual são diretamente relacionados à especificidade da escola, vista como espaço de socialização de conhecimentos historicamente construídos (Suplicy, 1995)

A escola, compreendida como espaço de humanização, na medida em que possibilita a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade deve, de acordo com Saviani, “propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como aos rudimentos desse saber”. (1999, p.23). Segundo essa perspectiva, a escola:

“... deve trazer para a sala de aula e demais espaços escolares os conhecimentos que permitem construir um saber sobre a sexualidade, sobre as doenças sexualmente transmissíveis e sobre diferentes intervenções preventivas e terapêuticas que explicitem o fato de que esses campos foram historicamente construídos.” (Fonseca, 2002, p.79).

As informações e conteúdos de natureza biológica devem fazer parte da Orientação Sexual, mas a historicidade e a relação desses conteúdos com a vida cotidiana devem ser evidenciadas e trabalhadas, pois diversas pesquisas mostram

que a informação é importante, mas não suficiente para garantir a efetiva prevenção de gravidez e AIDS (Boruchovitch, 1992; Martins, 2006).

A escola constitui-se em espaço privilegiado na promoção do debate, da discussão, da reflexão e da crítica, ampliando a possibilidade de o aluno se posicionar criativa e conscientemente diante da sexualidade. A orientação deve procurar auxiliar o aluno a descobrir e desenvolver suas próprias perspectivas acerca da sexualidade, de forma a ajudá-lo a ser uma pessoa autônoma. Isso não se dá por meio de palestras eventuais ou intervenções meramente informativas e, sim, por meio de um trabalho sistemático e intencional. Vitiello tece o seguinte comentário:

“Com relação ao profissional na educação sexual, queremos deixar bem clara nossa opinião de que o médico, o enfermeiro (a), o psicólogo ou o assistente social, quando fazem palestras em escolas, não estão exercendo verdadeiramente a educação sexual, não estão exercendo verdadeiramente a educação, mas sim, funcionando como meros informadores” (1997, p.96).

Para que a Orientação Sexual cumpra seu papel de promover a discussão ampla acerca da sexualidade, é necessário, antes de tudo, que exista confiança, cumplicidade e respeito entre professores e alunos, evitando que a orientação assuma um caráter normativo e/ou normalizante. O respeito às diferenças é fundamental, assim como a luta contra os preconceitos e tabus e contra a reprodução das relações de poder entre os gêneros. Além disso, faz-se necessária uma revisão nos conteúdos curriculares; a leitura crítica dos recursos pedagógicos; a constante reflexão sobre a prática docente; o cuidado com a linguagem empregada e com o tratamento dado aos alunos e a todos os integrantes do espaço educativo. Trata-se, enfim, de uma reflexão ampla, profunda e coletiva sobre a sexualidade em seus mais diversos aspectos, mantendo a perspectiva de que ela é, também, uma produção sócio-histórica, cultural.

Para garantir que essa discussão seja efetivada nos diferentes espaços e ciclos da educação escolar, a formação inicial e continuada do corpo docente é de fundamental importância. Segundo Saito (2000, p.45):

“Antes de mais nada, torna-se necessário buscar instrumentos que permitam melhor preparar aquele que vai orientar e, dentro desse enfoque, não só os professores de Ciências ou Biologia serão responsáveis pela transmissão de conteúdos, mas a escola como um todo. Esse conteúdo não mais contemplará a reprodução em detrimento da sexualidade.”

De acordo com Santos (2001, p. 45), muitas dificuldades foram relatadas por professores para o desenvolvimento das atividades de Orientação Sexual em Caicó - RN. Da amostra de 30 professores, 20% citaram a incompreensão dos pais sobre o tema; 17,2% revelaram a própria falta de conhecimento sobre o assunto; 14,2% salientaram o despreparo, diante da delicadeza do assunto. Os dados também indicaram que a grande diferença de faixa etária e a pouca idade das crianças foram dificuldades igualmente compartilhadas pelos professores pesquisados, de acordo com 11,4% da amostra. Apenas 8,6% dos professores se acharam auto-suficientes e afirmaram que não enfrentavam nenhuma dificuldade. A autora acentua, ainda, a necessidade de abordar o tema ao longo da formação de professores, pois conclui que a maior dificuldade, quando se trata de orientação sexual, é a prática do diálogo e da oralidade relacionada ao tema.

A pesquisa realizada em Lisboa por Reis (2004) sobre as atitudes dos professores perante a implementação da Orientação Sexual revela que o conhecimento sobre o tema é um dos principais fatores responsáveis pelo conforto para abordá-lo. E quanto maior o conforto, mais positiva a atitude do professor, maior sua predisposição para agir de uma determinada maneira. A literatura aponta que a maior parte dos professores tem uma atitude positiva em relação à Orientação Sexual, mas que lhes falta formação adequada, um dos fatores responsáveis pelo desconforto em lidar com conteúdos polêmicos.

3. Formação de Professores

Cada vez mais, a complexidade do papel do professor é evidenciada (Gatti, 1996; Mellouki e Gauthier, 2004; Imbernón, 2005), em função da crescente complexidade da realidade atual. As mudanças observadas no cenário mundial trouxeram novas questões quanto aos objetivos da escolarização, e as novas

demandas requerem uma intensificação e ampliação do trabalho do professor. As mudanças sociais, científicas e artísticas, o rápido desenvolvimento das instituições sociais e nas estruturas materiais, os novos meios de comunicação e tecnologia, os novos modelos relacionais, entre outros fatores, revelam a necessidade urgente de transformações radicais nas instituições educativas e na profissão docente, no sentido de formar cidadãos para uma sociedade democrática, plural, participativa, solidária e integradora.

Segundo Ibarrola (1998), a docência é uma profissão cada vez mais complexa, pois os professores precisam ser capazes de trabalhar com a formação integral do indivíduo, com o desenvolvimento de capacidades básicas, com a transmissão não só de conhecimento, mas de atitudes, valores, habilidades. De acordo com Imbernón:

“Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação de um conhecimento comum do aluno em conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relação com estruturas sociais, com a comunidade e isso requer uma formação inicial e permanente”. (Imbernón, 2005, p.14).

A formação docente é um processo contínuo, um esquema amplo de profissionalização, e inclui a formação inicial e formação continuada. A formação inicial é aquela oferecida nos cursos de magistério, licenciatura e pedagogia, e deve oferecer as bases para que o professor possa construir os conhecimentos especializados, teóricos e práticos, relativos à profissão. Já a formação continuada é desenvolvida ao longo da trajetória profissional, em cursos ou programas específicos. No entanto, as modalidades de formação são bastante criticadas, por seguirem uma concepção extremamente pragmática, muitas vezes tecnicista e conteudista. (Gatti, 2003, Mellouki e Gauthier, 2004). Em relação à orientação sexual, praticamente não existem programas ou cursos oficiais de formação docente que tratem do tema, seja na formação inicial ou na continuada. Toda a formação de professores nessa área se dá por iniciativa de organizações não governamentais (ONG's), apesar da ênfase dada pelos PCN's quanto à importância do assunto.

Tradicionalmente, as relações entre pesquisa e prática na formação de professores são bastantes polêmicas, principalmente no que se refere à natureza dos conhecimentos que devem ser dominados, adquiridos e transmitidos na formação profissional. Existe uma oposição entre a abordagem profissional e a abordagem acadêmica na formação docente, uma divisão entre epistemologias que embasam a realização de pesquisas nessa área.

Segundo Durand et al. (2005), a *epistemologia dos saberes* propõe uma clara separação entre formação e pesquisa, bem como a neutralidade e a objetividade dos pesquisadores em relação ao seu objeto de estudo e suas implicações. Busca, ainda, a produção de conhecimentos universais, considerando secundária a exploração de resultados em uma perspectiva que alie formação e ação. Essa concepção é alvo de diversas críticas, entre elas a que se refere à inaplicabilidade dos resultados alcançados graças à distância dos problemas concretos e à excessiva abstração, simplificação e esquematização dos contextos, ao buscar rigor científico.

Outra corrente epistemológica, segundo os mesmos autores, refere-se à *epistemologia da ação*. Nela há, aparentemente, um envolvimento permanente entre pesquisa e formação, respondendo simultaneamente aos objetivos de estudo e aos da transformação. Propõe-se, aqui, a participação ativa e coletiva de professores e formadores no que diz respeito aos objetos de estudo, à elaboração de dados e à concepção da ação/intervenção/pesquisa. Os estudos são contextualizados e voltados à realidade e singularidade das situações, nas quais as intervenções são realizadas. As principais críticas recebidas por essa abordagem mencionam a falta de cientificidade, a impossibilidade de generalização dos resultados, e a validade apenas local, devido a seu elevado grau de contextualização.

Essa divisão entre diferentes epistemologias na construção de conhecimentos científicos e na formação de professores precisa, de acordo com Durand et al. (2005), ser superada por meio de uma nova forma de relacionar pesquisa e formação, capaz de satisfazer tanto as exigências de pertinência profissional quanto às de rigor científico. Assim, pesquisadores franceses (Clot, 2001; Duran et al., 2005) vêm, pautados nos pressupostos da ergonomia francesa, desenvolvendo uma

formação cuja especificidade consiste na tentativa de articular a epistemologia do saber e a da ação, superando a dicotomia entre eles estabelecida e abordando, de forma dinâmica, a questão dos elos entre pesquisa e formação. Segundo os autores, é possível superar esse problema ao articular, de forma consistente e rigorosa, os dois pólos de tal oposição. A meta dessa proposta é dar visibilidade ao trabalho docente e às formas pelas quais ele se desenvolve, de modo a compreender e transformar a atividade profissional do professores.

Ao discorrer acerca da atividade docente, Lousada (2006) afirma que o trabalho do professor confunde-se muito com o trabalho de ensino. Entretanto, a atividade de ensinar é uma parte do trabalho docente, pois existem outras dimensões que o professor precisa atender, como participar da organização do ambiente de trabalho, seguir as prescrições que o guiam, avaliar os alunos e seu próprio trabalho. A aprendizagem dos alunos não constitui, assim, a única meta do trabalho do professor, embora seja a mais importante. Para alcançá-la, as atividades do professor precisam se ajustar às ferramentas pedagógicas, às políticas educacionais, à cultura da instituição; à própria história, experiências de trabalho e de vida do professor; a grupos sociais que lhe transmitem saberes, valores e regras.

III. Método

1. O Contexto de Pesquisa.

A escola

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada em um município da grande São Paulo. A escola estava localizada no final de uma grande avenida, a principal da cidade, em um bairro tranqüilo e de fácil acesso, que abrigava residências e estabelecimentos comerciais. A escola contava com 1200 alunos do ensino fundamental e médio. A oitava série do ensino fundamental tinha aulas no período matutino, e as séries de quarta à sétima, no período vespertino. À noite, era oferecido ensino médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Aos finais de semana, contava com o programa Escola da Família e oferece oficinas para a comunidade, tais como fabricação de amaciante de roupas. O corpo docente era formado por 70 professores, sendo 30 efetivos e 40 OFAs (Ocupantes de Função Atividade). O corpo de funcionários envolvia 11 pessoas, entre efetivos e contratados temporariamente.

O ambiente escolar parecia agradável, amplo e arejado, com um pátio e uma área comum para a qual as salas se voltavam. As salas de aula eram bem iluminadas e limpas, algumas dispoendo de televisão e de vídeo cassete. No entanto, a área das salas de aula era relativamente pequena, pois se encontravam lotadas de carteiras, dificultando a circulação de alunos e professores. A escola possuía uma biblioteca com mesas circulares e computador, uma cantina e uma quadra de esportes.

Os alunos

Como o alvo da análise foi a atividade exercida pela docente, os alunos foram filmados apenas nos momentos em que a professora com eles interagiu diretamente. Todos entregaram os termos de consentimento preenchidos e assinados por seus respectivos responsáveis antes do início das filmagens. A observação e filmagem da

atividade docente foram realizadas em uma classe de sexta série composta por 25 alunos, com idade entre 12 e 16 anos. Essa classe foi escolhida pela professora entre as três sextas séries nas quais lecionava, em função do comportamento mais disciplinado e tranqüilo dos alunos em relação às outras sextas séries. A pesquisadora foi informada que a maior parte dos alunos já conhecia a professora, pois tiveram aula com ela no ano anterior, inclusive aulas de Orientação Sexual.

A professora

A professora que se dispôs a fazer parte da pesquisa buscava desenvolver sua prática docente e acreditava que a participação no estudo poderia lhe ser útil. Colaborou muito com a realização da pesquisa, durante todo o processo de coleta de dados. Ela se chamava Ana, tinha 28 anos, era casada e não tinha filhos. Formada em Letras, essa docente estava regularmente matriculada em curso de pós-graduação e já lecionava há 11 anos, inicialmente em escolas de idiomas e, depois, na rede estadual de ensino. Na escola em questão, dava aulas de Língua Portuguesa há dois anos. Simultaneamente, abordava o tema Orientação Sexual por iniciativa própria. Segundo seu relato, nunca houve uma indicação da coordenação escolar nesse sentido, ou qualquer tipo de orientação ou cobrança em relação ao trabalho que desenvolvia, tanto no que dizia respeito à Orientação Sexual quanto a qualquer outro conteúdo. A professora não tinha feito nenhum curso de formação voltado à questão da sexualidade.

2. Procedimentos de coleta de dados.

Foram feitas propostas a cinco professores, de diferentes escolas de ensino fundamental, três públicas e duas particulares, que realizam trabalhos de Orientação Sexual com seus alunos. A pesquisadora foi até as escolas, falou com a coordenação, explicou o projeto, a proposta da pesquisa e o método a ser utilizado e, então, fez o mesmo com os professores. Todos os professores recusaram. Alguns alegaram falta de tempo, outros não queriam ser filmados. Afinal, apenas a professora que já havia se prontificado a participar concordou em ter sua atividade

observada e suas aulas filmadas e analisadas. Ela também realizou os contatos com a direção da escola, o que facilitou a entrada da pesquisadora.

Foram realizadas observações das aulas ministradas pela professora durante três dias, em um total de aproximadamente dez horas de observação. Essas aulas tratavam de conteúdos relativos à disciplina que leciona (Língua Portuguesa) e não ao tema 'Orientação Sexual'. Tais observações tinham por objetivo a familiarização dos alunos com a presença da pesquisadora em sala de aula, além de permitir algumas observações iniciais a respeito da escola, da professora e dos alunos, bem como da relação estabelecida entre todos. Os termos de consentimento, previamente distribuídos pela professora e assinados pelos responsáveis, foram recolhidos e devidamente encaminhados ao Comitê de Ética.

Após as observações das aulas, iniciaram-se as filmagens. Foram filmadas seis aulas de 50 minutos, em três dias diferentes, ou seja, todas as aulas de Orientação Sexual programadas para o ano letivo. Duas filmadoras foram utilizadas, uma da marca Sharp, modelo VL-h520 e outra da marca JVC, modelo GR-AX767. Devido à disponibilidade de material, nem todas as aulas foram registradas com as duas filmadoras; em apenas um dia as duas foram utilizadas em conjunto: uma filmadora fixa e a outra móvel. Em outros dois dias, apenas uma filmadora registrou as aulas. O foco das filmagens foi a atividade da professora. Os alunos aparecem apenas quando em interação com ela.

Após a etapa de filmagem das aulas, a professora respondeu a uma entrevista elaborada com o objetivo de levantar alguns dados sobre sua história de vida, atuação profissional, noções acerca de sexualidade, religião, formação profissional, eventuais dificuldades no trabalho etc. O roteiro da entrevista foi anexado à dissertação. A análise dessa entrevista direcionou a seleção de episódios (trechos da atividade 'aula', com começo, meio e fim), como se verá mais abaixo. As fitas foram assistidas e três episódios selecionados para fins de análise.

3. Procedimentos de seleção de dados.

Os critérios adotados para a seleção dos episódios a serem utilizados na análise dos dados da pesquisa foram, principalmente, relativos às diferenças e/ou contradições encontradas entre a atividade prescrita e atividade real e o relato da professora, abrangendo o que ela fez, o que ela poderia ter feito e não fez; o que ela fez e não deveria ter feito; e entre o que fez e o que disse que fazia. Os dados foram selecionados tanto na entrevista como nas aulas filmadas.

Partiu-se da hipótese de que os conteúdos abordados em aula poderiam implicar impedimentos ou facilidades para tratá-los com os alunos. Dessa forma, temas que apareceram freqüentemente, temas que poderiam ter sido abordados e não o foram; temas que não deveriam ser abordados e o foram constituíram indícios dos impedimentos subjetivos que poderiam permear as aulas de Orientação Sexual. Um exemplo disso é que certos assuntos foram citados na entrevista como importantes de serem tratados com os alunos, mas não o foram, enquanto temas aparentemente sem relação alguma com os aspectos que a professora considerava relevantes foram abordados diversas vezes. Assim, buscou-se identificar contradições entre as prescrições da Orientação Sexual, a fala da professora e sua atividade real. Cada episódio ocorreu em um momento diferente da aula, e foi escolhido por possibilitar uma análise mais aprofundada dos aspectos considerados, permitindo responder aos objetivos desse estudo. Sua duração aproximada é de 10 minutos, com pequenas variações.

O primeiro episódio foi coletado na primeira aula de Orientação Sexual e elucida bem a distância entre o que a professora fez, o que poderia ter feito, e as prescrições dessa disciplina. O segundo episódio, retirado da segunda aula, trata do que a professora fez sem se apoiar em nenhuma prescrição: discursou sobre a dilatação necessária ao parto normal, algo muito distante do interesse da faixa etária dos alunos. O terceiro episódio, também escolhido a partir da filmagem da segunda aula, mostra como a professora deixa de abordar um tema interessante e pertinente à Orientação Sexual, levantado por um grupo de alunos. Todos os episódios buscavam evidenciar possíveis impedimentos subjetivos.

4. Procedimentos de análise de dados.

Para o processo de análise dos dados selecionados, cada episódio foi inicialmente analisado por meio da observação atenta da atividade registrada e, posteriormente, comparado e/ou complementado ao relato fornecido pela professora na entrevista e às prescrições mais evidentes do ensino da Orientação Sexual. Privilegiou-se sempre identificar as eventuais contradições entre a fala da professora, o prescrito para a atividade e a atividade realizada. Os episódios foram assistidos diversas vezes e organizados de acordo com os critérios: a) o que a professora fez; b) o que a professora deixou de fazer; c) o que a professora fez, e não “deveria” ter feito. Para tal, foram considerados aspectos como a duração de cada atividade proposta, a insistência da professora em certos tópicos, a escolha de determinados temas em detrimento de outros.

IV. Apresentação dos Resultados

1. Observações:

Todas as observações se deram no mês de outubro de 2006. A primeira delas ocorreu em uma sexta feira, no período de 15:50 até às 17:30, quando era feita a correção de trabalhos dos alunos realizados em aulas anteriores e de tarefas de casa, bem como aula de ortografia. O segundo dia de observação foi a quarta feira da semana seguinte, das 14:40 às 16:40 horas, ocasião em que, além da correção de trabalhos, os alunos foram à biblioteca para dar início a uma atividade em grupo sobre o antigo Egito, que deveria resultar em uma apresentação na semana da consciência negra. A terceira observação se deu na outra semana, entre as 16:40 e 18:20 horas, momento em que a professora tratava de conteúdos de Língua Portuguesa, com diversas atividades individuais e grupais, além de correção da tarefa de casa.

No decorrer das observações, foi possível verificar o bom relacionamento existente entre a professora, seus alunos e direção da escola. Da mesma forma, a relação dos alunos entre si também se mostrou tranqüila, sem muitas brigas ou discussões. Em geral, durante as aulas, os alunos prestavam atenção ao conteúdo e participavam das atividades propostas. Eles se familiarizaram rapidamente com a pesquisadora, que foi muito bem recebida e acolhida por toda a turma.

2. Filmagens:

A primeira filmagem ocorreu em novembro, uma sexta feira, das 15:50 às 17:30 horas. A professora iniciou a aula resgatando conteúdos já abordados no ano anterior, para verificar o que os alunos lembravam-se das aulas de Orientação Sexual previamente ministradas. A sala foi dividida em grupos, para tentarem responder a questões relativas ao corpo da menina, ao corpo do menino e à gravidez. Ao final da atividade, os alunos apresentaram suas respostas para a sala. Terminado isso, a professora distribuiu para os grupos folhas contendo algumas

afirmativas, às quais eles deveriam classificar como verdadeiras ou falsas, assinalando sua opção. Os principais aspectos abordados tratavam de funções biológicas e reprodutivas, mudanças típicas da puberdade, menstruação, controle de natalidade.

A segunda filmagem foi na semana seguinte, das 16:40 as 18:20 horas. A aula teve início com a professora elucidando dúvidas que restaram da aula anterior. Depois, pediu que os alunos se dividissem em seis grupos e desenhassem em uma cartolina um corpo de homem e outro de mulher, evidenciando as particularidades de cada um, e nomeando-as. Cada grupo deveria também personalizar o desenho, dando-lhe nome, idade e identificando se mantinha ou não relação sexual. Feito isso, cada grupo apresentou seu trabalho à sala e a professora novamente voltou a dividir a sala, agora em dois grupos: um deles assistiu a um vídeo sobre o 'instinto sexual' e o outro foi, com a professora, montar um corpo humano modulável, no qual os órgãos sexuais eram soltos e deveriam ser encaixados em seus respectivos locais. A professora explicou as funções reprodutivas de cada parte, e falou um pouco sobre seu funcionamento do aparelho reprodutor.

Na terceira aula filmada, das 15:50 as 17:30 horas, a professora, após a organização da sala, deu continuidade à atividade iniciada na aula anterior, ou seja, o grupo dos alunos que haviam assistido ao filme deveria montar a figura humana, enquanto o outro assistia ao filme. Terminado esse momento, a professora escreveu na lousa três perguntas relacionadas ao filme, pedindo que os grupos as respondessem. As respostas foram discutidas com a sala. Mais um trecho do filme foi assistido pela sala toda e o tema DST/AIDS e os métodos contraceptivos foram abordados. Nos quadros abaixo estão relacionadas as atividades docentes e os tempos empregados nos vários momentos que formavam as aulas de Orientação Sexual.

Primeira aula, dia 10/11

TEMPO	ATIVIDADE
15 min.	Chegada e cumprimento aos alunos, organização da sala de aula.
4 min.	A professora pede aos alunos que respondam, em grupos, questões referentes às mudanças da puberdade, gravidez, corpo, etc.
15 min.	Ana circula pela sala, tirando dúvidas nos grupos.
3 min.	Organização das apresentações.
13 min.	Apresentação das respostas de cada grupo.
3 min.	A professora comenta a atividade anterior.
4 min.	Proposta e organização de outra atividade, tendo por base a anterior.
5 min.	Alunos respondem, em grupos, “verdadeiro” ou “falso” para perguntas da professora.
14 min.	A professora lê as perguntas em voz alta, os alunos respondem.
6 min.	Fala sobre dilatação e parto.
2 min.	Passa tarefa para casa.
5 min.	Distribui livros sobre Orientação Sexual para os alunos olharem antes do fim da aula.
85 min.	TOTAL

Segunda aula, dia 16/11

PERÍODO	ATIVIDADE
20 min.	Chegada e cumprimento aos alunos, organização da sala de aula. Divisão das carteiras em seis grupos.
11 min.	Recolhimento da tarefa proposta para fazer em casa. Início da aula.
3 min.	Resposta à pergunta feita na aula anterior sobre a dilatação necessária ao parto normal.
2 min.	Proposta de atividade em grupo aos alunos (desenhar o corpo de um menino e uma menina, com as diferenças entre eles e os nomes dos órgãos reprodutivos).
15 min.	Circula pela sala, vai a cada grupo respondendo às perguntas que surgem, enquanto os alunos realizam a tarefa proposta.
1 min.	Proposta complementar à atividade anterior (dar nome e idade aos desenhos/personagens realizados pelos grupos, definir se mantém relações sexuais, há quanto tempo, se são namorados ou casados...).
7 min.	Circula pela sala, respondendo as perguntas dos grupos.
9 min.	Apresentação dos trabalhos feitos em cada um dos seis grupos. A apresentação de cada grupo dura aproximadamente 1 minuto e meio.
2 min.	Proposta de atividade (divisão da sala ao meio, enquanto metade assiste ao vídeo sobre 'instinto sexual' e metade explora as partes moduláveis do corpo humano, junto com a professora).
10 min.	Metade dos alunos assiste ao filme, ao mesmo tempo em que a outra metade se agrupa em torno do material levado pela professora, encaixando cada peça/parte do corpo em seu lugar. A professora fica ao lado e explica o funcionamento, a localização e a função reprodutiva dos órgãos do aparelho reprodutor.
2 min.	Finalização da aula, os alunos entregam os cartazes e arrumam a sala.
92 min.	TOTAL

Terceira aula, dia 17/11

PERÍODO	ATIVIDADE
16 min.	Chegada e cumprimento aos alunos, organização da sala de aula.
15 min.	Continuação da atividade da aula anterior (filme e montagem de figura humana).
5 min.	A professora conversa com os alunos sobre o filme que assistiram, comentando e respondendo perguntas.
4 min.	Proposta de atividade (escreve três perguntas na lousa, que devem ser respondidas em grupo).
6 min.	Circula pela sala, vai a cada grupo respondendo às perguntas que surgem, enquanto os alunos realizam a tarefa proposta.
12 min.	Cada grupo apresenta as respostas obtidas para a sala, as quais são comentadas, discutidas e relacionadas ao filme.
4 min.	Os alunos assistem mais um trecho do filme.
6 min.	Pára o filme para falar sobre DST e AIDS
3 min.	Fala sobre hepatite B e parto.
3 min.	Fala sobre os métodos contraceptivos.
4 min.	Finalização da aula, os alunos arrumam a sala.
80 min.	TOTAL

3. Entrevista:

A entrevista foi realizada após a etapa de observação e filmagem das aulas, e aconteceu de maneira informal, na casa da professora, com duração aproximada de duas horas. A professora foi muito atenciosa, e respondeu todas as perguntas diretamente. De início, dados básicos, como idade, estado civil e número de filhos foram coletados. A professora revelou que era casada, sem filhos e que tinha 28 anos. Formou-se em Letras pela USP e agora cursava o mestrado. Tinha uma vasta experiência profissional, considerando sua pouca idade: lecionava há onze anos, sempre ensinando línguas. Mais recentemente, há dois anos, começou a lecionar Língua Portuguesa na rede pública estadual. Afirmou possui centenas de livros em casa.

Depois de responder essas questões iniciais, ela contou um pouco de sua história de vida, enfocando principalmente a questão da sexualidade. Relatou que desde a infância sempre fora muito intrigada e até indignada com as diferenças entre meninas e meninos, em relação ao que era esperado de cada sexo, ao que cada um podia ou não fazer. Contou que estranhava, e questionava seus pais a respeito, pois seus irmãos e primos podiam passear, namorar, e ela não. Seus pais eram mais rigorosos com ela, algo que, no entender da professora, fez com que começasse a sair e se relacionar com garotos em uma etapa mais tardia, quando a pressão familiar começou a se inverter: a cobrança era, nesse momento, que ela começasse a namorar, pois já era adulta. Apesar de questionar tais diferenças entre os gêneros, a professora nunca se revoltou com a família. Ao contrário, sempre evitou confrontos familiares, e tentava se adaptar realizando outras atividades das quais gostava, como ler. Por ser a filha mais velha, achou que a mãe tinha sido mais moralista e rígida com ela do que com as irmãs mais novas. Questionou, durante a entrevista, esse moralismo da mãe, visto que ela nunca foi pessoa religiosa. Por outro lado, comentou que a mãe sempre explicou todas as questões relativas à sexualidade, respondendo todas as perguntas direta e claramente. Na opinião da docente, sua mãe não tinha problemas em tratar de assuntos ligados à sexualidade teoricamente; mas na prática, a questão era tratada de forma bastante estreita. Já

com o pai, tais assuntos não eram discutidos, notadamente porque em função do trabalho, a relação entre os dois sempre foi mais afastada.

Em pergunta relativa ao homossexualismo, a professora revelou nunca ter presenciado dois homens, ou duas mulheres, se beijando. Acreditava, no entanto, que isso não lhe traria qualquer problema, pois tem diversos amigos homossexuais, e já viu cenas de carinho e afeição entre eles, sem que isso lhe causasse constrangimentos. Foi perguntado à professora o que ela entendia por sexualidade, ao que ela respondeu:

“Sexualidade é... Nunca parei pra pensar... A definição que eu daria... Mas acho que é você conhecer seu próprio corpo, saber como você tem prazer, saber se relacionar com a pessoa que você decidiu ter relação sexual... É... Acho que é isso, consciência, conhecimento do seu corpo, saber que não é uma coisa pecaminosa, não tem relação com nada errado, se sentir à vontade pra ter prazer”.

Quando questionada sobre sua experiência como professora de Orientação Sexual, ela afirmou que já abordava o tema há dois anos, desde que começou a lecionar nessa escola. No entanto, a escola nunca lhe disse quais tópicos deveriam ser abordados, nem com quais métodos, nem com quais materiais. Nenhuma orientação, apoio ou sugestão foi dada à professora. Nada. Esse trabalho decorria exclusivamente de sua iniciativa, e segundo ela, a posição oficial da escola é que “cada um fica à vontade pra trabalhar, quem quiser, e o professor que quiser, e você pode fazer o que você quiser, não precisa nem mostrar o material para eles, você pode trabalhar da maneira que você achar melhor”.

Indagada a respeito da sua fonte de informação e material para as aulas de Orientação Sexual, a professora afirmou que uma colega de mestrado foi sua principal orientadora, colaborando com idéia e materiais didáticos, uma vez que ela mesma não tinha formação nenhuma na área da sexualidade humana. Nem mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais tinha lido.

No entender da docente, conteúdos importantes de serem abordados em Orientação Sexual eram os seguintes: conhecimento do próprio corpo, das funções reprodutivas, da relação sexual, os métodos contraceptivos, as DSTs, e aqueles relativos ao prazer. Afirmou que já tinha abordado esses temas no decorrer das

aulas, mas não conseguiu se aprofundar em todas as questões, por falta de tempo e de material. Salientou, ainda, que alguns conteúdos não puderam ser devidamente tratados, como a questão do prazer e do planejamento familiar.

De acordo com a professora, o planejamento das aulas e dos conteúdos dava-se com base nas perguntas que os alunos faziam no decorrer do ano: era isso que direcionava a seleção dos temas a serem tratados. De acordo com a entrevistada, ela conseguia manter e executar seu planejamento na maior parte das aulas. Preparava-se para cada aula, estudava os temas propostos e buscava anotar e responder às perguntas que lhe eram feitas.

Dessa forma, procurava elucidar as questões que estivessem relacionadas às dificuldades que ela própria sentiu, sentia e/ou imaginava que sentiria ao trabalhar essa temática. Contou que imaginava que os alunos teriam muita vergonha e ficava preocupada em manter um ar de naturalidade, para que eles não se retraíssem. Tentava “agir como se fosse a coisa mais natural do mundo”. Sentia também certa apreensão sobre as perguntas que surgiriam, perguntava-se se saberia responder a todas as questões de forma clara, objetiva, sem falar “nenhuma bobeira”. Relatava, ainda, que apesar de pensar que não se sentiria confortável abordando determinados assuntos, esse fato acabou não se confirmando na prática. As principais dificuldades encontradas localizavam-se mesmo na pouca informação dos alunos, posto que eles sabiam pouca coisa a respeito da sexualidade humana, e faziam perguntas bastante básicas. Ainda em relação à prática, sua maior dificuldade estava em amarrar as atividades e seus conteúdos. Dessa forma, acreditava que suas dificuldades eram de natureza organizacional, decorrendo de falta de espaço adequado e de tempo. Acreditava que com alunos de outras faixas etárias ou condições sócio-econômicas, as dificuldades seriam outras: os estudantes já contariam com um repertório maior de informações.

Em relação à disciplina, a professora achava que fosse qual fosse a turma, ela encontraria dificuldades semelhantes, visto que já utilizar estratégias de ensino, como trabalhos em grupo e aulas participativas, que abrem mais espaço para a indisciplina em sala de aula. Indagada sobre o que mais gostava nessas aulas, respondeu que adorava perceber o desenvolvimento dos alunos, sua aprendizagem

e, ainda, uma proximidade e intimidade maior com a turma no decorrer do processo de Orientação Sexual. Inversamente, disse não gostar de questões de organização que, segundo a professora, iam desde a falta de material e de espaço até questões mais amplas, como as relativas aos métodos de ensino e aos conteúdos a serem escolhidos.

A professora avaliou que os aspectos mais positivos de seu trabalho diziam respeito ao seu próprio aprendizado sobre o tema, às reflexões que essa prática lhe permitia, e que podiam contribuir para seu desenvolvimento. Como aspecto negativo, apontou a falta de formação docente para atuar nessa área de conhecimento. A entrevista terminou com a professora enfatizando a necessidade urgente de formação docente inicial e continuada voltada à sexualidade. Afirmou sentir-se muito perdida sem ela, e vários outros professores com quem conversou se sentiam da mesma maneira. Com isso, eles não ficavam à vontade e nem se consideravam preparados para abordar conteúdos polêmicos, fato que os levava, muitas vezes, a evitar o tema, que acabava ficando sob a responsabilidade exclusiva do professor de Biologia.

IV. Análise dos Episódios.

1º- Episódio:

O primeiro episódio selecionado dura aproximadamente 13 minutos e refere-se ao início da primeira aula de Orientação Sexual ministrada pela professora no período letivo. No ano anterior, os mesmos alunos já haviam tido aulas sobre esse tema com a mesma professora. Ela iniciou a aula propondo uma atividade cujo objetivo é, além de relembrar conteúdos abordados no ano anterior, verificar o que os alunos haviam retido das informações fornecidas. Ana dividiu a sala em grupos, distribuiu alguns livros que tratavam das mudanças que ocorrem na adolescência e do processo reprodutivo, pedindo aos alunos que escrevessem, em um papel, o que lembravam a respeito dos seguintes tópicos: 1) mudanças no corpo da menina; 2) mudanças no corpo dos meninos; 3) gravidez; 4) puberdade e 5) outras informações. O tempo proposto para a atividade foi de 15 minutos, e durante sua realização Ana circulou pela sala de aula, passando em cada grupo e esclarecendo as dúvidas individualmente. Cada grupo escolheu um representante para apresentar as respostas levantadas.

Durante as apresentações, foi possível notar que os alunos respondiam de forma esquemática, geralmente com apenas algumas palavras desconexas, sem desenvolver a resposta por meio de frases ou sentenças que demonstrassem que compreenderam o assunto. Por exemplo: na questão que tratava das mudanças no corpo da menina, vários grupos apontaram o aparecimento dos seios e a menstruação. Em relação às mudanças no corpo do menino, responderam apenas: 'ejaculação'. Desse jeito: seco e direto, sem fornecer qualquer explicação, sem falar do processo que promove tais alterações, empregando apenas palavras isoladas. Isso ficou evidenciado também pelo fato de, muitas vezes, os alunos se limitarem a ler apenas a palavra que consta do livro. Algumas respostas dos grupos continham erros conceituais, tal como dizer que existiam remédios que a mulher poderia tomar para evitar a gravidez e dando o DIU como exemplo. Como a professora não corrigiu essa forma dos alunos se expressarem, a informação correta acabou por se perder.

Ana escutou, da mesma forma que seus alunos, aquilo que eles diziam, sem estabelecer nenhuma relação entre as diferentes respostas fornecidas pelos vários grupos. Os alunos reproduziram as informações contidas nos livros sem sugerir que aquelas informações possuísem algum sentido para eles.

Todo o enfoque dessa atividade recaiu nos aspectos biológicos, e todas as questões propostas pela professora trataram apenas desses aspectos. Ana, em momento algum, explicou o que é a puberdade, por que o corpo muda nessa fase da vida, por que muda diferentemente para meninas e meninos, como acontece a gravidez e como evitá-la. Ficou restrita, enfim, a conteúdos que diziam respeito apenas à biologia, que eram claramente importantes e deveriam ser compreendidos pelos alunos. Mas a sexualidade não é apenas um fato biológico, nem se refere e se restringe apenas ao corpo das pessoas, posto que esses corpos, além das determinações biológicas, situam-se em um determinado tempo, espaço e cultura. As informações e conteúdos de natureza biológica devem fazer parte de um programa de Orientação Sexual, mas a historicidade e a relação desses conteúdos com a vida cotidiana devem ser evidenciadas, a fim de permitir um espaço para a reflexão e o diálogo amplo acerca de sexo e sexualidade.

Da forma como se deu a atividade, a professora acabou ficando no meio do caminho: nem aprofundou os conteúdos da biologia, nem explorou os outros aspectos constitutivos da sexualidade humana. Manteve-se presa ao que os alunos já sabiam sobre o assunto, não acrescentou novos dados e nem explicou os processos pelos quais o corpo passa durante a puberdade ou a gravidez. Ao responder dúvidas individualmente, sem se dirigir ao conjunto dos alunos, uns não conheciam as respostas dadas a outros, ou seja, apenas o aluno que fez a pergunta teve acesso à resposta; e os demais, que poderiam até ter a mesma dúvida, não ficaram esclarecidos. Dessa forma, além de biologizar a sexualidade, Ana acabou por não ensinar nem os conteúdos básicos referentes aos temas propostos.

Em três momentos diferentes desse episódio, um aluno tentou fazer uma pergunta ou levantar alguma questão que Ana pretendia abordar de forma mais aprofundada em um momento posterior. Sua reação foi afirmar que trataria daquele tópico no futuro, sem que isso viesse de fato a ocorrer. Por exemplo, quando um

aluno citou o diafragma como forma de prevenção à gravidez, a professora disse que iria trazer e mostrar à classe diversos métodos contraceptivos, como camisinha masculina e feminina, diafragma e até mesmo a pílula. A sala ficou exultante, como demonstravam os “uhhus” e “vivas”.

A despeito do entusiasmo causado, a professora não explicou como tais métodos funcionavam, deixando essa explicação para outro momento, que nunca aconteceu. Assim, Ana gerou uma expectativa de conhecimento nos alunos, que afinal pareceram frustrados por isso não ter ocorrido. O método de aula empregado, ou seja, a realização de atividades em grupos, permaneceu praticamente o mesmo até o final do ano letivo, sem propiciar que relações fossem estabelecidas entre os conceitos científicos e sua base material. De fato não houve, após as atividades grupais, um momento de socialização que abarcasse as diferenças e semelhanças entre os conceitos tratados nas questões e nas respostas levantadas por cada grupo, nem entre os conteúdos e a realidade dos alunos. Os primeiros não foram aprofundados, de modo que não permitiram a compreensão e a familiaridade necessárias para poder empregá-los de maneira objetiva. Assim, a primeira atividade da primeira aula de Orientação Sexual do ano terminou sem que os alunos tivessem aprendido nada que já não soubessem. No máximo, alguns se lembraram deles já terem sido antes abordados. Ana deu, portanto, a mesma aula para os mesmos alunos um ano antes! Mesmo quando consultaram os livros distribuídos, aparentemente reproduziram, em suas respostas, palavras descontextualizadas e desconexas. Não houve socialização, não existiram explicações gerais para toda a sala.

Ana, no entanto, pareceu não se dar conta disso. Logo depois da finalização das apresentações das respostas dos grupos, propôs, com base no conhecimento que supunha ter sido alcançado no trabalho, que respondessem ‘falso’ ou ‘verdadeiro’ a questões previamente formuladas por ela e distribuídas à classe. A proposta era bastante semelhante à da atividade anterior e partia do princípio de foi dado embasamento teórico que permitisse aos alunos responderem. No entanto, que conhecimento foi efetivamente adquirido anteriormente? E se eles já tivessem sido apropriados pelos alunos, seria o caso de neles insistir?

Ao analisar as atividades da professora nesse primeiro episódio, percebe-se que os alunos ficaram presos ao que já sabiam. A professora perseguia metas, no ensino, que pareciam ser radicalmente contra os preceitos vigotskianos de agir 'na zona de desenvolvimento próximo'. Dessa forma, Ana não se preocupou em levar os alunos a fazerem, com ajuda, aquilo que, em breve, fariam sozinhos. Não se viu, de sua parte, nenhuma tentativa ousada de, via aprendizagem, impulsionar o desenvolvimento da classe. Desafios novos não foram colocados aos alunos.

Certamente, as dificuldades didáticas, metodológicas e conceituais relativas à Orientação Sexual podem ser explicadas, em grande parte, pela falta de preparo teórico e prático da professora nessa área específica do conhecimento. Conforme já mencionado, Ana comentou, na entrevista, que lhe fazia falta uma preparação adequada para atuar na área, apontando a importância e a necessidade urgente de programas de formação que suprissem essa lacuna. Mas, de fato, o que pareceu estar em jogo durante o transcorrer das atividades foi uma precaução saudável em não entrar em conflito com escola, nem com os pais, nem com a comunidade. A professora pareceu se dar conta de que na ausência de qualquer respaldo por parte da escola, seria perigoso aventurar-se por terrenos pantanosos. Ao que tudo indica, as atividades realizadas pela docente foram regidas pelo medo de ser mal interpretada, de seu trabalho permitir aos alunos acesso a informações controversas no campo da Orientação Sexual. Ao assim agir, pode-se inferir que há um impedimento subjetivo por parte de Ana em abordar temas próprios da área, em tecer comentários polêmicos que pudessem ser interpretados erroneamente ou de ofender crenças de caráter moral ou religioso. Ana escolheu, não sem certa razão, o terreno do certo e seguro.

Entretanto, uma pergunta se impõe: se Ana afirmou não ter nenhuma formação na área, se admitiu não buscar nem seguir nenhum tipo de prescrição, o que a levou a tomar a iniciativa de abordar tais conteúdos com seus alunos, sendo professora de Língua Portuguesa? Uma hipótese plausível é de que ela considerou a importância de tais conteúdos e se interessou em tratá-los, mas ao perceber a falta de apoio da escola, sentiu-se sozinha em uma empreita muito arriscada. A falta de apoio institucional pode explicar a clara contradição existente entre sua admirável

iniciativa, e a prática estreita, segura e não-polêmica, característica da sua forma de abordagem da Orientação Sexual.

2º- Episódio:

O segundo episódio durou aproximadamente 10 minutos, e foi retirado da primeira e da segunda aula, pois se deu em dois momentos diferentes. Na primeira aula, uma das questões levantadas pela professora tratava do parto e de como os bebês nascem. Os alunos responderam que o nascimento pode ocorrer pela vagina, no caso de parto normal, e pela barriga, no caso de haver uma cesariana. A professora comentou que para que o parto seja normal, é necessário que a mãe tenha dilatação suficiente durante o trabalho de parto. Tal comentário levou uma aluna a perguntar como o médico sabe o momento em que a parturiente alcança essa dilatação. A partir daí, iniciou-se uma longa explanação a respeito. Enquanto uma aluna conversava animadamente com a professora sobre essa questão, o resto da sala esperava, pacientemente. Ao final dessa discussão, a professora afirmou não saber quantos dedos de dilatação eram necessários para que o parto normal ocorresse, comentando que iria buscar a resposta para essa pergunta junto a um médico, que é seu amigo.

Na aula seguinte, a professora iniciou as atividades com a resposta à pergunta levantada na última aula, e empregou mais de quatro minutos com a explicação. O tempo gasto com esse tópico na aula anterior foi de seis minutos, portanto dez minutos de aula foram dedicados a um tema cujo interesse para crianças de sexta série parece ser bastante questionável. Qual a relevância de tal assunto em um contexto de Orientação Sexual para alunos de 12 anos de idade? Faz alguma diferença saber se o médico coloca dois ou quatro dedos na vagina da parturiente a fim de verificar sua dilatação? De que forma esse conteúdo poderia contribuir para o autoconhecimento, para a informação e formação fundamentais ao desenvolvimento de uma sexualidade plena, que é afinal o objetivo da Orientação Sexual? De que forma essa discussão acrescentou algo de útil e interessante aos alunos?

Aparentemente, todas as questões levantadas acima não podem ser respondidas de forma convincente, posto que era patente que a questão da dilatação vaginal no momento do parto pouco ou nada acrescentou ao conhecimento prévio dos alunos e menos ainda sobre a sexualidade humana. Esse era um tópico pouco interessante para a maioria da classe, de modo que a atividade docente não promoveu a aprendizagem (e, conseqüentemente, tampouco o desenvolvimento) dos alunos. A escolha desse tema em detrimento de outros pareceu-nos bastante significativa do medo da professora de se expor: apesar de inútil, o assunto é bastante inocente, incapaz de provocar polêmicas ou de gerar controvérsias perante as crianças, os pais ou a escola. Novamente, optou pelo terreno seguro, evitando temas conturbados ou difíceis. Cabe lembrar que outros temas citados como relevantes pela docente na entrevista – relações de gêneros, afetos, homossexualismo - não foram sequer levemente mencionados no decorrer das aulas, em função do pouco tempo reservado a elas. É de se perguntar se esses dez minutos gastos na explicação sobre dilatação não poderiam ser muito melhor empregados discutindo outros tópicos, e se a escolha desse assunto não se deu principalmente em razão dos demais serem considerados perigosos, ocasionando temor em abordá-los. Novamente, pareceu-nos que o que preponderou na atividade descrita acima foram impedimentos subjetivos relacionados ao medo de provocar mal-entendidos e de arcar sozinha com eles.

Aqui, a atividade realizada pela professora diz respeito ao que ela não “deveria” fazer e fez, ou seja, selecionar aleatoriamente tópicos, sem se nortear pelos objetivos da Orientação Sexual. Os materiais didáticos, programas e bibliografias referentes a esse campo e consultadas durante a realização da pesquisa indicam temas e assuntos fundamentais a serem trabalhados com os alunos, assim como conteúdos opcionais, que podem ou não ser aprofundados, de acordo com o tempo e recursos disponíveis, bem como pela intenção educativa de cada professor. Nenhuma destas fontes coloca o tema “parto normal e cesariano”, “dilatação”, nem nada vagamente similar, como algo a ser ensinado. Trata-se de um tema claramente irrelevante ao público em questão e à Orientação Sexual de forma geral. Novamente percebe-se, nesse segundo episódio, que a docente não atuou

segundo prescrições da disciplina em questão, ou seja, que sua atividade não foi orientada pela tarefa.

Logicamente, o professor deve ter flexibilidade para tratar de temas fora do programa e que podem aparecer no decorrer das aulas. No entanto, esse assunto em particular não foi levantado por um interesse específico dos alunos. Ao contrário, ele surgiu de uma questão que a professora pediu aos alunos que respondessem. Levantamos, assim, uma hipótese alternativa para a seleção desse conteúdo, tão distante dos interesses dos alunos: ele era do interesse de Ana, uma mulher de 28 anos, casada e ainda sem filhos. Estamos supondo que o tópico 'parto' talvez tivesse para ela um sentido pessoal. É possível, pela quantidade de vezes que levantou o tema "gravidez" e outros afins, que a professora estivesse passando por um momento de vida no qual esse assunto era alvo de especial atenção, de modo que se sentia mais à vontade para abordá-lo, mais confiante quanto a seus próprios conhecimentos e mais segura de que não causariam problemas junto aos alunos, aos pais e à direção escolar. Ou por todos os fatores juntos, acrescidos talvez de uma falta de planejamento no que diz respeito aos conteúdos a serem ministrados para aquela faixa etária.

Um ponto que pode corroborar tal hipótese é que, no decorrer da mesma atividade, foi levantada a questão da poluição noturna, um tema também bastante inocente e não polêmico, e muito mais relevante para o público em questão. A explicação sobre esse fenômeno comum e familiar a boa parte da sala (todos os meninos, no mínimo) durou apenas dois minutos. Existe uma contradição entre o que é interessante para os alunos, o que a professora aborda e o que faz parte das prescrições sobre Orientação Sexual.

3º- Episódio:

O terceiro episódio ocorreu também na segunda aula. Sua duração foi de 9 minutos e incidiu em uma apresentação de trabalhos por parte dos alunos. Esse episódio deu seqüência à atividade anterior, na qual os alunos, divididos em grupos, deveriam desenhar um corpo masculino e um feminino, especificando suas diferenças e identificando seus respectivos órgãos sexuais. Uma vez feito isso, Ana

pediu aos grupos que criassem, para cada figura, um pequeno enredo, especificando o tipo de relação que unia as duas pessoas desenhadas (namoro ou casamento); se elas mantinham relações sexuais e, em caso afirmativo, há quanto tempo isso ocorria. Os grupos apresentaram para a sala seus desenhos, e a docente pediu que comparassem os trabalhos durante as apresentações.

Foi possível notar que os alunos, tal como descrito no primeiro episódio, apresentaram os desenhos dos órgãos sexuais, descrevendo-os por meio de um relato fragmentado, em que não se estabelecia nenhuma relação entre suas partes constitutivas e suas respectivas funções. Foram utilizadas palavras soltas: vagina, pênis, seio. As partes do corpo não indicavam seu potencial erógeno: focava-se apenas seu aspecto reprodutivo. Esse mesmo tipo de apresentação prosseguiu do primeiro ao último grupo, deixando claro que a sexualidade era vista apenas em sua vertente de reprodução, anulando-se sua dimensão prazerosa, a dimensão do prazer que a engendra e permite.

Entretanto, o segundo grupo a se apresentar levantou pontos muito interessantes para discussão, ao estabelecer que as pessoas desenhadas não namoravam e nem eram casadas. Elas eram, segundo o relato do grupo, “ficantes”, há vinte minutos e já haviam mantido uma relação sexual. Ao ouvir tal afirmação, a sala toda deu risadinhas, inclusive a professora. Mas, assim que a apresentação acabou, ela deu início à apresentação de outro grupo, ignorando o que o anterior tinha tão sugestivamente proposto. A ocasião mostrou-se muito propícia à abordagem de temas prescritos em todos os materiais de Orientação Sexual consultados, como prazer, afetividade, padrões sociais e relações de gênero, enfim, diversos aspectos dos relacionamentos humanos que têm ligação direta com a questão da sexualidade.

Ana não abordou nenhum deles e continuou a aula normalmente. As demais apresentações não trouxeram nada que permitisse uma discussão interessante sobre um comportamento juvenil. Perdeu-se uma ocasião rica para discutir com a classe o significado de ser “ficante” e suas implicações. A proposta da professora, desde o início, foi pautada por padrões morais já estabelecidos, quiçá um pouco rígidos para os tempos atuais. Deve-se lembrar que Ana, ao pedir que os alunos

definissem o tipo de vínculo entre as figuras, estabelece apenas duas opções: ou era de namoro ou de casamento. “Ficantes” não era sequer uma possibilidade, assim como as inúmeras outras formas de relacionamento que podem implicar em sexo. Assim, a própria proposta já tinha certo tom moralizante e normativo, talvez percebido e questionado pelo grupo de meninas que apresentou a alternativa “ficantes”.

Apesar do objeto de análise ser, aqui, a atividade docente, vale mencionar que a aluna que fez a apresentação do grupo apontando a modalidade “ficante” de relacionamento é aquela mesma que perguntou sobre a dilatação vaginal no momento do parto e ficou entretida com a discussão. Assim, o interesse pela sexualidade de forma mais ampla e a vontade de questionar, de argumentar, de conhecer, apareceram nitidamente em sua atuação, seja em temas irrelevantes ou em assuntos polêmicos, que ela buscou levantar. É realmente uma pena que estes últimos não tenham sido tratados com a mesma objetividade e seriedade demonstrada pela professora ao falar sobre a dilatação.

Quanto aos impedimentos subjetivos, é possível inferir, ou ao menos indagar, se a recusa em abordar a questão levantada decorre do medo de se expor ou do medo de cair em uma provocação criada por uma aluna, que quer ver sua reação frente aos “ficantes”. O que se sabe com relativa certeza é que Ana, pelo menos publicamente, lida apenas com papéis sexuais rígidos e tipificados, que seguem a organização tradicional da família e que exclui, portanto, o sexo casual. Um outro aspecto conhecido refere-se ao fato de ignorar as questões polêmicas, pretendendo, assim, evitar confrontos ou questionamentos por parte dos pais ou da escola a respeito do que ensinou aos alunos. Mais uma vez, a professora evitou dar espaço para críticas ou comentários negativos sobre seu trabalho. Como já dito anteriormente, a ausência de interferências da escola nas atividades de Ana não implicou ausência de preocupação quanto às reações da direção, dos alunos e de suas famílias. Isso não foi explicitado, parecendo fazer parte dos conhecimentos usualmente chamados de ‘tácitos’. Em questões relativas à sexualidade, era melhor manter cautela. Foi isso que Ana fez durante as aulas de Orientação Sexual. Ou seja, a análise das atividades que fazem parte desse episódio elucida algo que a professora poderia ter feito e não fez. Novamente, as prescrições da Orientação

Sexual não foram seguidas, pois a luta contra preconceitos e tabus, o respeito às diferenças, a constante reflexão sobre a prática, o espaço aberto para discussão ampla, entre outros, são preceitos fundamentais da Orientação Sexual.

VI. Considerações Finais

Considerando a complexidade e dificuldade do tema Orientação Sexual, é perfeitamente compreensível e esperado que diversos impedimentos de ordem subjetiva permeiem essa específica atividade docente: ministrar aulas nessa temática. Entretanto, só foi possível identificar, em terreno tão eivado de preconceitos e tabus, o medo da reação dos alunos, das famílias e da escola. De fato, isso restringiu as atividades propostas por Ana e, conseqüentemente, análises que pudessem desvelar outros impedimentos subjetivos presentes. A constante precaução quanto às possíveis polêmicas geradas em sala de aula, e às possíveis críticas da comunidade escolar que poderiam ser feitas ao seu trabalho fizeram com que a professora não se aventurasse em tópicos relevantes, prescritos em diversas propostas de Orientação Sexual consultadas durante a pesquisa, tais como afeto, prazer, relações de gêneros e papéis sexuais, homossexualismo, masturbação, entre muitos outros.

O fato de não contar com apoio da escola torna muito maior a responsabilidade da docente perante a Orientação Sexual, pois qualquer tipo de crítica proveniente dos pais seria de sua exclusiva alçada, não podendo ser dividida com a equipe escolar. Essa falta de apoio, e até mesmo de tarefas (prescrições) por parte da escola tornava, se a pesquisadora estiver certa, a docente muito vulnerável, e fazia com que sua louvável intenção de trabalhar um tema tão delicado acabasse por não se realizar plenamente. Tal como vemos, muitos conteúdos fundamentais para a área da Orientação Sexual deixaram de ser tratados justamente por serem vistos como difíceis ou polêmicos, pesados demais para serem assumidos pela professora sozinha. A responsabilidade pelas possíveis leituras decorrentes de sua forma de abordar os conceitos envolvidos era muito grande.

Ao agir dessa forma e evitar temas difíceis ou controversos, Ana corrobora os resultados alcançados por Santos (2001). Em sua pesquisa acerca das dificuldades encontradas pelos professores de Orientação Sexual em Caicó (CE), 20% dos professores entrevistados citaram a falta de compreensão dos pais dos alunos sobre o tema como a maior dificuldade em abordá-lo.

Na tentativa de tratar do tema “como se fosse a coisa mais natural do mundo”, como relata na entrevista, Ana talvez acabe por passar aos alunos a idéia oposta, ou seja, a de que não lida bem com a temática, pois não toca em seus pontos importantes, se restringindo aos aspectos superficiais e fisiológicos da sexualidade humana. De fato, pelas respostas dos alunos, percebe-se facilmente que eles acabaram por incorporar uma visão fragmentada, biológica e normativa acerca dos tópicos abordados nas aulas. Até mesmo o “clima” na sala de aula não remetia a um tema tão sugestivo quanto a sexualidade. A ausência quase absoluta de brincadeiras e comentários maliciosos sempre intrigou a pesquisadora.

Apesar de não existir, por parte da escola, nenhum tipo de prescrição a respeito da Orientação Sexual, existem inúmeros materiais e programas que poderiam ser utilizados como orientações para a atividade docente. Uma simples consulta certamente facilitaria e direcionaria a atuação da professora, fornecendo-lhe subsídios teóricos e metodológicos importantes para a consecução de seus objetivos. Tais fontes são facilmente acessíveis a qualquer pessoa interessada no tema, e podem ser encontradas em bibliotecas e *sites*. Há que mencionar ainda que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, que devem ser lidos por qualquer profissional da área educacional que pretenda abordar questões ali contidas, trazem prescrições interessantes para abordar os temas envolvidos na Orientação Sexual. Assim, nota-se que, mesmo não havendo prescrições por parte da escola, existem outras que poderiam ser consultadas, embasando e enriquecendo a atividade docente. Ana não as buscou, de forma que se pode afirmar que sua atividade realizada não é norteadada pela tarefa. Esse fato vai ao encontro do relatado por Mariuzzo (2003): a maioria dos professores que trabalha na área não conhece os PCNs e o Tema Transversal em Orientação Sexual, de modo que, tal como Ana, não os implementam em suas aulas. Uma das prováveis explicações para tal fenômeno pode ser a quantidade e seriedade de impedimentos objetivos, freqüentemente presentes na atividade docente, tais como falta de tempo e de recursos.

Pode-se questionar também a própria intencionalidade educativa da atividade ‘aula’, pois Ana não parecia planejar sistematicamente seus objetivos, os conteúdos que lhe permitiriam ensinar de forma efetiva a disciplina Orientação Sexual, e os métodos mais adequados para garantir a aprendizagem de seus alunos. Os

conteúdos foram dados de forma fragmentada e superficial, sem deixar claro o que se pretende com cada atividade proposta. Em decorrência dessa falta de intencionalidade educativa, conhecimentos mais elaborados acerca do tema acabaram por não serem socializados nos poucos momentos de explicação coletiva. Essa falha já tinha sido apontada por Vitiello (1997, p.96), para quem os programas de Orientação Sexual devem constituir uma prática sistemática e intencional, sem a qual “os educadores não estão exercendo verdadeiramente a educação sexual, não estão exercendo verdadeiramente a educação, mas sim, funcionando como meros informadores”. Esse parece ser o caso, aqui.

Tudo isso coloca em dúvida se o papel social da escola, de garantir o acesso ao conhecimento científico historicamente acumulado, está se cumprindo. Ao final das aulas de Orientação Sexual, os alunos não demonstravam qualquer tipo de compreensão que fosse além do senso comum. Da mesma forma, nenhuma relação dos conteúdos entre si e deles com o cotidiano dos alunos foi estabelecida. Assim, foi vedada aos alunos a possibilidade de construir novos sentidos e significados subjetivos para os temas relativos à sexualidade humana, bem como negada a ocasião de se apropriar daqueles social e historicamente já construídos. Até o final do curso, palavras como “ejaculação”, “fecundação” etc. ainda não pareciam ter um sentido, e muitas vezes nem mesmo um significado, à maioria das crianças. A relação entre esses termos e seus sentidos e significados não foi estabelecida, de forma que até os processos fisiológicos do amadurecimento sexual e das funções reprodutivas não foram devidamente conhecidos.

Podemos concluir daí que até mesmo tópicos biológicos básicos, já bem definidos (e, portanto, “seguros”) não foram plenamente trabalhados, de forma que não puderam ser devidamente apropriados pelos alunos. Se a proposta da Orientação Sexual fosse a de garantir apenas acesso aos aspectos anatômicos e funcionais da sexualidade humana, seria mais efetivo recorrer aos professores de Biologia ou Ciências, mais preparados para lidar com questões relativas apenas ao funcionamento do aparato biológico. Mas essa não é a proposta, ou a prescrição da Orientação Sexual. Antes, essa disciplina se propõe a ser uma reflexão ampla, profunda e coletiva sobre a sexualidade em seus mais diversos aspectos, sem esquecer, sobretudo, de que ela é uma produção cultural. Assim, uma perspectiva

de sexualidade humana que deixa de considerar seus determinantes históricos, sociais e culturais não vai ao encontro das principais prescrições da Orientação Sexual, apesar de ser esse o tipo mais freqüente e comum de programa voltado ao tema.

A Orientação Sexual deve abordar conhecimentos que permitam um saber sobre a sexualidade, evidenciando sua constituição histórica. Isso, no entanto, não ocorreu na sala de aula de Ana, de modo que se pode dizer que ela não ofereceu aos alunos uma efetiva Orientação Sexual. Quando muito, algumas informações soltas e desconexas a respeito de alguns tópicos relacionados ao sexo foram dadas, pouco acrescentando ao conhecimento dos alunos a respeito do corpo e das funções reprodutivas. Passou-se, assim, longe de uma perspectiva ampla de sexualidade, o que pode contribuir, contrariamente ao desejado por Ana, para a manutenção de medos, vergonhas, tabus e preconceitos. O velado tom moralizante não permitiu que eles fossem rompidos. A falta de um espaço de reflexão e discussão tornou ainda mais difícil que a confiança e intimidade entre alunos e professora, fundamentais para um programa efetivo de Orientação Sexual, fossem estabelecidas de forma a permitir um diálogo aberto sobre o tema.

Tanta dificuldade pode ser explicada pela fala de Ana durante a entrevista, quando citou sua falta de formação nesse campo da educação. Realmente, a literatura corrobora essa queixa da professora, indicando que os programas de formação inicial e continuada oferecidos pelos diferentes Estados da Federação não são suficientes. Os professores que pretendem trabalhar a questão da Orientação Sexual improvisam, e com isso, não realizam um trabalho bem planejado e bem desenvolvido. A falta de procura, por parte dos professores, de subsídios teóricos e metodológicos certamente torna ainda mais difícil a abordagem de temas altamente complexos e controversos, permeados por valores sociais, culturais, econômicos, religiosos, morais e psicológicos. No entanto, tais programas existem, ainda que de forma esporádica ou intermitente. A Secretaria de Ensino do Estado de São Paulo oferece desde meados da década de 90, o programa “Prevenção também se Ensina”, atendendo aos requisitos de uma Orientação Sexual de boa qualidade, como pode ser visto na página da web www.fde.sp.gov.br/subpages/arq.

O resultado da pesquisa realizada por Reis sobre a atitude dos professores perante à implementação da Orientação Sexual também vai ao encontro das análises aqui tecidas. Considerando atitude como predisposição para agir de determinada maneira, o autor afirma que a maior parte dos professores tem uma atitude positiva acerca da disciplina e compreende sua importância. No entanto, o desconforto para abordar os conteúdos polêmicos nas aulas deve-se à falta de formação adequada e, portanto, de conhecimento sobre o assunto. Ana enquadra-se perfeitamente nesse quadro: tem uma atitude bastante positiva em relação à Orientação Sexual (evidenciada por sua iniciativa de trabalhar seus conteúdos) ao mesmo tempo em que lhe falta a devida formação para isso. A ausência de conhecimentos sólidos na área compromete, por sua vez, o nível de conforto necessário para tratar dos temas mais controversos. Fica claro, portanto, que o grau de conforto é determinante na atitude docente.

Assim, é de fundamental importância e urgência a realização de mais programas de formação docente capazes de instrumentalizar e preparar os professores para assumir o papel delicado de fornecer e relacionar não apenas informações biológicas e preventivas de doenças ou da gravidez precoce, mas, também e principalmente, de garantir aos alunos os meios para o desenvolvimento de sua sexualidade, com mais autonomia e menos preconceitos. Os resultados alcançados por meio dessa pesquisa salientam, ainda, a importância do apoio da escola e da comunidade aos programas de Orientação Sexual. De fato a complexidade e delicadeza do tema impõem a necessidade de uma articulação forte entre escola e sua comunidade. Somente assim será possível divulgar a importância de um tratamento aberto, objetivo e transparente das questões ligadas à sexualidade, deixando claro que isso pode e deve ser feito por profissionais bem capacitados, no âmbito mesmo da escola.

VII. Referências Bibliográficas

- AGUIAR, W. M. J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: Bock, A. M. B., Gonçalves, M. G. M., Furtado, O. (orgs). Psicologia Sócio Histórica - uma perspectiva crítica. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: Bock, A. M. B., Gonçalves, M. G. M., Furtado, O. (orgs). Psicologia Sócio Histórica - uma perspectiva crítica. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- AGUIAR, W. M. J. e OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição de sentidos. 2005 (mimeo)
- ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. Revista de Estudos Feministas, v.9, n.2, p.575-585. Florianópolis, 2005.
- BORUCHOVITCH, E. Fatores associados à não utilização de anticoncepcionais na adolescência. Revista de Saúde Pública, v.26, n.6, P.437-443, Dez. 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MECSEF, 1998.
- CLOT, Y. A função psicológica do trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CLOT, Y. Psychopathologie du travail et clinique de l' activité. Education Permanente, nº 146, 2001-1.
- DURAND, M. et al. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.125, p.37-62, maio/ago 2005.
- FONSECA, A. Prevenção às DST/AIDS no ambiente escolar. Interface-Comunic. Saúde, Educ, v.6, n.11, p.71-88, 2002.

- GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.98, p.85-90, ago. 1996.
- GUIMARÃES, I. Educação Sexual na escola: mito e realidade. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- IBARROLA, M. A Recente Experiência Mexicana de Formação Básica e Contínua de Professores in: SERBINO, R. V., RIBEIRO, R., BARBOSA R. L. L., GEBRAN R. A. (org) Formação de Professores, São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- IMBERNON, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São paulo: Cortez, 2005.
- LEONTIEV, A. N. O Desenvolvimento do Psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In VYGOTSKI, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.
- LOUSADA, E. G. Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC-SP, 2006.
- MARIUZZO, T. Formação de professores em orientação sexual: a sexualidade que está sendo ensinada em nossas escolas. Dissertação de Mestrado. Bauru, UNESP, 2003.
- MARTINS, L. et al. Conhecimento sobre métodos anticoncepcionais por estudantes adolescentes. Revista de Saúde Pública, v.40, n.1,p.57-64, Fev.2006.
- MELLOUKI, M. e GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. Educação e Sociedade, Campinas, v.25, n. 87, p. 537-571, mai/ago 2004.
- PERES, C. et al. Fala educadora & fala educador. Secretaria de Educação de São Paulo: São Paulo, 2000.
- REIS, M. H. e VILAR, D. A implementação da educação sexual na escola: atitudes dos professores. Análise psicológica, v.4, n. XXII, p.737-745, 2004.

- REY, F. L. G. Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo, Thomson, 2003.
- RIENZO, B. A. et al. The politics of sexual orientation: issues in American schools. Journal of School Health, v. 76, n. 3, p. 93-97, março 2006.
- SAITO, M. I. e LEAL, M. M. Educação sexual na escola. Pediatria (São Paulo), v.22, n.1, p.44-48, 2000.
- SANTOS, M. A. Orientação sexual no 1º. E no 2º. Ciclos do ensino fundamental: uma realidade distante? Caicó, 2001.
- SAYÃO, R. Orientação Sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G.(org.). Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- SAYÃO, R. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, J. G.(org.). Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1999.
- SUPLICY, M. Sexo para Adolescentes, Orientação para Educadores. São Paulo: FTD, 1998.
- SUPLICY, M. et al. Sexo se aprende na escola. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- VYGOTSKI, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar, in. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.

VIII. Bibliografia Consultada

- CARVALHO, M.C.A. Formação de professores para o ensino fundamental: o discurso da eterna transitoriedade. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC-SP, 1997.
- CLOT, Y. (org.) Avec Vygotski. Paris, La dispute, 1999.
- FERNANDES, M.E.A. Formação do educador: quais os seus rumos? In: FONSECA, D.M. (org). Administração educacional: um compromisso democrático. Campinas, Papirus, 1994, p. 91 – 118.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 119, p. 191-204, 2003.
- LIMA, J. A. S. Das raízes que sustentam a atual concepção sobre a sexualidade do homem moderno e sua repercussão na educação sexual oficial. Dissertação de Mestrado. Alfenas, UNIALFENAS, 2001.
- REY, F. L. G. Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo, Thomson, 2005.
- SANTO, L. L. de C. P. Formação de Professores na cultura do desempenho. Educação e Sociedade. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1158, Set. /Dez. 2004.
- SOUZA, J. F. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil. Trabalho apresentado na 22 Reunião Anual da ANPED, Caxambu, M.G.1999.
- VITIELLO, N. Sexualidade: quem educa o educador. Um manual para jovens, pais e educadores. São Paulo: Iglu, 1997.

IX. Anexos

Roteiro de Entrevista

Dados a serem coletados: idade, número de livros em casa, estado civil, número de filhos, escolaridade, experiência profissional anterior à entrada nessa escola.

1. Você tem religião? É praticante?
2. Você me conta um pouco da sua história de vida? (Aprofundar aspectos que possam interessar o objetivo da pesquisa – orientação sexual)
3. Como foi sua educação familiar em relação à sexualidade?
4. É casada?
5. Você já presenciou dois homens, ou duas mulheres se beijando? Como se sentiu?
6. Qual sua opinião sobre o aborto?
7. Há quanto tempo leciona?
8. Há quanto tempo leciona nessa escola?
9. Há quanto tempo leciona Orientação Sexual?
10. Por que você aborda o tema sexualidade? É uma prescrição da escola? Ou uma iniciativa própria?
11. O que é sexualidade para você?
12. Qual a posição oficial da escola sobre a Orientação Sexual?
13. Qual a posição da escola no que se refere aos conteúdos, temas, tempo empregado e métodos utilizados na Orientação Sexual?
14. A escola sugeriu alguma bibliografia? Qual? Você a emprega? Se não a utiliza, qual é a que informa a sua atividade? Onde busca informações sobre o tema?

15. Quais conteúdos você considera importantes de serem abordados? Por quê?
Você os aborda de fato? Se não, por que?
16. Que dificuldades você imaginou que teria ao abordar o tema sexualidade?
17. Que dificuldades você encontrou ao dar aulas sobre sexualidade? Seria diferente se os alunos fossem outros, com situações sócio-econômicas e educativas distintas?
18. Como você lida com as dificuldades de conteúdo? E com as da prática?
19. Como você planeja as aulas de Orientação Sexual? Com base em que?
20. Você leu os PCNs?
21. Você consegue manter e executar o planejamento?
22. O que você mais gosta nessas aulas?
23. O que menos gosta?
24. Como avalia seu trabalho com Orientação Sexual? Quais os pontos positivos e negativos?
25. Você acha que poderia lecionar Orientação Sexual de uma outra forma? Qual? Por que não o faz?
26. Você acha que tem mais alguma coisa sobre o ensino dessa disciplina que poderia me contar?