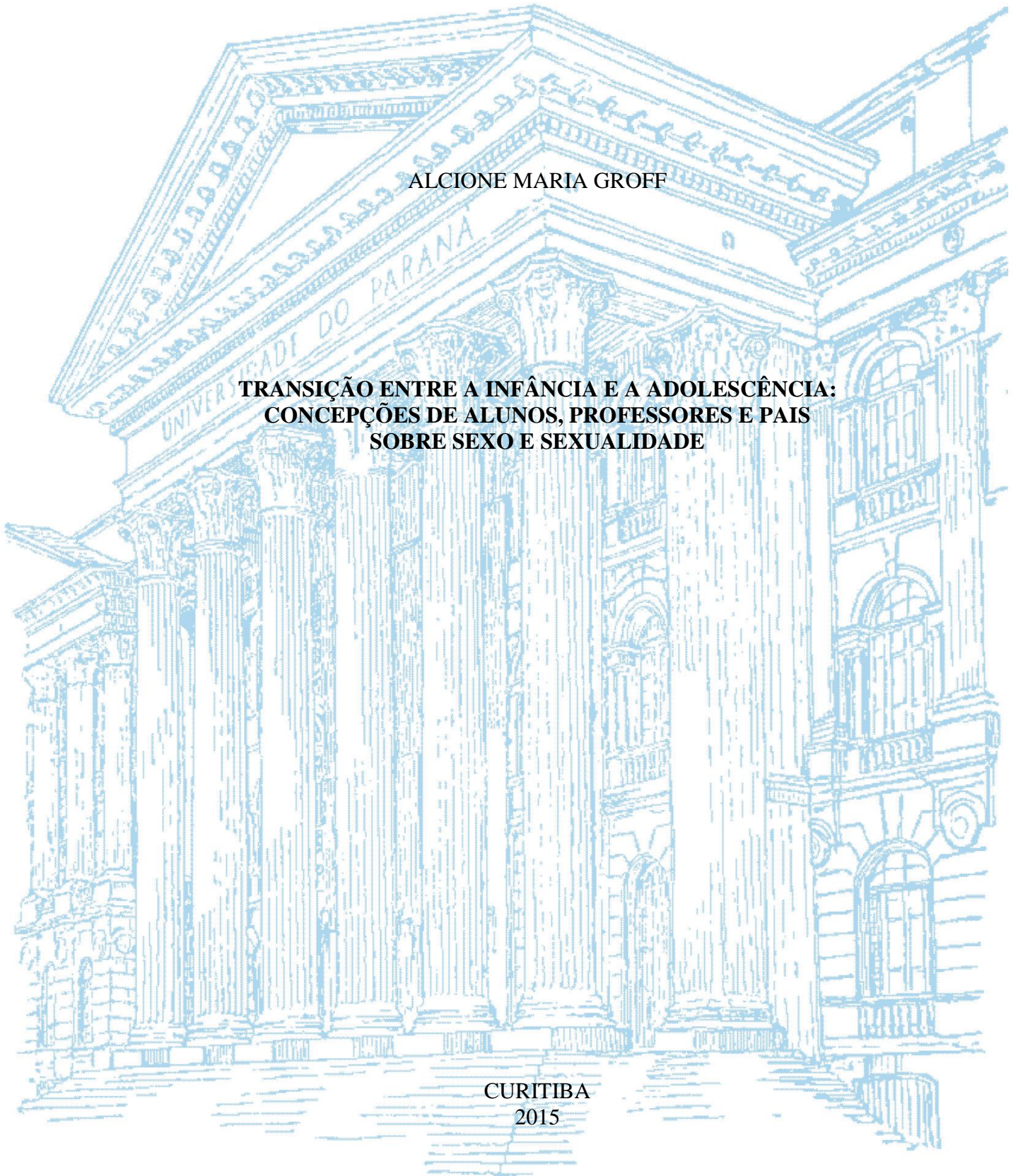


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALCIONE MARIA GROFF

**TRANSIÇÃO ENTRE A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA:
CONCEPÇÕES DE ALUNOS, PROFESSORES E PAIS
SOBRE SEXO E SEXUALIDADE**

CURITIBA
2015



ALCIONE MARIA GROFF

TRANSIÇÃO ENTRE A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA:
CONCEPÇÕES DE ALUNOS, PROFESSORES E PAIS
SOBRE SEXO E SEXUALIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Augusta Bolsanello

CURITIBA
2015

Catálogo na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Groff, Alcione Maria

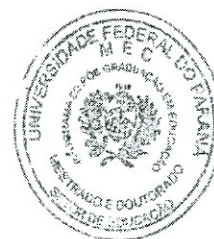
Transição entre a infância e a adolescência: concepções de alunos, professores e pais sobre sexo e sexualidade. / Alcione Maria Groff. – Curitiba, 2015.

151f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Bolsanello
Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – finalidades e objetivos.
2. Escola – relações de gênero – aprendizagem. 3. Educação – percepção – sexualidade. I. Título.

CDD 370.19345



PARECER

Defesa de Tese de Alcione Maria Groff para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Bolsanello, Prof.^a Dr.^a Mary Neide Damico Figueiró (via Skype), Prof. Dr. Minoru Martins Kimpara, Prof.^a Dr.^a Clara Brener Mindal, Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli da Luz, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "TRANSIÇÃO ENTRE A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA: CONCEPÇÕES DE ALUNOS, PROFESSORES E PAIS SOBRE SEXO E SEXUALIDADE".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Maria Augusta Bolsanello	<i>MA Bolsanello</i>	Aprovada
<i>pr</i> Prof. ^a Dr. ^a Mary Neide Damico Figueiró (via Skype)	<i>MA Bolsanello</i>	Aprovada
Prof. Dr. Minoru Martins Kimpara	<i>MTK</i>	Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Clara Brener Mindal	<i>Clara Brener Mindal</i>	Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Araci Asinelli da Luz	<i>Araci Asinelli da Luz</i>	Aprovada

Curitiba, 03 de setembro de 2015.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matricula: 125750

Dedico este trabalho à minha Irmã Tania e ao meu Cunhado Ricardo que me apoiaram incondicionalmente durante todo o processo do doutorado, tanto nos aspectos econômicos quanto nos aspectos afetivos. Sempre estiveram ao meu lado me incentivando. Minha mais profunda gratidão, carinho e eterno respeito por vocês.

Dedico também, a todas as crianças que participaram da pesquisa. O bom humor, a alegria e a energia foram contagiantes. Todo meu carinho e agradecimento pela motivação que me permitiu seguir adiante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial à minha Orientadora Prof^ª Dr^ª Maria Augusta Bolsanello pela aprendizagem em especial quanto aos aspectos metodológicos que são o cerne de toda pesquisa. Incrível como lhe surgem palavras, detalhes que seguramente fazem toda a diferença. Meu respeito pela sua sabedoria e gratidão por me orientar.

A todos os professores e professoras que eu pude ter o imenso prazer em conhecer e aprender por meio da realização das disciplinas realizadas durante o processo: Andréa Barbosa Gouveia, Ângelo Ricardo de Souza, Araci Asinelli da Luz, Helga Loos-Sant'Ana, Lidia Natalia Dobrianskyj Weber, Paulo Vinícius Baptista da Silva, Suzana Schmidlin Lohr e Tamara da Silveira Valente. Meu muito obrigada pelo conhecimento compartilhado!

Às coordenadoras do Programa de Pós-Graduação, Prof^ª Dr^ª Monica Ribeiro da Silva, representante da UFPR e a Prof^ª Dr^ª Grace Gotelip Cabral, representante da UFAC, por estarem sempre prontamente disponíveis à atender os alunos buscando as soluções mais viáveis possíveis para cada situação ocorrida durante todo o processo do doutorado.

Aos membros que compuseram a banca: Prof^º Dr. Minoru Martins Kinpara, Prof^ª Dr^ª Mary Neide Damico Figueiró, Prof^ª Dr^ª Clara Brener Mindal e a Prof^ª Dr^ª Araci Asinelli da Luz, por aceitarem o convite e se disporem a ler o trabalho contribuindo com oportunas sugestões.

Às professoras: Dr^ª Maria de Fátima Minetto, Dr^ª Lidia Natalia Dobrianskyj Weber, Dr^ª Sandra Regina Kirchner Guimarães e Dr^ª Ana Flávia Hansel pelo exemplo de profissionalismo e dedicação.

Aos membros do Colégio de Aplicação (CAP), incluindo a direção, a coordenação de ensino e a coordenação pedagógica que prontamente consentiram a realização do estudo e não mediram esforços para os ajustes necessários para a efetivação da pesquisa.

Às professoras do 5º ano do Ensino Fundamental Séries/Iniciais, aos alunos desta turma e aos seus pais que participaram e permitiram a participação de seus filhos nesta pesquisa.

Meu agradecimento especial ao Designer e Ilustrador gráfico carinhosamente chamado de Fred, preciosidade da UFAC, que se dedicou intensamente na confecção das pranchas que foram os instrumentos de pesquisa aplicados com os alunos. Muitos dias e horas com retoques e refazeres até atingir o objetivo almejado. E olha que eu “perturbei o Fred”. Obrigadíssimo pela paciência.

À CAPES, órgão responsável pelo financiamento deste programa de Doutorado em Educação.

Aos meus colegas de Doutorado pelos risos, conversas e angústias compartilhadas.

Aos meus amigos Mark Clark, Pelegrino, Jean e Pierre que “emprestaram seus ouvidos” e escutaram gentilmente meus desabafos e angústias.

Ao meu companheiro Giovani que me apoiou incondicionalmente cuidando do nosso filho Matheus nos vários momentos em que me ausentei.

Ao meu filho amado Matheus, que apesar de criança se mostrou maduro em compreender os grandes períodos que precisei me ausentar. Foram três aniversários consecutivos que não estive presente.

Aos meus sobrinhos (afetivamente sentidos como filhos), Lucas, Rafael e Murilo, por deixarem os meus dias mais leves e descontraídos com bom humor e o espírito jovial “que no fim tudo dá certo”. Também eternamente agradecida por auxiliarem na tradução de materiais bibliográficos.

À minha amiga Lygia Toledo, pela amizade e por disponibilizar seu apartamento para eu ficar quando necessário. Pessoa de grande caráter e mulher batalhadora. De coração, muito obrigada.

Ao tio Luiz Groff pelo amparo, em ceder seu apartamento, em uma das minhas vindas à Curitiba para o cumprimento de uma das diversas etapas doutorado.

Ao casal Reni e Egon Wagner (parentes e amigos) por me receberem em sua residência acreditando que eu necessitava de um pouco de descontração. Jantares, vinho e muitas gargalhadas. Agradeço por proporcionar momentos de leveza em minha vida.

Aos amigos paranaenses de longa data, Ione Benhard e Jefferson Fazzolari, cúmplices e confidentes. A distância espacial não nos separou. Sempre que nos encontramos é uma verdadeira festa. Rimos, lamentamos e choramos das nossas “próprias situações caóticas”. Estão eternamente no meu coração.

Aos amigos Ana Claudia e Paulo César, vizinhos de casa, agradeço por me socorrerem em “olhar o Matheus para mim” enquanto eu estava fora de casa por meses.

Aos amigos Polyana e Alex pela amizade incondicional.

À Lene que cuidou do Matheus enquanto meu marido estava fora trabalhando.

*“Que seja livre o que chegar.
Que seja doce o que ficar.
E que seja breve o que tiver que ir...”
(Mozart)*

RESUMO

A pesquisa se propôs a investigar as concepções sobre sexo e sexualidade a partir do discurso de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental/ Séries Iniciais, seus pais e suas professoras. O estudo ocorreu em uma escola pública do Município de Rio Branco – Acre, com a participação de vinte e um alunos entre dez e doze anos, dezoito pais e as quatro professoras que lecionam para a turma. A concepção de desenvolvimento humano que norteou o trabalho foi fundamentada pela teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Urie Bronfenbrenner. A metodologia utilizada caracterizou-se por uma investigação qualitativa de cunho exploratório, dividida em três partes. A primeira, com os alunos, utilizando-se pranchas como instrumento de investigação articulada a uma adaptação do método clínico. A segunda parte, por meio de um questionário aplicado individualmente com os pais, e a terceira etapa dirigida às quatro professoras por meio de uma entrevista estruturada. A análise do material coletado ocorreu pelo método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2001). Coerente com a divisão em três partes, alunos, pais e as professoras, a análise de conteúdo também se estabeleceu conforme as especificidades dos instrumentos de coleta de dados, gerando categorias e subcategorias. A partir da análise dos dados percebeu-se que as crianças sabem muito sobre o assunto, entretanto, a maioria recebe as informações pela mídia, isto é, TV, internet e redes sociais de modo geral. Poucos adultos dialogam com as crianças, e quando o fazem é de maneira velada, visto que surgiram em repetidas respostas das crianças, a frase “os adultos falam, mas não tudo”. Os pais por sua vez, também mencionavam: “falamos mas não tudo”, porque acham que seus filhos ainda são muito crianças e não estão na idade para aprenderem “sobre estas coisas”. Estes argumentos dos adultos gerou nas crianças um discurso idêntico, ou seja, “sabemos mas não tudo porque ainda não está na hora”, e que o momento correto seria a partir da adolescência. Então surgiu a grande indagação **“O que seria este falar, mas não sobre tudo”?** Conclui-se que se tratava do ato sexual propriamente dito, isto é, a penetração do pênis na vagina. Este dado é extremamente relevante, pois sinaliza que um dos elementos que dificulta o diálogo dos adultos, tanto dos pais quanto dos professores, pode estar travado neste aspecto, e a pesquisa mostrou que as crianças mesmo sabendo o que é o ato sexual têm consciência de que são crianças e “isto é coisa de gente grande”. Quanto aos pais é surpreendente como os mesmos veem em seu filhos uma imagem de criança inocente que “não pensa no assunto”. Mesmo eles presenciando as modificações que muitos estão passando pelo início da puberdade, ainda há uma tendência à negação. As professoras mencionaram que nos seus cursos de formação acadêmica não tiveram orientações acerca de como trabalhar esta temática em sala de aula. Observeu-se que as mesmas quando se deparam com questões vinculadas à manifestação da sexualidade em sala, tomam medidas isoladas, muitas pautadas no improvisado. A ideia da Educação Sexual proposta pelo MEC para ser trabalhada por meio dos PCNs, nos temas transversais, mostrou-se inconsistente. A maioria das professoras afirma conhecer o material, mas que o mesmo “não sai do papel”. Infere-se que um dos maiores entraves para trabalhar a questão da sexualidade está pautado na ausência de diálogo ou num diálogo velado que esconde muitos elementos tanto por parte dos pais quanto do contexto escolar. Sugere-se que o Governo invista em programas sistematizados com base em pesquisas científicas, em especial na formação de professores, dando condições às escolas de realizarem efetivamente programas de Educação Sexual eficazes e de qualidade.

Palavras-Chave: Sexualidade na Infância. Pré-adolescência e Sexualidade. Educação Sexual. Família e Sexualidade. Escola e Sexualidade.

ABSTRACT

The research's aim was to investigate the conceptions of 5th grade students, their parents and teachers, regarding sex and sexuality. The study was conducted in a public school in the city of Rio Branco – Acre. Took part in it twenty-one children, ages ranging from 10 to 12, eighteen parents and four teachers, who actively work with the aforementioned children. The conception of human development that guided this work was grounded by the Bio- Ecological Theory of Development proposed by Urie Brofenbrenner. The methodology employed was characterized by a qualitative investigation of exploratory nature, divided in three parts. The first having the children use pictures as instrument of investigation articulated to an adaptation of the clinical method. The second part by means of a questionnaire applied individually with the parents. The third part, directed towards the four teachers, was a structured interview. The collected data analysis was done following the content analysis method established by Bardin (2001). Coherent to the division in three parts – students, parents and teachers – the analysis was conducted, too, according to the specificities of the data collection tools, which were separated in categories and subcategories. What was gathered from the data analysis is that the children are quite knowledgeable of the subject, however, most of them were informed through the media, that is, TV, internet and social media, generally. There is little dialogue between the children and the adults, and when it happens, it's usually in a veiled manner, seeing that phrases from the children such as “the adults talk about it, but not all about it” were quite frequent. There were also instances where the parents would mention things similar to “we talk about it, but we do not say everything”, because they believe their children are still too young, and still not at an age fit to learn about “those things”. These arguments by the adults generated in the children and identic discourse, which is: “we know little about it because it is not yet time”, they believed the right age to be during their adolescence. And so came to be the great question: **“what would be this talk about it, but not everything about it”?** It was concluded that this was about the sexual act itself, that is, the penetration of the penis inside the vagina (vulva). This information is extremely relevant, because it shows that one of the elements that hardens the adult's dialogue, both the parents and the teachers, can be stuck in this aspect, and the research showed that the children although knowing what the sexual act is, are mindful that they are kids and “this is grownups' stuff”. As for the parents it is surprising how they see in their children an image of an innocent kid that “doesn't think on the matter”. Even as they see the modification that a lot of kids are going through at the beginning of puberty, there is still a tendency for denial. The teachers mentioned that in their academic training they didn't received orientation as to how to work this matter in the classroom. It is observed that the teacher, when faced with questions linked to sexual manifestation in class, take isolated measures, many based on improvise. The idea of Sexual Education proposed by the MEC to be worked by PCNs ways through transversal themes, showed to be inconsistent. The majority of the teachers said to know the material, but it “never happens”. It is inferred that one of the biggest hurdles in discussing the mater of sexuality lies within the lack of dialogue or a veiled dialogue that hides many elements, by both parents and the school environment. It is suggested that the Government invest in systemized programs based on scientific research, specially in the training of new teachers, providing the schools condition to effectively develop a quality Sexual Education program.

Key Words: Childhood Sexuality. Preadolescence and Sexuality. Sexual Education. Family and Sexuality. School and Sexuality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - BONECAS RUSSAS	40
FIGURA 2 – BONECAS RUSSAS FONTE: FOTO DO ARQUIVO PESSOAL DA PESQUISADORA.....	41
FIGURA 3 – LOCALIZAÇÃO DO ESTADO DO ACRE EM VERMELHO.....	71

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS PAIS SEGUNDO O GRAU DE INSTRUÇÃO	74
QUADRO 2 - RENDA FAMILIAR.....	75
QUADRO 3 - PERFIL DAS PROFESSORAS.....	76
QUADRO 4 - PRANCHAS: ANÁLISE DE CONTEÚDO ATRAVÉS DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS / AGRUPAMENTO DAS PRANCHAS DE ACORDO COM O ASSUNTO.....	85

LISTA DE SIGLAS

AIDS	-	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (HIV) Pessoas soropositivas
APA	-	American Psychological Association / Dicionário de Psicologia
CAP	-	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNJ	-	Conselho Nacional de Justiça
COMETICA	-	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná
DJ-e	-	Diário da Justiça Eletrônica
DSTs	-	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
G1-ACRE	-	Notícias e Vídeos da Rede Amazônica
HPV	-	Papilomavírus Humano
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
MP-AC	-	Ministério Público do Acre
OMS	-	Organização Mundial de Saúde
PCNs	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPCT	-	Processo, Pessoa, Contexto e Tempo / Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
TV	-	Televisão
SUS	-	Sistema Único de Saúde
UFAC	-	Universidade Federal do Acre
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná
WEB	-	Internet: rede de informações eletrônicas

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	15
1.1 JUSTIFICATIVA	15
1.2 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA	18
1.3 OBJETIVOS	26
1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS	27
CAPÍTULO 2 – MARCO TEÓRICO	29
2.1 MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: ARTICULAÇÕES COM A TEMÁTICA DA SEXUALIDADE HUMANA	29
2.1.1 Elementos do Modelo Bioecológico: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo.....	31
2.1.2 O Processo	31
2.1.3 A Pessoa	35
2.1.4 O Contexto.....	40
2.1.5 O Tempo	56
2.2 CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE NA INFÂNCIA	58
2.2.1 Sexualidade e Infância.....	58
2.2.2 Características das Manifestações da Sexualidade na Infância	61
2.2.3 Pré-Adolescência, Puberdade e Adolescência.....	64
CAPÍTULO 3 – MÉTODO	69
3.1 CONTEXTO.....	70
3.1.1 A Cidade da Pesquisa: Um Município da Região Norte do Brasil.....	70
3.1.2 O Local da Pesquisa	71
3.2 PARTICIPANTES.....	72
3.2.1 Caracterização dos Alunos	73
3.2.2 Caracterização dos Pais	73
3.2.3 Caracterização das Professoras.....	76
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	77
3.3.1 Pranchas (Alunos).....	77
3.3.2 Questionários (Pais).....	79
3.3.3 Entrevistas (Professoras)	80

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	80
3.4.1 Coleta de dados com os alunos.....	81
3.4.2 Aplicação das pranchas	81
3.4.3 Coleta de dados com os pais.....	83
3.4.4 Coleta de dados com as professoras	83
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	83
3.5.1. As pranchas (alunos)	84
3.5.2. Os questionários (pais)	85
3.5.3. As entrevistas (professoras).....	85
3.5.4 Aspectos éticos da pesquisa.....	86
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	87
4.1. ALUNOS: CONCEPÇÕES SOBRE SEXO E SEXUALIDADE	87
4.1.1 Questões de Gênero	87
4.1.2 Mito sobre o nascimento.....	93
4.1.3 Namoro e Beijo na Boca.....	94
4.1.4 Gravidez e Relações Sexuais	95
4.1.5 Diálogo com os Pais	98
4.1.6 Diálogo com as Professoras na escola.....	99
4.2 PAIS: CONCEPÇÕES SOBRE SEXO E SEXUALIDADE	101
4.2.1 Concepções dos pais sobre sexo e sexualidade na infância e pré-adolescência.....	101
4.2.2 Concepções dos pais sobre educação sexual	102
4.2.3 Maiores preocupações que a temática sexo e sexualidade geram na família com relação aos filhos.....	103
4.2.4 Concepções dos pais sobre o que acham que seus filhos pensam sobre sexo e sexualidade	104
4.3 PROFESSORAS: CONCEPÇÕES SOBRE SEXO E SEXUALIDADE.....	106
4.3.1 O que significa sexualidade para você?.....	106
4.3.2 Você acha que existe diferença entre as expressões sexo e sexualidade?.....	107
4.3.3 Em qual faixa etária você acha que uma escola deveria começar a trabalhar com Educação Sexual?.....	107
4.3.4 Você já percebeu a manifestação da sexualidade em seus alunos. Como?	108
4.3.5 Em sua formação acadêmica você foi orientada acerca de como trabalhar com a temática da sexualidade em sala de aula?	109

4.3.6 Enquanto profissional da Área de Educação você se sente preparada para trabalhar com as questões que envolvem a temática da sexualidade em sala de aula?	109
4.3.7 O MEC (Ministério da Educação e Cultura) propõe por meio dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que a sexualidade seja trabalhada como tema transversal. Você conhece esta proposta? O que você pensa dela? Esta Instituição adotou a proposta?.....	110
4.3.8 Quanto às famílias das crianças, como você acha que elas se posicionariam se esta Instituição propusesse um trabalho de Educação Sexual na escola?.....	110
4.3.9 Em relação aos seus alunos o que você acha que eles pensam sobre sexualidade e sexo?	111
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES	114
5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	123
ANEXO I - PRANCHAS / NÚCLEO BÁSICO DE PERGUNTAS	130
ANEXO II – PRANCHAS / ALUNOS	134
ANEXO III – QUESTIONÁRIO PARA PAIS	145
ANEXO IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	150

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA

O interesse por esta pesquisa surge a partir das inquietações provocadas pelo cotidiano das experiências acadêmicas da presente pesquisadora enquanto docente. Embora com graduação em Psicologia, o magistério sempre esteve presente, desde uma breve experiência como professora de pré-escola até a docência em nível superior. Inicialmente como docente em uma Instituição Superior Privada por um período de onze anos, em cursos de bacharelado e de licenciaturas com dedicação em especial ao Curso de Pedagogia, cujo destaque foram as preocupações com a temática da sexualidade humana, que mobilizaram propostas de projetos de ensino e de extensão.

Atualmente como docente da Universidade Federal do Acre, atuando nas disciplinas de Psicologia da Educação e Desenvolvimento e Aprendizagem, encontra-se uma situação parecida com a experimentada na Instituição anterior, isto é, aos relatos dos alunos dos cursos de graduação em licenciaturas, em especial do Curso de Pedagogia, vinculados às observações do estágio supervisionado em que se depararam com questões vinculadas às expressões da sexualidade pelas crianças e adolescentes em diversas escolas e com atitudes percebidas por estes alunos como inapropriadas por parte dos professores acerca de como estes procedem com suas intervenções.

Diante destes relatos, verifica-se que algumas medidas isoladas são tomadas por algumas escolas, principalmente para lidarem com situações interpretadas pelas mesmas como constrangedoras e que geralmente sofrem pressão da comunidade escolar, predominantemente na representação dos pais, para tomarem providências quanto às situações. Entretanto, intervenções a partir de medidas isoladas, como por exemplo, chamar “para conversar” os pais das crianças envolvidas em episódios interpretados como “problemáticos” quanto à sexualidade, ou então, o convite a um profissional da área de saúde para falar com os alunos por meio de palestras sem a continuação de ações sistematizadas pela escola, geralmente são pouco eficazes. Estas formas de intervenções pedagógicas são apontadas por Nunes (2002) e Furlani (2011) como estratégias baseadas em concepções biologistas e higienistas que enfatizam uma moral conservadora de educação sexual que serão melhor explicitadas no decorrer da fundamentação teórica deste trabalho.

Uma das grandes indagações é por que no século XXI a sexualidade ainda é considerada por muitos como tabu? E ainda, há pessoas que acreditam que a sexualidade

inicia-se na adolescência, negando completamente a existência da sexualidade infantil. Acredita-se que um tanto destas inconsistências ocorre pela confusão que se estabelece quando se tem a palavra sexualidade como sinônimo de sexo. A palavra sexo, conforme Nunes e Silva (2006) reporta-se à marca biológica, à caracterização genital, constituída a partir da aquisição evolutiva da espécie humana. Já o conceito de sexualidade é ampliado, isto é, vai além da marca biológica, pois envolve também aspectos sociais, culturais, geográficos e econômicos. Assim, em consonância com Werebe (1998), Camargo e Ribeiro (1999), Nunes (2002), Silva (2002), Nunes e Silva (2006), Figueiró (2006), Barreto (2007), Louro (2010), Bonfim (2010), a sexualidade é construída histórica e culturalmente e ocupa dimensões de natureza social e política. Cada sociedade, cada cultura gera suas próprias práticas, juízos, valores e representações a respeito da sexualidade, o que a torna tão diversa.

A partir deste olhar, estabelecendo um recorte que enfoca o desenvolvimento da sexualidade da infância para a adolescência, argumenta-se que o contexto educacional deve investigar e ouvir o próprio sujeito, já que como apontam Camargo e Ribeiro (1999), principalmente a infância tem sido falada na voz do adulto e de acordo com o seu pensar. Alguns adultos supõem ideias sobre o que as crianças ou os “pré-adolescentes” sabem ou o que não sabem sobre sexo e sexualidade. Outros adultos acham que as crianças são muito “inocentes” para pensarem “sobre determinados assuntos”. A questão é: foi perguntado para a criança que está em processo de transformação para entrada na adolescência o que ela pensa sobre esta temática?

Desta forma, autores como Camargo e Ribeiro (1999), Nunes (2002), Furlani (2009), Louro (2010) e Bonfim (2012) apontam que os adultos limitam o espaço da criança no mundo, e muitas vezes negam a compreensão de que a sexualidade é uma dimensão da existência, e que o desenvolvimento da sexualidade inicia-se na infância, observando-se que as crianças elaboram suas próprias teorias sexuais de acordo com suas vivências no cotidiano. Entende-se que o ser humano se constitui num processo histórico e social, e que obviamente está em constante transformação, e a sexualidade deve ser compreendida a partir deste permanente movimento.

A temática da sexualidade no interior das escolas brasileiras é motivo de preocupação por parte dos professores e tem gerado intensas discussões, principalmente quando a escola é chamada a cumprir o seu papel social. Quando se fala de sexualidade infantil a polêmica é ainda maior. Apesar de no século passado, Freud (1905), ter sido o pioneiro na proposta de existir sexualidade na infância, ainda hoje se encontram posições de adultos que a negam. E

na escola é comum encontrar-se professores que embora com formação pedagógica, desconhecem as características que fazem parte do desenvolvimento da sexualidade infantil.

Concordando com Delval (2001), a escola, dentre as várias funções, é chamada a cumprir seu papel social, levando em conta que a escola enquanto Instituição de ensino ultrapassa a preocupação com a informação específica dos conteúdos e passa a ter uma visão que abrange à formação integral do aluno reconhecendo que todo ser humano, desde tenra idade, necessita de uma formação que desenvolva progressivamente competências, capacidades, atitudes e valores intelectuais e emocionais fortalecidos num desenvolvimento pleno que lhes possibilitem ao longo da vida fazer escolhas e tomarem decisões pautadas em reflexões.

Entende-se também que em função dos alunos passarem um tempo do dia significativo na escola, é esperado que manifestações da sexualidade aconteçam neste contexto. O MEC (Ministério da Educação e Cultura) propõe que a sexualidade seja trabalhada na escola por meio dos temas transversais.

Este aval do MEC legitima a escola para desenvolver a educação sexual, e é considerado um avanço. Entretanto, os professores recebem subsídio no seu processo de formação para entender e aplicar o que os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem como tema transversal? Será que no entendimento dos professores esta é a melhor estratégia? Será que as escolas adotam estas diretrizes?

E os pais, o que pensam sobre educação sexual: É papel da escola? É papel da família? A educação sexual para crianças é necessária ou prevalece o antigo tabu de que diálogos sobre o assunto “instigam a curiosidade da experimentação por parte das crianças?”.

Assim, por meio destas diversas indagações, este estudo pretende uma articulação entre os dados do que pensam os alunos, os professores e seus pais sobre sexo, sexualidade e educação sexual. Entende-se que esta pesquisa pode contribuir com a desmitificação de tabus e mitos e orientar estratégias pedagógicas mais adequadas.

Ressalta-se que a sexualidade humana é uma área de pesquisa que se insere na linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, que tem despertado interesse de pesquisadores vinculados à infância e à adolescência.

1.2 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Figueiró (1996) realizou a análise da produção científica acadêmica brasileira sobre Educação Sexual, no período de 1980 a 1993, com o objetivo principal de investigar a abordagem de Educação Sexual predominante neste período. Segundo a autora, a primeira coisa observada foram as diversas posturas que estavam sendo adotadas pelos autores, quanto a maneira de encarar a Educação Sexual, refletindo-se em diferentes concepções filosóficas, pedagógicas e metodológicas. Estas concepções incluíam a religiosa (católica e protestante, de cunho tradicional ou libertadora), a médica, a pedagógica e a política. O estudo apoia-se em publicações científicas da área das ciências humanas, mais especificamente a da educação. Em suas considerações finais, Figueiró (1996) tece críticas à baixa qualidade científica de várias publicações. Menciona que alguns textos são produzidos sem fundamentação teórica explícita, nos quais o autor escreve sem fazer ligação com o que já se produziu cientificamente sobre o assunto. Outro problema encontrado foi o não seguimento dos padrões metodológicos estipulados para a elaboração de artigos científicos.

Figueiró (1996) afirma ainda que 82,35% dos trabalhos são compostos por dissertações e apenas 17,64% por teses. Aponta que “esta produção começou a aumentar após a data de 1985, e centralizou-se mais nas Universidades de São Paulo e Campinas, onde foi desenvolvido 70,58% das teses e/ou dissertações” (Figueiró, 1996, p.60). A autora enaltece sua preocupação para o cuidado com os critérios mínimos considerados científicos para comporem uma publicação.

A pesquisa de Silva e Neto (2006), com o título “Formação de professores e educadores para uma abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas”, consultou 65 (sessenta e cinco) teses e dissertações. Estes autores iniciaram a busca de informações sobre dissertações e teses a partir dos anos 70, quando se iniciam as primeiras defesas nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil. Encontraram 165 documentos que se referem de forma ampla à Educação Sexual nas escolas, compreendidos entre 1977 (ano em que foi identificada a primeira produção sobre o tema) e 2001. A partir da leitura dos resumos, os autores conseguiram selecionar 65 dissertações e teses (cerca de 40% do conjunto das 165 produções), que tratam da formação do professor/educador, voltada ao tema da Educação Sexual e ao conhecimento (ou não) do desenvolvimento da sexualidade na infância e na adolescência.

Os resultados da pesquisa, de acordo com Silva e Neto (2006), referentes ao ensino do 1^a ao 4^a ano do Ensino Fundamental relacionados ao tema Educação Sexual e ao

conhecimento (ou não) do desenvolvimento da sexualidade na infância e na adolescência são as menos expressivas quantitativamente (em torno de 6%). Os autores verificaram que também são poucas as investigações na Educação Infantil (cerca de 11%), argumentando que se for considerada a faixa etária de zero a dez anos, é possível compreender o pouco interesse pela produção de trabalhos na área, uma vez que os professores concebem estes alunos como inocentes, puros, assexuados, entre outros, negligenciando a necessidade de investigação sobre a temática da sexualidade. Outra observação importante refere-se à carência de investimentos nas pesquisas na Educação Superior, (em torno de 12%), no sentido de investigar a formação e qualificação de futuros profissionais, principalmente os das licenciaturas, para trabalharem com a referida temática em sala de aula.

Silva e Neto (2006), em face destas dificuldades, apontam que alguns professores se convencem que é melhor tratar dos aspectos biológicos pura e simplesmente e, para isso, consideram que existe o professor da área de Ciências. Estes autores reconhecem que o despreparo dos profissionais da área da educação precisa, em uma primeira instância, ser reconhecido e enfrentado pelos sistemas públicos educacionais. A iniciativa pública, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para que a temática da sexualidade seja abordada a partir dos temas transversais, é a sinalização de um movimento importante por parte do MEC. Entretanto, espera-se que muitas das orientações sobre o tema, contidas neste documento (PCNs), não fiquem reduzidas à orientações técnicas sem implementação na prática escolar e no processo de formação profissional. O mérito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foi possibilitar a abordagem da Educação Sexual sem a perspectiva de proibição e repressão antes dominantes, mas sua grande lacuna está em não garantir o espaço coletivo reflexivo e continuado da formação do professor para o trabalho com Educação Sexual. Os autores questionam: se já é difícil que o professor de Ciências Biológicas assuma o trabalho com a Educação Sexual em todas as suas dimensões, o que dizer em relação aos professores de áreas diferentes?

Os autores citados observaram também que várias dissertações e teses assinalam a importância de a Universidade assumir a formação dos profissionais ao lado dos programas oficiais. Para tal, é necessário, entre outros fatores, a sensibilização e a preparação dos docentes da Educação Superior, que também não foram formados para o trabalho com a temática, pois é preciso assegurar que os profissionais já saiam de seus cursos preparados para tal abordagem. Portanto, a inclusão da Educação Sexual nos cursos de graduação é fundamental. Silva e Neto (2006) reforçam a ideia da necessidade do reconhecimento pelo Poder Público acerca da importância da formação para trabalhar a temática da sexualidade,

que ainda é muito recente na educação formal. A proposta sugerida pelo Governo para a sexualidade ser trabalhada através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por meio dos temas transversais, demonstra-se limitada e insuficiente, já que não é obrigatória, e depende significativamente da sensibilização dos gestores e professores, em todos os níveis de ensino, para que ela aconteça. Os autores concluem que treinamentos e palestras, por si só, não são suficientes para garantir o objetivo de uma formação pautada na sistematização apoiada pelos critérios da cientificidade.

Destacam ainda, que as pesquisas referentes ao ensino do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental Séries Iniciais (que atualmente se estende até o 5º ano) foram as menos expressivas quantitativamente, já que estão em torno de 6%, bem como são poucas as investigações na Educação Infantil (cerca de 11%). Neste sentido reforça-se a relevância do presente estudo na área da sexualidade na infância e pré-adolescência. Observa-se que desde a data da publicação não houve mudanças significativas, principalmente quanto à postura do Governo relacionada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ainda continua-se enfrentando os mesmos problemas, principalmente quanto à sistematização da formação de professores para atuarem na Educação Sexual.

Estes dois estudos que utilizaram o estado da arte mostram como o tema da sexualidade humana que perpassa por uma construção histórica, cultural, social, econômica e geográfica, ainda encontra-se pouco explorado. Apesar de estes autores mencionarem datas históricas que se reportam às décadas entre os anos de 1970 e 2001, eles revelam que ainda há fragilidades no campo educacional quanto à inserção da educação sexual na escola, com frequentes relatos de professores que não se sentem preparados para trabalhar este assunto em função da ausência de formação em suas graduações. Por outro lado, demonstram como o tema ainda é considerado por muitos adultos como tabu, principalmente quando se refere à infância e pré-adolescência. O fato é que não se pode mais fechar os olhos ou optar pelo silenciamento frente às crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Eles têm direito à informação correta, a poderem discorrer sobre o assunto, e na medida em que se desenvolvem, fazerem escolhas pautadas na responsabilidade e busca de prazer que leve em conta não só seus interesses individuais, mas para além disso, o respeito e a afetividade para com os outros de sua convivência, que podem ter uma expressão da sexualidade diversa da sua.

A escassez de publicações na área da sexualidade na infância, pré-adolescência e adolescência no século XXI trás estranheza também, pois Freud, em 1905, publica a obra “Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade”, apresentando a existência da sexualidade

infantil. O interesse de Freud (1905) a respeito das questões da sexualidade originou-se a partir de suas observações clínicas no sentido de perceber e destacar a importância dos aspectos sexuais na etiologia das neuroses. Este trabalho trouxe significativas contribuições, preponderantemente com a ampliação do conceito de sexualidade, que em sua concepção não se restringe aos aspectos genitais, e sim às características das atividades humanas de modo geral que emanam à busca de prazer.

Historicamente, verifica-se que constantemente houve o movimento da tentativa de estudiosos da área da sexualidade humana, mais especificamente da sexualidade infantil, em desmitificar os tabus e preconceitos, tentando mostrar por meio da ciência, que a sexualidade faz parte da infância e precisa ser considerada como um dos elementos que faz parte do desenvolvimento infantil. Se existe a preocupação por parte de uma sociedade que suas crianças tenham um desenvolvimento pleno, não se pode negligenciar o desenvolvimento da sexualidade infantil.

Assim, um outro estudo importante na área da sexualidade infantil foi realizado por Véronique Jagstaidt (1987), que resultou na publicação do livro “A sexualidade e a Criança”. Ela afirma que:

O que a criança pode assimilar da sexualidade infantil depende de sua maturidade afetiva e do desenvolvimento de uma inteligência que segue patamares distintos. A cada idade correspondem teorias originais e possibilidades de assimilação que refletem a constituição psicoafetiva da criança (JAGSTAITD, 1987, p.5).

Segundo a autora, há uma impermeabilidade das crianças no sentido de distorção face às explicações dos adultos. “Frequentemente, somos surpreendidos com reconstituições que evidenciam uma deformação patente do que tentaram inculcar pais e educadores” (JAGSTAITD, 1987, p.18). A autora conclui que se para assimilar a educação sexual, a criança deve integrá-la afetivamente, conforme proposta da psicanálise, ela deve também integrá-la cognitivamente de acordo com a teoria piagetiana. A pesquisadora destaca ainda, que “o que as crianças imaginam sobre o nascimento é consequência de sua representação do mundo, e sua própria representação é consequência do desenvolvimento de sua inteligência” (JAGSTAITD, 1987, p.118).

Quanto à questão da criança não ser ouvida e sim ser “representada” na voz do adulto, Andrade (1995) afirma que na interação com o outro as crianças constroem seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, são construídas por significados produzidos e acumulados historicamente. Percebeu ainda, que uma diversidade de vozes se fazem presentes na estrutura

afetiva e cognitiva da criança, e esta elabora seus conhecimentos, interagindo com os significados em circulação. A cada idade, existem crenças que denotam a constituição psicoafetiva da criança, que elabora ou não crenças, dependendo do meio em que significações são criadas. “A fala da criança reflete, ao mesmo tempo, a sua crença e a de um grupo. Sua fala é entrecruzada e interpretada por outras” (ANDRADE, p. 98, 1995). Concordando com a autora mencionada, Schindhelm (2011) ressalta que a sexualidade, quando relacionada à infância, ainda hoje é pouco falada e explicada, justificando que no imaginário popular de nossa cultura ocidental, é comum defrontar-se com modos de olhar para a criança como meros destinatários passivos de ações adultas.

A necessidade por estudos na área da sexualidade infantil é eminente para os profissionais que trabalham com crianças e pré-adolescentes, considerando que se a sexualidade é um elemento da condição humana, ela vai surgir no dia a dia. Isto exige que os profissionais estejam preparados para lidar com as manifestações da sexualidade, bem como é de direto da criança ou pré-adolescente o acesso ao conhecimento e desenvolvimento pleno de seu ser enquanto sujeito.

Cruz (2003, p. 115), por sua vez, afirma que “a demanda por educação sexual aparece porque a sexualidade infantil constitui um problema para os adultos envolvidos na educação infantil: formadores, técnicos, diretores, educadoras, pais”. Justifica ainda, que a educação sexual é considerada importante, mas não prioritária frente a um cotidiano complexo, angustiante e cheio de várias intercorrências, apelando por respostas urgentes. As manifestações da sexualidade infantil, as tensões na esfera das relações de gênero, os preconceitos e o fato de crianças serem vítimas de abuso sexual são fatores que também reiteram essa demanda. Com relação às intervenções, relata que:

Quando a questão da sexualidade surge, usam-se diferentes estratégias para seu enfrentamento: negação, repressão, preconceitos, violação da intimidade e programas ou cursos para a formação dos adultos, principalmente de educadoras. Tais intervenções de capacitação são geralmente cíclicas, esporádicas, pontuais e raramente continuadas. Apesar de diversificados, a temática e o enfoque teórico que orientam essas experiências apresentam lacunas, sinalizando que o campo necessitaria de uma atualização também dos formadores empenhados na educação sexual de educadoras infantis (CRUZ, 2003, p. 115).

Quanto à influência do contexto sócio-cultural no desenvolvimento de crianças, pré-adolescentes e adolescentes, quanto ao que elas aprendem acerca de gênero, Furlani (2005) destaca que o modo como o gênero e a sexualidade estão representados produz significados que marcam e constituem não apenas o sujeito e as práticas normais, como também os

sujeitos e as práticas desviantes, não-autorizadas ditas anormais. A pesquisadora destaca a necessidade de se questionar a maneira como as diferenças e as identidades são representadas, a partir de um artefato pedagógico, e, por extensão, como essas diferenças são representadas na cultura, aspecto este imprescindível em qualquer processo de educação e de formação de educadores (as).

Para Maia e Spaziani (2010), as manifestações sexuais identificadas pelos adultos, na casa ou na escola, referem-se, principalmente, às questões de gênero e à descoberta do corpo: as crianças reproduzem concepções de masculino e feminino, manipulam seu próprio corpo ou o de outros, verbalizam sobre namoro, beijo na boca e sexo. Destacam que as professoras, mais do que os pais e mães em casa, percebem os comportamentos sexuais das crianças, que na escola são explícitos. Ressaltam que estes comportamentos geram ansiedade e desconforto tanto nos professores quanto nos pais que não sabem como agir diante das manifestações sexuais infantis.

Os participantes compreendem as crianças como dotadas de sexualidade, pois percebem diferentes expressões da sexualidade infantil que são típicas do desenvolvimento. É preciso investir na formação acadêmica e continuada de professores da educação infantil, bem como no trabalho em conjunto da escola e da família, visando propiciar às crianças a experiência favorável de uma educação sexual emancipatória (MAIA e SPAZIANI, 2010, P. 67).

Alunos do Ensino Fundamental, de acordo com a pesquisa de Moizés (2010), possuem dúvidas precárias e básicas, revelando que a escola quase não fala sobre o assunto. Os temas menstruação, bolinação e beijo, são os que mais despertam interesse e preocupação. Em relação ao corpo trazem a preocupação com a atração física e ressaltam a diferença de ser homem e mulher, associando às desvantagens de ser mulher: menstruação, parto e gravidez. Mostram uma concepção machista ao falar de gênero. A maioria dos alunos procuram pais, depois procuram amigos, poucos procuram professores, médicos e outros profissionais para sanar as dúvidas. Moizés (2010) destaca ainda, que professores alegam que os maiores problemas que enfrentam na escola é o despreparo para orientar sobre o assunto, além da falta de materiais didáticos. Embora ressaltem a importância dos temas transversais na escola, revelam que os mesmos não estão funcionando, porque geralmente somente os professores de ciências são responsabilizados para lidar com educação sexual. Os professores, no geral, sugerem a prevenção e necessidade de capacitação para trabalharem melhor esses temas.

Constata-se por meio destes estudos que a temática da sexualidade é um assunto relevante e complexo que exige a continuidade e o aprofundamento de investigações

científicas na área. Verifica-se que a maioria destes estudos reporta-se ao adulto em relação às preocupações com as manifestações da sexualidade das crianças e adolescentes e as formas como as intervenções são realizadas, geralmente acompanhadas de “angústias”, confusões e inabilidades.

Segundo Altmann (2001), o tema diversidade sexual passa a fazer parte das discussões no âmbito escolar e das políticas públicas, principalmente a partir de uma preocupação com a violência homofóbica aonde o Governo Federal, no quadro de ações, criou o programa “Brasil sem Homofobia”¹. Entretanto as ações do Governo se mostraram um tanto quanto equivocadas, visto que o Governo produziu uma escala dos referidos materiais e a beira da divulgação, foram suspensos pelo próprio Governo, sem explicações claras à população sobre a decisão de suspender a distribuição do material que foi chamado por algumas pessoas de forma inconveniente como “Kit Gay”. Estes aspectos reforçam ainda mais o quanto é delicado trabalhar com a temática da sexualidade, considerando a amplitude e complexidade de elementos que a compõe como tabus, crenças, preconceitos, religiosidade, desinformação, entre outros.

Recentemente a Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013, aprovada, estabelece durante a 169ª Sessão Plenária do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), Presidida pelo Ministro Joaquim Barbosa, que cartórios de todo o Brasil não poderão recusar a celebração de casamentos civis de casais do mesmo sexo ou deixar de converter em casamento a união estável homoafetiva. Esta Resolução foi divulgada no Diário da Justiça Eletrônico (DJ-e) no dia 15 de maio de 2013, e entrou em vigor no dia 16 de maio de 2013, nos termos da Lei n. 11.419/2006, § 3º e 4º do art. 4º.

Estes acontecimentos históricos, por força de lei, suscitam várias indagações: as escolas estão preparadas para realizarem matrículas escolares para crianças de pais ou mães de casamentos homoafetivos? Como o professor lidará em sala de aula cujo comentário da criança poderá ser: tenho duas mães, ou tenho dois pais? Estará o professor preparado para evitar que esta criança seja vítima de bullying? Caminha-se para um cenário cada vez mais complexo no campo da sexualidade e em especial no contexto escolar, que precisa rever urgentemente um plano de sistematização para que a Educação Sexual efetivamente aconteça.

¹Entretanto, em Brasília, 25 de maio de 2011, sob determinação da Presidente Dilma Roussef, o governo federal decide suspender todas as produções de combate à homofobia que estavam sendo editadas pelo Ministério da Educação (MEC), mais especificamente, o material apelidado de “Kit contra a Homofobia” do Projeto Escola sem Homofobia.

Neste sentido, reforça-se novamente a importância de estudos científicos na área, considerando o ampliado campo que a temática da sexualidade ocupa.

A partir destes levantamentos preliminares dos estudos realizados principalmente no Brasil, verifica-se como afirmado anteriormente, que o desenvolvimento da sexualidade na infância e pré-adolescência está significativamente articulado com os estudos sobre educação sexual. Existe pouca variedade de material científico relacionado exclusivamente às características do desenvolvimento da sexualidade infantil e pré-adolescência, na realidade brasileira. Isto provavelmente porque as questões da sexualidade na infância e pré-adolescência pertencem às preocupações dos adultos, que querendo ou não, precisam lidar com a temática, que é discutida a partir dos elementos que compõem as reflexões sobre a educação sexual.

A preocupação com a sexualidade é apontada por Louro (2010), em função de dois importantes aspectos a serem considerados. O primeiro refere-se à compreensão de que a sexualidade perpassa pelas dimensões social e política, isto é, a construção das identidades sociais que são definidas no âmbito da cultura e da história, inclui não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas as identidades de etnia, de nacionalidade, de classes, entre outras. Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, ao mesmo tempo em que se constituem como marcadores sociais. E o segundo, vincula-se à ideia de que a sexualidade é aprendida, isto é, construída ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos.

Em consonância com Nunes (2002), entende-se que toda Educação Sexual está sob uma condição ideológica, religiosa, política, antropológica e histórica. Isto a torna significativamente complexa, principalmente quando se herda historicamente uma concepção de criança na imagem de um ser “puro”, “ingênuo” e “angelical”.

Frente às considerações acima e tendo em vista a quantidade pouco significativa de estudos na área do desenvolvimento da sexualidade na infância e “pré-adolescência”, argumenta-se que é importante verificar junto à criança, pais e professores o que eles pensam acerca da temática.

Desta feita, levantam-se as seguintes questões norteadoras do presente estudo:

- **Quais são as concepções dos alunos do 5º ano do ensino fundamental sobre sexo e sexualidade?**
- **Quais são as concepções de pais e professores destes alunos sobre sexo e sexualidade na infância?**
- **Quais são as concepções de pais e professores destes alunos sobre educação sexual?**

- **O que estes pais e professores acham que seus filhos e alunos pensam ou sabem sobre sexo e sexualidade?**

O termo *concepção*, a partir de uma definição operacional, deve ser compreendido como, “modo de ver, ponto de vista, opinião, noção, entendimento, compreensão” (FERREIRA, 1986, p. 445).

1.3 OBJETIVOS

A partir das questões norteadoras se estabelecem os seguintes objetivos da pesquisa:

- Investigar as concepções de alunos do 5º ano do ensino fundamental / séries iniciais sobre sexo e sexualidade.

- Identificar nas falas de professores do 5º ano do ensino fundamental / séries iniciais suas concepções sobre sexo e sexualidade na infância / pré-adolescência, e o que pensam sobre educação sexual.

- Identificar nas falas de pais de alunos do 5º quinto ano do ensino fundamental / séries iniciais suas concepções sobre sexo e sexualidade na infância / pré-adolescência, e o que pensam sobre educação sexual.

- Identificar nas falas dos pais e dos professores o que acham que seus filhos e alunos pensam ou sabem sobre sexo e sexualidade.

Para atingir os objetivos propostos, a presente tese foi delineada da maneira descrita a seguir.

O primeiro capítulo expõe a justificativa do estudo, bem como apresenta o problema, os objetivos propostos e a definição de termos.

O capítulo dois apresenta a concepção de desenvolvimento humano, a partir do aporte teórico do Modelo da Bioecológico do Desenvolvimento Humano proposta por Urie Bronfenbrenner, conhecida pela sigla (PPCT), que significa um modelo que estabelece uma conexão entre processo-pessoa-contexto-tempo. Neste capítulo apresenta-se também o conceito de desenvolvimento humano e o conceito de sexualidade humana articulados com a sexualidade na infância, pré-adolescência e adolescência.

No terceiro capítulo apresenta-se o delineamento metodológico da pesquisa. Será descrito o contexto no qual será desenvolvido o estudo, a caracterização dos participantes (alunos, professoras e pais), a elaboração dos instrumentos de investigação e os

procedimentos de coleta e análise dos dados baseados na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

A apresentação e discussão dos dados serão relatados no quarto capítulo. Retoma-se os objetivos da pesquisa e a partir da análise de conteúdo e da categorização das respostas dividiremos em três partes: os alunos, os pais e as professoras que atuam com este grupo de alunos. A análise de conteúdo contemplará as categorias de acordo com os instrumentos usados, isto é, pranchas para os alunos, questionário para os pais e entrevista com as professoras procurando estabelecer relações entre as respostas dos participantes envolvidos na pesquisa.

Por último, no capítulo cinco, serão apresentadas as conclusões e considerações finais da pesquisa divididas em três eixos: alunos, pais e a escola articulando as considerações finais com sugestões propositivas acerca da área da Educação Sexual.

1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Para a escrita deste estudo, em consonância com Figueiró (2006), utilizar-se-á o gênero masculino para reportar-se a professor, professora, aluno ou aluna. Embora haja uma tendência, em muitas publicações acadêmicas recentes de usar os dois padrões concomitantemente, isto é, o feminino e o masculino, como uma das medidas para eliminar a desigualdade de gêneros, considera-se que o termo genérico caracterizado pelo masculino torna a leitura mais ágil e agradável e está em consonância com as normas gramaticais da língua portuguesa.

Quando se faz referência às concepções sobre sexo e sexualidade na visão dos alunos, pais e professores, é importante esclarecer que segundo Ferreira (1999, p.1849) o *termo sexo* é designado para “conformação particular que distingue o macho da fêmea, nos animais e nos vegetais, atribuindo-lhes um papel determinado na geração e conferindo-lhes certas características distintivas”. No caso do ser humano o termo costuma estar relacionado a gênero masculino e feminino. Na variação do termo, isto é, dependendo do contexto em que a expressão sexo é usada, tem-se outro sentido como aponta Ferreira (1999, p.1849) “fazer sexo, ter relações sexuais, fazer amor, copular”. Nesta pesquisa o *termo sexo* tem a segunda conotação, ou seja, o sentido de ter relações sexuais, copular.

Como já dito anteriormente, o termo *concepção*, a partir de uma definição operacional, deve ser compreendido como: “modo de ver, ponto de vista, opinião, noção, entendimento, compreensão” (FERREIRA, 1986, p. 445).

De acordo com o dicionário de Psicologia APA – American Psychological Association, o termo *erotização* relaciona-se ao

[...investimento de órgãos corporais e funções biológicas ou outras atividades não necessariamente sexuais e sensuais, de prazer e gratificação sexual... Teoricamente, quase qualquer interesse ou atividade pode ser erotizada pelo indivíduo; por exemplo, não raro atividades como dançar e comer são vistas como eróticas ou como possuidoras de componentes eróticos. Também denominada libidinização; sexualização. – Erotizar v.] (VANDENBOS, 2010, p. 352)

O termo *sensual* de acordo com o mesmo dicionário é entendido como “relativo aos sentidos, particularmente gratificação de ou apelo aos sentidos. Relativo à sensação física ou erótica. Descreve o aspecto sensorial de uma experiência ou coisa que é capaz de despertar os sentidos” (VANDENBOS, 2010, p. 835).

Pré-adolescência é definida como o “período da infância que precede a adolescência, abrangendo aproximadamente os dois anos antes do início da puberdade. Também denominado estágio pré-puberal ou pré-puberdade” (VANDENBOS, 2010, p.723).

Os termos *adolescência* e *puberdade* são muitas vezes usados de forma inadequada. Puberdade diz respeito às mudanças corporais, enquanto o termo *adolescência* está relacionado ao conjunto de modificações biológicas, psicológicas e sociais. As transformações corporais características da puberdade são constituídas pelo enorme crescimento físico e pela maturação sexual. Essas mudanças não ocorrem no mesmo ritmo e ao mesmo tempo para todos. A idade de início é muito diferente nos meninos e nas meninas, podendo haver um intervalo de aproximadamente dois anos. Começa mais cedo nas meninas, podendo ocorrer, para algumas a partir de nove anos de idade (CARVALHO; SALLES; GUIMARES, 2002, p.50).

CAPÍTULO 2 – MARCO TEÓRICO

2.1 MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: ARTICULAÇÕES COM A TEMÁTICA DA SEXUALIDADE HUMANA

Este estudo concentra-se no processo de desenvolvimento da sexualidade infantil procurando verificar a influência do meio social e cultural na construção deste desenvolvimento. Para tanto, entende-se que o Modelo da Bioecologia do Desenvolvimento Humano proposto por Urie Bronfenbrenner compõe uma teoria que engloba os diversos ângulos imbricados no desenvolvimento, levando em consideração o sujeito como um todo que recebe influências de componentes da hereditariedade, do meio imediato e mediato, dos aspectos culturais e políticos de seu entorno, em que todos estes elementos se articulam respondendo por uma rede complexa que faz parte do desenvolvimento humano. Em contrapartida, também compreende-se que a temática da sexualidade humana é complexa, permeada ainda por mitos e tabus, principalmente vinculados às manifestações da sexualidade infantil que trava embates entre as práticas pedagógicas e as políticas públicas representadas principalmente pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura).

O “Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano”, proposto por Bronfenbrenner (2011) envolve a interação de quatro núcleos: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, ficando conhecido como modelo PPCT. Para Bronfenbrenner (2011) o *processo* que envolve o desenvolvimento, dirige-se para a fusão e a dinâmica de relação entre o indivíduo e o contexto. O segundo núcleo refere-se à *pessoa*, incluindo o repertório individual de características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais. Já o terceiro núcleo reporta-se ao *contexto* do desenvolvimento, apresentando-se como níveis ou sistemas entrelaçados da ecologia do desenvolvimento humano. E o último núcleo faz alusão ao *tempo* que envolve as dimensões múltiplas da temporalidade como, por exemplo, tempo ontogênico, tempo histórico, entre outros.

Entende-se que o desenvolvimento da sexualidade humana se inicia na infância perpassando exatamente pelos elementos do modelo da Teoria Bioecológica, processo-pessoa-contexto-tempo, considerando que a sexualidade humana é construída historicamente, por isso, é temporal, circunstancial e contextual. Significa segundo Furlani (2009), que para as diversas culturas e sociedades teremos múltiplas representações, significados e saberes construídos a partir de posições que privilegiam determinados discursos. Por meio disto cada

sociedade legítima ou condena, certas práticas sexuais e seus sujeitos pertencentes aos diversos grupos existentes nas diversas formas de viver as práticas sexuais.

Ao desenvolver sua teoria Bronfenbrenner tece críticas ao modelo experimental que privilegia o ambiente de laboratório e condições artificiais. Bronfenbrenner (2011, p. 20) esclarece:

Apenas experimentos criados em um ambiente natural são reais em suas consequências. Uma investigação deve iniciar focando na maneira como as crianças se desenvolvem em ambientes representativos de seu mundo real e natural, isto é, em contextos ecologicamente válidos.

Esta conclusão é reforçada por uma revisão exaustiva da história da ciência do Desenvolvimento Humano feita por Bronfenbrenner, dos anos de 1930 aos de 1960. Este entendimento do autor vai ao encontro da forma como pretende-se realizar a pesquisa de campo, isto é em um ambiente natural, que no caso é um escola pública, onde os dados serão coletados em lócus.

Quando fala-se em desenvolvimento da sexualidade infantil, estima-se relevante esclarecer a priori o conceito de desenvolvimento humano de modo geral. Neste sentido para Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano é definido:

Como o fenômeno de continuidade e de mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos, como indivíduos e como grupos. Esse processo se estende ao longo do ciclo de vida, mediado pelas sucessivas gerações e pelo tempo histórico, tanto o passado quanto o futuro. (BRONFENBRENNER, 2011, p.38)

No caso do desenvolvimento da sexualidade infantil, o mesmo acontece. As crianças irão apresentando as manifestações da sexualidade infantil em proporção a sua compreensão e às experiências de curiosidade específicas para cada etapa de seu desenvolvimento reforçadas pelos aspectos do contexto em que estão inseridas.

Nunes e Silva (2006) enaltecem a ideia apoiado por Freud (1900), de que a criança desde que nasce vive a sua sexualidade, isto é, faz parte de seu desenvolvimento. Inicialmente pela amamentação em que estabelece seu primeiro contato sexual afetivo com a mãe. Depois vem às descobertas do próprio corpo pela percepção corporal, seja no tocar-se, seja em ser tocada. Por isso a percepção do corpo, inicialmente, é essencial para a construção da sua sexualidade e identidade. Inevitavelmente num primeiro momento as relações de gênero se estabelecem a partir da percepção de ser um menino ou uma menina, ressaltados pelas marcas

biológicas da genitália, que são reforçadas pelos papéis estabelecidos pela cultura com relação à forma como cada gênero “deve” se comportar.

A descoberta corporal é expressão da sexualidade na infância. Esse ato faz parte de um processo esperado e benéfico do aprendizado infantil da sexualidade. Segundo Nunes e Silva (2006, p.2), é desafiador entrar num campo de pesquisa, cuja temática “costuma perdurar a incompreensão, a improvisação do senso comum, o repetir de preconceitos e quase sempre o descaso, no tocante aos estudos sobre a sexualidade infantil”. Para estes autores, a infância é uma etapa de aquisição subjetiva e sociocultural da identidade humana, na relação com o seu ambiente e na descoberta de si aonde ocorre a apropriação significativa da cultura. A partir destas relações estabelecidas com o mundo no período da infância, dependerão, em grande parte, as relações que se estabelecerão no futuro, ou seja, nas outras etapas da vida da pessoa.

2.1.1 Elementos do Modelo Bioecológico: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo

Após os esclarecimentos preliminares da abordagem teórica que será utilizada, e das conceituações sobre desenvolvimento humano e desenvolvimento da sexualidade infantil, apresentar-se-á de forma detalhada os elementos-chave que compõem o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento humano, como o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, articulando cada item com os aspectos da temática que envolve a sexualidade infantil.

2.1.2 O Processo

Ao se reportar ao aspecto do Processo, Bronfenbrenner (2011) amplia este conceito considerando que as formas de interação entre as pessoas se estendem para além da função do processo /ambiente, mas que implicam as relações entre o ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento, relações estas que estabelecem reciprocidade entre as características biopsicológicas em atividades das pessoas, objetos e símbolos existentes em seu ambiente externo imediato. Neste sentido a interação entre ambiente e características da pessoa deve ocorrer em uma base estável em longos períodos de tempo. A estes padrões duradouros de interação entre contexto e indivíduo ou pessoa, Bronfenbrenner dá o nome de Processos Proximais, que são considerados como a força motriz primária do desenvolvimento humano.

Koller (2011), pesquisadora brasileira do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (que teve a oportunidade de conhecer Bronfenbrenner pessoalmente e discutir aspectos teóricos com o mesmo) resume que Processos Proximais podem ser definidos a partir de cinco aspectos:

[... primeiro, para que o desenvolvimento ocorra é necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade; segundo, para ser efetiva, a interação deve acontecer em uma base relativamente regular, através de períodos prolongados de tempo; terceiro, as atividades devem ser progressivamente mais complexas, daí a necessidade de um período estável de tempo; quarto, para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade entre as relações interpessoais; e quinto, para que a interação de reciprocidade ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento]. (KOLLER, 2011, p.58)

Bronfenbrenner (2011) ressalta ainda, que a forma, o poder, o conteúdo e a direção dos Processos Proximais, produzem o desenvolvimento, variando como uma função articulada de características da pessoa em desenvolvimento, inclusive considerando sua herança genética, e do contexto tanto imediato como mediato no qual os processos desenvolvimentais estão acontecendo. Incluem também as continuidades e mudanças que ocorrem ao longo do tempo durante o ciclo de vida e o tempo histórico do qual a pessoa faz parte.

Entretanto, estes Processos Proximais apontados por Bronfenbrenner (2011) não necessariamente produzem efeitos do tipo positivo, pelo contrário eles podem ser disfuncionais. Assim, aponta que os Processos Proximais podem ter efeitos de competência, isto é, proporcionar aquisição e desenvolvimento de habilidades e capacidades desenvolvimentais favoráveis, ou ao contrário, produzirem um efeito disruptivo ou disfuncional que se apresentam como manifestação recorrente de dificuldade em manter o controle e a integração do comportamento em diferentes domínios do desenvolvimento. Os resultados sobre o desenvolvimento no sentido de gerar competências ou ao contrário disfunções dependem da exposição aos processos proximais.

Partindo do paradigma bioecológico de que o desenvolvimento é tido como uma função articulada entre a pessoa e o contexto em que se estabelecem padrões duradouros de interação entre contexto e pessoa, que são os Processos Proximais já mencionados, entende-se que no caso do desenvolvimento da sexualidade infantil a forma, o poder, o conteúdo e a direção destes Processos Proximais criam concepções nas crianças sobre as questões vinculadas a sexo e a sexualidade. Inicialmente a partir da família e posteriormente por meio da escola de maneira formal ou informal ocorre a Educação Sexual. Concordando com

Bonfim (2012), dentre os diversos tipos de educação, esta nos parece um tanto quanto desafiadora por envolver valores familiares, morais, culturais, religiosos, incluindo sentidos, experiências e sentimentos absolutamente singulares.

A família e a escola são as responsáveis pelas primeiras referências de Educação Sexual, com base nas quais as crianças por meio dos Processos Proximais constroem uma visão de si mesmas, corporal e subjetiva, importantes para as futuras relações afetivas. Se for uma aprendizagem carregada de pudores, limitações, dogmas, tabus e visões negativas e reducionistas da sexualidade, impedirão a vivência da mesma de forma saudável, responsável e plena.

Bonfim (2012) ressalta que a família e os professores precisam compreender que ocultar o assunto também significa posicionar-se sobre ele. A cultura do silêncio que ainda impera numa parcela significativa de famílias e de escolas deixam de aproveitar uma oportunidade única de utilizar o diálogo para expressar o posicionamento, isto é, sobre o que pensam a respeito do assunto. Omissões, gestos, proibições carregadas de valores moralistas e socioculturais contribuem para que o preconceito e os tabus sexuais se perpetuem.

Bonfim (2012) acredita que a visão que ainda prevalece na sociedade envolve preconceitos arraigados em uma moral sexual patriarcal, na qual a família recebeu de seus antepassados e continua passando para os filhos, quase sempre repressiva, dogmática, pecaminosa e vergonhosa, centrada numa visão biologista da sexualidade, desconsiderando que a sexualidade é uma construção histórica e cultural. Desta visão redundante biologista, anatômica e fisiológica para explicar a sexualidade humana para as crianças, fica de fora o entendimento da sexualidade enquanto totalidade que envolve a subjetividade, sentimentos, pensamentos e autoestima. Para Bonfim (2012, p. 67) “a sexualidade é um dos núcleos estruturantes e essenciais da personalidade humana, que não se reduz a alguns momentos e comportamentos”.

No desenvolvimento humano em que os Processos Proximais então ocorrendo nas crianças, precisamos ficar atentos para verificar se as aprendizagens sobre a sexualidade humana proporcionam efeitos de competência, isto é, proporcionam aquisição e desenvolvimento de habilidades e capacidades desenvolvimentais favoráveis, ou ao contrário, produzirem um efeito disruptivo ou disfuncional conforme propõe Bronfenbreener (2011).

Assim, de acordo com Felipe (2012), se as crianças constroem um entendimento da sexualidade através da mídia, principalmente por meio da TV, do cinema, das propagandas, outdoors, internet e outros meios, seus processos proximais são pautados em aprendizagens de corpos instigados a uma crescente erotização. Felipe (2012, p.55) exemplifica que “uma

criança de seis anos recentemente disse para a mãe que queria comer só alface para não engordar”. Ou seja, a ideia desta criança é pautada naquilo que é valorizado pela cultura, que neste caso é a apreciação pelo magro. Tais processos de erotização têm produzido efeitos significativos na construção das identidades de gênero das crianças. Ela aprende por exemplo, que a menina deve ser carinhosa, delicada, meiga e o menino durão, corajoso e forte.

Segundo Furlani (2011, p.70) a linguagem tem um peso muito grande atuando no sentido de demarcar desigualdades e diferenças “pelo uso ou não do diminutivo, menininha, bonequinha, princesinha, e o aumentativo para os meninos, garotão, menino, filhão, ou ainda pela escolha dos verbos, o menino é educado para trabalhar e a menina para maternar”.

Furlani (2009, p.18) fala sobre a construção dos mitos sexuais “que podem ser compreendidos como o conjunto de concepções errôneas e falácias criadas a partir de rumores, superstições, fanatismos ou educação falha”. A autora relata consequências entre práticas de povos a partir de mitos e tabus.

Num caso extremo, onde o nível de aceitação de ideias míticas pode influenciar os indivíduos de forma crônica, o acreditar no mito passa a agir como causa e como consequência de condutas assumidas, vindo a constituir-se num problema sexual de ordem emocional e comportamental. É o que ocorre no sul da China, Malásia e Bornéu, onde se observa uma espécie de problema psíquico, denominado Koro: as vítimas desenvolvem receio mórbido e obsessivo de que seu pênis esteja encolhendo e acabe por desaparecer dentro do abdome, levando-as à morte. Para impedir, geralmente amarram um cordão ao redor do pênis ou o encaixam em talas de madeira. Se não resolver, chamam os membros da família para que se revezem, segurando firmemente o órgão (FURLANI, 2009, p.19).

Destaca-se este exemplo, para demonstrar que aprendizagens precoces dependendo da forma, do poder, do conteúdo e da direção dos Processos Proximais podem ter repercussões arraigadas que se alastram para a vida adulta comprometendo uma vida saudável da expressão e vivência de sua sexualidade. Neste sentido, observa-se que as famílias e os professores muitas vezes não avaliam, talvez por desconhecerem, como os efeitos das mentiras e dos mitos podem repercutir desfavoravelmente na construção da sexualidade infantil saudável.

Alguns pais, segundo Bonfim (2012), nem percebem que inconscientemente expõem seus filhos ao desejo, à erotização prematura do corpo pela maneira como as vestem. Estes pais estão condicionados pelo mercado consumista e pelos meios de comunicação que invadem suas casas, induzindo precocemente os desejos sexuais, pois o corpo sente antes de racionalizar o pensamento. Uma criança de sete anos assistindo novela perguntou à mãe “porque a gente sente um negócio na periquitinha quando vê alguém se beijando?”. Ou seja,

as crianças estão expostas aos canais midiáticos sem terem a maturidade e o discernimento necessário para fazer as racionalizações sozinhas, necessitando indiscutivelmente da orientação de pessoas adultas.

A família tem um papel fundamental na construção de uma ética da sexualidade, pois é por meio dela que surgem as primeiras aquisições valorativas da vida e da própria sexualidade; os pais não podem delegar à escola o papel que lhes cabe; a educação sexual escolar vem complementar, enriquecer, levantar questionamentos e contribuir para a formação ética e estética da sexualidade humana, mas cabe à família um diálogo aberto sobre os valores éticos e estéticos da sexualidade (BONFIM, 2012, p.115-116).

Na sequência passaremos ao segundo item do Modelo Bioecológico discorrendo sobre as características das pessoas que estão fundamentalmente articuladas com o Processo.

2.1.3 A Pessoa

Este componente do Modelo Bioecológico envolve as características biopsicológicas e as características que foram construídas na interação com o ambiente. Veremos que este componente está diretamente vinculado aos Processos Proximais mencionados anteriormente.

Para Bronfenbrenner (2011) o desenvolvimento intelectual, emocional, moral e social na criança solicitam que as mesmas participem de atividades progressivamente mais complexas, ocorrendo numa base regulada por um período de tempo estendido, com pessoas com que ela desenvolva apego emocional mútuo, em que estas pessoas (geralmente adultos) comprometam-se com seu bem estar e desenvolvimento. O autor acredita que o apego emocional mútuo conduz à internalização das atividades e dos sentimentos de afeto expressos pelos pais ou adultos e pessoas próximas da convivência da criança. E laços afetivos por sua vez impulsionam o interesse e o engajamento da criança em atividades do ambiente físico e social que convidam à exploração, à manipulação e à imaginação.

Bronfenbrenner (2011) ressalta ainda, a importância do estabelecimento e manutenção de padrões de interação progressivamente mais complexos e de apego emocional entre pais e filhos.

[...dependem do nível substancial de disponibilidade e de envolvimento de outro adulto, o terceiro responsável, que auxilie, incentive, passe longos períodos de tempo, ofereça condições para que esses padrões expresse admiração e afeto pela criança cuidada, estando engajado em atividades conjuntas com ela.] (BRONFENBRENNER, 2011, p.49).

Considerando estes aspectos, reforça-se a ideia de como mitos, tabus e a mídia são internalizados pelas crianças, materializando-se em desenvolvimento e refletindo na construção das concepções que estas crianças elaboram sobre aspectos relativos a sexo e a expressão da sexualidade. Se os vínculos afetivos significativos da criança expressam, por exemplo, atitudes preconceituosas com pessoas homossexuais, há uma tendência de a criança internalizar estas aprendizagens por meio da observação e identificação com este modelo pela via da afetividade estabelecida.

O centro do Modelo Bioecológico do desenvolvimento humano é o conceito de Processo Proximal. Bronfenbrenner (2011) esclarece que esses processos diferem dos processos fisiopsicológicos de percepção, cognição, emoção e motivação. Ele estabelece uma relação de interação entre os aspectos da hereditariedade e do ambiente que se influenciam mutuamente no processo de desenvolvimento da pessoa.

Esses processos são em geral considerados como ocorrendo principalmente no interior do cérebro, também visto como o lugar no qual o desenvolvimento ocorre. Mas, segundo nossa percepção, essa história é incompleta, pois percepção, cognição, emoção e motivação envolvem conteúdo psicológico: eles são sobre alguma coisa. E desde o começo, muito desse conteúdo está no mundo exterior. Nos seres humanos, o conteúdo gira em torno, prévia e essencialmente, de pessoas, objetos e símbolos. Essas entidades existem inicialmente apenas no ambiente, ou seja, fora do organismo. Desde o início, o desenvolvimento envolve a interação do organismo com o ambiente. Mais ainda, interação implica uma atividade bidirecional. O externo se torna interno e vice-versa, transformando-se em processo. Isto porque, desde o início, o organismo modela seu contexto, o interno e o externo, o externo se torna interno, transformando-se em processo (BRONFENBRENNER, 2011, p.201-202).

Para Bronfenbrenner (2011), as características da pessoa são tanto produtoras como produto do desenvolvimento, constituindo um dos elementos que influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais e são, por sua vez, resultado da interação conjunta dos elementos que se referem ao processo, a pessoa, ao contexto e ao tempo (PPCT).

Com relação ao desenvolvimento da sexualidade infantil, é evidente que ela passa por aquilo que aprende caracterizado como educação sexual, seja ela formal ou informal. A criança em desenvolvimento sofrerá a influência das duas formas de educação sexual. Quando formal temos ações intencionais, sistematizadas e deliberadas. Quando informal, é o contrário, envolvem ações não intencionais e geralmente ocorrem no cotidiano, mas não menos importantes quanto às repercussões que têm sobre a construção da sexualidade das pessoas. Como Werebe (1998, p.139), entende-se que a educação sexual, “compreende todas as ações,

deliberadas ou não, que se exercem sobre um indivíduo, desde seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre suas atitudes, comportamentos, opiniões, valores ligados à sexualidade”.

O desenvolvimento dos Processos Proximais pode ser favorecido ou dificultado conforme ocorre a interação entre a força, os recursos biopsicológicos e as demandas que se reportam ao acesso aos estímulos do ambiente. A partir dos estudos culturais e estudos de gênero, Furlani (2011) estabelece alguns princípios que podem operar como dispositivos geradores dos processos proximais, e a ausência ou distorção destes dispositivos podem provocar dispositivos desorganizadores dos processos proximais. O primeiro deles apontado por Furlani (2011), é de que a educação sexual deve começar na infância e fazer parte do currículo escolar. Como a sexualidade é construída pelo discurso em seu entendimento, o sexo, o gênero, a sexualidade, a etnia, a classe social, a religião e a nacionalidade são identidades culturais que constituem o sujeito e determinam sua interação social desde os primeiros momentos da existência da pessoa.

O segundo aspecto destacado pela autora, é que as manifestações da sexualidade não se justificam apenas pelo objetivo da reprodução. Ela esclarece que é recente na história da humanidade que a criança possui sexualidade que pode e deve expressar. Furlani (2011, p.67) reflete sobre a situação indagando “se há em entendimento de que a capacidade reprodutiva é uma maturação biológica adquirida no período denominado puberdade, então o que justifica a sexualidade antes disso, na infância?”. Sugere que o principal paradigma a ser desconstruído é o entendimento de que a sexualidade para as pessoas se justifica pela reprodução.

Furlani (2011) menciona que as experiências da sexualidade desde a infância estão inseridas num processo permanente, que inicialmente ocorre pela descoberta do corpo, entendida como um ato de autoconhecimento. Na medida em que as descobertas sexual-afetivas ocorrem, aumentam também a socialização e interação pessoal. Por isto, as crianças brincam entre si, experimentando situações que imitam os adultos, ou seja, aquilo que vêem no ambiente social. Os efeitos destas manifestações só podem ser compreendidos a partir dos significados culturais das práticas e normas construídas discursivamente pela cultura. Quando estas experiências infantis são compreendidas e autorizadas proporcionam sensações prazerosas que proporcionam um estado de gratificação física, psíquica e emocional.

A mesma autora (2011) destaca outro princípio importante que se reporta à expressão da sexualidade a partir da descoberta corporal, destacando que brincar com os genitais é uma etapa de aprendizado presente na infância. É comum na Educação Infantil nos depararmos com manifestações de crianças que manipulam seus genitais, o que costuma causar embaraço

e constrangimento tanto na escola quanto em casa. Nunes e Silva (2006, p.77) apresentam uma distinção importante entre manipulação e masturbação.

Durante as primeiras fases do desenvolvimento sexual infantil a descoberta do próprio corpo e a exploração de suas múltiplas características constituem um mundo próprio para a criança. A manipulação dos órgãos sexuais, que se organiza ao redor dos três ou quatro anos, é uma das mais intensas descobertas infantis. A manipulação dos órgãos genitais proporciona intensa experiência de prazer para a criança. Não se trata ainda de busca intencional, daí ser absolutamente ridículo e descabido reprimi-la como masturbação ou perversidade.

Para Furlani (2011), a família e a escola podem educar a criança para aprender noções a cerca de intimidade e privacidade pessoal, entendendo o local apropriado para tais manifestações. A autora ressalta que há uma grande diferença entre educar para a negação e proibição, e educar para o consentimento a partir de um entendimento positivo das expressões da sexualidade. Se iniciarmos na infância, a probabilidade na adolescência sobre uma vida sexual responsável e saudável será muito mais propensa a não desenvolverem vulnerabilidade quanto à gravidez indesejada ou DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis).

Outro princípio apontado por Furlani (2011, p.68) reporta-se aquilo que ela denomina de coeducação que “significa um ensino misto onde se prioriza a convivência entre meninos e meninas, que desenvolvem atividades pedagógicas juntas”. Esta coeducação respeitaria a existência específica para sexo, entretanto, entende como fundamental a convivência mútua. A convivência mútua e o compartilhamento de experiências subjetivas, considerados um modo de meninos e meninas conhecerem e questionarem as desigualdades de gênero, respeitando-se mutuamente e desconstruindo ideias que legitimam o sexismo, o machismo e a misoginia.

Uma das fontes de preconceito é quanto aos brinquedos distribuídos por gênero. Furlani (2011) ressalta que meninos e meninas devem e podem ter os mesmos brinquedos. Ainda encontramos pais e professores que acreditam que esta definição quanto à escolha dos brinquedos pode determinar a sexualidade futura da criança. Representações culturais relacionadas à cor de rosa associada a meninas e a cor azul a meninos representando masculinidade interferem nas formas das crianças se relacionarem com as cores em função do que é ditado pelo discurso que autoriza a norma hegemônica dos padrões de gênero.

Assim segundo a autora, o mesmo ocorre com os brinquedos. Os adultos esquecem que as crianças exercitam por meio da imitação o desenvolvimento de habilidades adultas impedindo aprendizagens como desenvolver o controle de emoções, iniciativa, segurança, assertividade, responsabilidade, experimentação de papéis como ser pai, mãe, irmão mais

velho, etc. Precisa-se estar atento ao contexto social que constrói ideias discursivas sobre o que é próprio para o masculino e feminino, que são as invenções dos atributos de gênero, ainda repletos de tabus e de intervenções inapropriadas tanto pela família, quanto pela escola.

Furlani (2011) aponta outro pressuposto, esclarecendo que a linguagem plural usada na Educação Sexual, deve contemplar tanto o conhecimento científico, quanto o conhecimento familiar, popular e cultural. Família e escola devem considerar válidos os saberes populares e os saberes científicos, isto é, ambos são constituintes das experiências das pessoas e são expressões linguística e sociocultural. Neste sentido a escola deve utilizar a linguagem nos dois aspectos, enaltecendo os muitos tipos de configurações familiares, as diversas formas de amar e aos muitos modos de ser mulher e homem.

Parece que no momento um dos aspectos mais difíceis de esclarecer é o fato de que existem muitos modos da sexualidade e do gênero se expressar em cada pessoa. Furlani (2011, p. 70) faz um retrospecto histórico apontando que:

A homossexualidade, a partir do século XVIII, foi enfaticamente significada por discursos e instituições (ciência médica e igreja) que estiveram voltados a legitimar, como norma apenas a heterossexualidade e a reprodução. Hoje, a instituição médica (que considerou a homossexualidade como doença e desvio sexual no século XVIII) afirma ser o sentimento afetivo entre as pessoas do mesmo sexo uma possibilidade de expressão legítima da sexualidade humana.

As famílias e as escolas ainda se deparam com um grande desafio que é lidar com estes mitos e tabus construídos ao longo da história, num movimento de ressignificação desse sentimento negativo de discriminação e preconceito. Apesar de ainda estarmos na caminhada, resgatar valores humanos e considerar a diferença como positiva é um dos fatores fundamentais para lidarmos com as questões da sexualidade que são significativamente complexas.

Portanto, considerando os apontamentos de Bronfenbrenner (2011), quanto aos aspectos da Pessoa envolta no desenvolvimento dos Processos Proximais, precisamos ter clareza que conforme a conduta dos adultos, seja na família, seja na escola estaremos proporcionando dispositivos geradores ou favoráveis ou ao contrário dispositivos desorganizadores na constituição do desenvolvimento da sexualidade infantil, que vai além do sexo, e inclui a construção da identidade da pessoa com todos os seus nuances possíveis da sua subjetividade.

2.1.4 O Contexto

Além dos Mecanismos Proximais que fazem parte do contexto imediato do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (2011) inclui os mecanismos distais, considerando que as características ambientais vão além do contexto imediato, apresentando uma hierarquia de sistemas de quatro níveis que progressivamente se tornam mais abrangente. Eles são denominados pelo autor como microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, que fazem parte da estrutura do ambiente ecológico. Bronfenbrenner (2011, p.86-87) comparou o ambiente ecológico como um conjunto de bonecas russas:

No nível mais profundo está o ambiente imediato contendo a pessoa em desenvolvimento. Este pode ser a casa ou sala de aula... [O próximo nível, contudo, nos conduz para fora deste caminho, pois requer que olhemos, além dos simples contextos, para suas relações. Devo argumentar que essas interconexões podem ser tão decisivas para o desenvolvimento quanto os eventos de um determinado ambiente. A habilidade da criança aprender a ler nas séries iniciais pode depender tanto de como ela é ensinada como da existência e natureza dos laços entre a escola e a família]. O terceiro nível do ambiente ecológico nos leva para mais longe e invoca a hipótese de que o desenvolvimento da pessoa é profundamente influenciado pelos eventos que ocorrem em ambientes nos quais ela não está presente... [como por exemplo as condições de trabalho dos pais.] E por último, dentro de qualquer cultura ou subcultura, ambientes de um determinado tipo, como casas, ruas ou escritórios, tendem a ser muito semelhantes, enquanto as culturas são distintamente diferentes. É como se dentro de cada sociedade ou subcultura existisse um esquema para a organização de cada tipo de ambiente.

Ilustração das Bonecas Russas – FIGURAS 1 e 2



FIGURA 1 - BONECAS RUSSAS
FONTE: Foto do arquivo pessoal da pesquisadora



FIGURA 2 – BONECAS RUSSAS
FONTE: Foto do arquivo pessoal da pesquisadora

O microsistema para Bronfenbrenner (2011) envolve estruturas e processos que ocorrem em um contexto imediato no qual a pessoa em desenvolvimento está inserida. Inclui aspectos sociais, físicos e simbólicos do contexto imediato que permite ou inibe o engajamento sustentado na interação progressiva cada vez mais complexa da atuação dos processos proximais. Este microsistema está inserido no mesossistema que compreende os vínculos e processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes dos quais a pessoa em desenvolvimento faz parte, como por exemplo, as relações entre a casa e a escola ou a escola e o trabalho.

Para o autor, um mesossistema é composto por diversos microsistemas. Já o terceiro elemento é chamado de exossistema que engloba os vínculos e os processos que ocorrem entre dois ou mais contextos, que de acordo com Bronfenbrenner (2011, p.114-115), “ocorrem eventos que influenciam os processos dentro de outros contatos imediatos que contém essas pessoas, como exemplos temos, a relação entre sua casa e o local de trabalho dos pais, ou a relação entre a escola e o grupo de amigos do bairro”.

Por último o macrossistema que abarca o padrão global de ideologias e organização das instituições sociais comuns em uma determinada cultura. Inclui determinada sociedade ou segmento e pode ser reconhecido como uma marca de identificação social de uma cultura ou subcultura. Os aspectos políticos que organizam uma sociedade com todos os seus nuances de valores, ideologias, etc., é um dos exemplos que caracterizam o macrossistema.

Abordamos anteriormente com detalhes os aspectos do processo e da pessoa que segundo Bronfenbrenner (2011) estão diretamente ligados ao microsistema e ao mesossistema.

Agora nos deteremos em articular os aspectos do exossistema e do macrossistema relacionados à temática da sexualidade humana e na sequência mais especificamente à sexualidade infantil e pré-adolescente. Entende-se que para compreender o momento histórico atual das manifestações e de todas as questões complexas que envolvem a sexualidade humana, é fundamental reportar-se a constituição histórica. É o que faremos para chegar às reflexões a cerca do exossistema e do macrossistema.

A história permite uma busca para a compreensão da sexualidade posta na contemporaneidade, “antes mal cheirosos e sujos, hoje perfumados; ontem marcados por cicatrizes, hoje cauterizados por plásticas; ontem castos e cobertos, hoje desnudos e exibidos” (DEL PRIORE, 2011, p.10).

Diferentes reações e respostas a tendências contemporâneas estão diretamente relacionadas a sistemas de valores sexuais desenvolvidos em séculos anteriores. O historiador Stearns (2010) faz um retrospecto das implicações sexuais que gerou impactos nos comportamentos e estimulou o desenvolvimento de novas normas culturais na transição das economias caçadoras-coletoras para a economia agrícola. Este autor menciona que o conhecimento acerca dos povos caçadores-coletores é limitado, apenas sendo descrito pelos resquícios arqueológicos e representações por desenhos e imagens de predileções sexuais de grupos dispersos em diferentes partes do mundo, sugerindo estreita relação da sexualidade com os imperativos e possibilidades biológicas e as restrições que uma economia calcada na caça e na coleta impunham ao número de filhos que podiam ser gerados e mantidos. Stearns (2010, p. 22-23) destaca:

Duas tensões parecem ter estado em ação nas sociedades caçadoras-coletoras: a primeira, expressa na arte e também em certos tipos de arranjos práticos, envolvia uma fascinante combinação entre a ênfase na sexualidade, bravura e proezas masculinas com uma tendência igualmente comum de borrar contornos de gênero em questões sexuais. A segunda, centrada na expressão sexual propriamente dita, tentava combinar um evidente deleite no prazer sexual com as necessidades de controle da natalidade.

Pode-se observar nesta citação que os primórdios da relação de gênero entre masculinidade, bravura e força começavam a se estabelecer neste período das tribos caçadoras-coletoras, bem como a relação entre sexualidade e controle da natalidade.

Na sequência o advento da agricultura trouxe grandes transformações. Segundo Stearns (2010) a agricultura surgiu por volta de 9000 – 8000 a.C., na região do mar Negro e Mesopotâmia espalhando-se depois para o norte da África, partes da Índia e partes do sul da Europa, sendo que o cultivo da agricultura foi inventado de maneira separada e independente

no sudeste asiático, no sul da China e na América Central. Esta nova modalidade trouxe um novo conjunto de necessidades e oportunidades econômicas, e os efeitos demonstram o quanto a sexualidade humana pode se tornar flexível mediante um novo conjunto de circunstâncias, isto é, com a agricultura as pessoas começaram a se fixar em um mesmo lugar trazendo novos hábitos de convivência, bem como a ideia de propriedade (posse da terra), que por sua vez enfatiza a importância de se determinar a paternidade dos filhos. Disto resulta uma nova conduta adota para as mulheres:

As sociedades agrícolas, rapidamente começaram a adotar medidas que ajudaram a asseverar a paternidade, por meio do desenvolvimento de novas regras para controlar a sexualidade feminina, que daria ensejo a diferenças evidentes, pelo menos no nível das regulações sociais, entre os padrões sexuais aplicados às mulheres e aqueles aplicados aos homens. As sociedades agrícolas tornaram-se de certo modo, patriarcais; e uma expressão fundamental do patriarcado foi o impulso de controlar a sexualidade feminina e diferenciar padrões por gênero (STEARNS, 2010, p.31).

Mais uma vez é possível localizar historicamente as raízes de comportamentos que valorizam o patriarcado, formatando os padrões de gênero masculino (aquele que escolhe, que manda, que age), em detrimento da figura feminina (aquela que acata, que cuida, que serve). E ainda, como a questão da sexualidade está relacionada com os aspectos econômicos, isto é, com o desenvolvimento da agricultura a preocupação começa a se instalar com a propriedade (posse da terra), que por herança passará de pai para filho gerando uma preocupação com a legitimidade da paternidade. Percebemos que esta preocupação ainda persiste, obviamente, não necessariamente com a terra, mas sim com os bens materiais que resultam da organização de uma sociedade capitalista, que a partir do século XX fortaleceu as relações entre sexualidade e economia por conta da explosão do consumo.

As atitudes relacionadas à questão da sexualidade diferem e mudam de acordo com contextos sociais distintos. Siqueira (2008), em seus estudos sobre a história da sexualidade no Brasil, chama a atenção para os mitos e lendas que envolveram indígenas, africanos e a tradição européia no período da colonização do Brasil, que refletem ainda hoje sobre concepções, valores e tabus que envolvem a sexualidade. Este autor lembra o fato de o Brasil ser conhecido internacionalmente como um paraíso sexual e que o povo brasileiro é caloroso e desinibido, destacando que esta ideia, é uma herança que começou a ser construída pelos portugueses colonizadores que se depararam com a nudez dos índios nativos, cujos costumes divergiam da moral na Europa.

Siqueira (2008) no levantamento histórico entre o período de colonização e a independência do Brasil trás dados de que a influência européia, principalmente portuguesa, relacionada à moralidade cristã, construiu uma concepção de sexualidade emaranhada com o casamento e, como consequência amor e fertilidade acabavam se identificando na mentalidade da população. A influência da doutrina católica é percebida no Concílio de Trento (1545-1563), que regia os inquisidores para zelar pelo casamento monogâmico e pela limitação do sexo à procriação. Quando as pessoas não se comportavam segundo os princípios estabelecidos eram delatadas. Os delatores eram os próprios membros da sociedade da época, mercadores, juízes, militares, pequenos negociantes e clérigos entre outros. “Todos estavam sempre vigiando um ao outro, murmurando sobre a vida alheia, comentando sobre o que viam ou ouviam, favorecidos pela escassa privacidade que caracterizava a vida íntima de cada um” (SIQUEIRA, 2008, p.33).

E hoje, será que não temos posturas parecidas quando começamos analisar as atuais revistas de “fofoca” das pessoas que são consideradas celebridades? E os paparazzi que se submetem à riscos para obter fotos de celebridades porque as pessoas em geral são curiosas sobre a intimidade alheia? Não podemos esquecer que isto tudo está vinculado à questão do capitalismo e do consumo.

A formação da sexualidade brasileira segundo Siqueira (2008) teve ainda a influência da sociedade escravocrata e racista, do concubinato como prática corriqueira e a culpabilidade imposta a quem buscava o prazer nas relações sexuais. “Até a primeira metade do século XX, as mulheres tinham vergonha de falar sobre sexo e o tinham mais como uma obrigação do matrimônio do que propriamente um ato de prazer” (SIQUEIRA, 2008, p.35).

Outra influência importante na história da sexualidade brasileira de acordo com Siqueira (2008) foi à cultura africana. A importação dos negros no período de colonização além de visar o trabalho na lavoura, pecuária e mineração, estava voltado também para suprir a falta de mulheres.

Dessa forma, o mito da mulher negra supersexualizada começou a ser construído numa época em que predominou o poder do homem sobre a mulher, independentemente desta ser escrava ou senhora. Ambas tinham a obrigação de servir ao senhor. No entanto, em função das limitações estabelecidas pela Igreja em relação ao sexo no casamento, que seria apenas para a procriação, a escrava era usada para satisfazer as necessidades sexuais dos senhores. Num contexto de valores morais e religiosos rígidos, a responsabilidade dos desejos do senhor recaía sobre as negras, cujo balançar dos seios nus, com as saias valorizavam seus quadris e pernas, justificava os atos do amo como inevitáveis diante de tanta sensualidade (SIQUEIRA, 2008, p. 47-48).

É curioso que no contexto atual existem alguns abusadores de crianças que justificam suas atitudes inadequadas mencionando que foram seduzidos pelo vestuário quase desnudo das meninas, que “aguçaram os seus instintos de homens”.

Com relação à temática da sexualidade infantil no Brasil, encontramos no artigo de Oliveira (2011), intitulado “A emergência histórica da sexualidade infantil no Brasil”, importantes contribuições que ajudam a entender como os aspectos desta história se refletem no momento atual. A discussão da sexualidade infantil entra no Brasil no final do século XIX e início do século XX, (período de 1840-1940), através do discurso médico.

Segundo Oliveira (2011) este discurso é herdado de outros países principalmente da Europa a partir do século XVIII com preocupação significativamente higiênica com o onanismo². O onanismo era tido como uma manifestação fora do lugar considerado vício, pecado contra a natureza a partir da influência de ideias da moral sexual cristã, e um ato suicida e potencialmente genocida, pois poderia interferir como destruidor das sociedades civilizadas, aniquilando a função da procriação, comprometendo assim a sociedade e a perpetuação da espécie. Segundo Oliveira (apud, Jaime, 1837), a ideia de um projeto civilizatório de homens devotados à família, à pátria e à sociedade se via ameaçado pela figura do onanista, apoiada por um pensamento médico que já estava em curso desde o primeiro momento de institucionalização desse saber no Brasil na primeira metade do século XIX. Com relação à infância, a preocupação estava vinculada a ideia de que ela seria a base para constituir uma população saudável, categoria de alta importância para o fortalecimento do Estado.

A referida autora aponta que o saber médico entra no Brasil por estas ideias iniciais, e em seguida, evolui para uma preocupação no início do século XX voltada para a atenção higienista e, alguns anos depois, dos eugenistas³, para a infância por meio da puericultura⁴. Verifica-se que a preocupação com a criança se consolida, por meio da multiplicação de mecanismos institucionais cujo objetivo era de salvaguardar a saúde da população e da nação. O discurso médico convenceu a família e, por conseguinte a escola com estes argumentos da importância dos cuidados que a infância requeria. Esta é a ideia que a medicina vai perseguir no adulto que a criança do século XX deveria se tornar.

² Onanismo: segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa significa masturbação masculina ou coito interrompido.

³ Eugenia: De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, significa teoria que busca o aperfeiçoamento da espécie humana, pela seleção genética e controle da reprodução.

⁴ Puericultura: De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, é um conjunto de noções para o cuidado médico, higiênico, nutricional, etc., das crianças pequenas desde o seu nascimento.

Um dado de pesquisa histórica significativamente importante sobre a apropriação dos médicos e psiquiatras brasileiros sobre as ideias de Freud é apresentado por Oliveira (2011). As ideias freudianas a partir do desenvolvimento psicosssexual proposto por Freud esclarecidas principalmente em sua obra intitulada “Três ensaios sobre a teoria sexualidade” publicada em 1905, em que Freud caracteriza as fases do desenvolvimento psicosssexual em oral, anal, fálica, latência e genital, foram interpretadas pelos médicos e psiquiatras brasileiros a partir de uma concepção higiênica, que começou a se difundir no Brasil nos primeiros anos do século XX. Isto teve uma repercussão que incidiu na pedagogia, para um projeto que viabilizasse uma intervenção pedagógica sobre o físico, o moral e o intelectual. É claro que esta interpretação não ia ao encontro das ideias originais de Freud, pois se quer, reconhecia a multiplicidade dos desejos.

Na primeira metade do século XX, no Brasil, o sexo, seus desvios e sua higienização, de acordo com o levantamento histórico de Oliveira (2011) começaram a ser, com maior regularidade, objeto das teses de doutorado nas escolas de medicina. E a partir da década de 1910 começa a aparecer um novo campo fronteiro da medicina com a pedagogia que é a educação sexual. Na evolução histórica o discurso médico higienista começa gradativamente a retirar o terrorismo sexual, tentando criar uma imagem benéfica do esclarecimento sexual que a medicina disponibilizava, recobrando o campo do erotismo pela biologização da função sexual. Reduzi-lo a uma função biológica era o conselho que pais e professores deveriam seguir para garantir que o sexo das crianças estivesse protegido pela presunção da moral.

A partir destes dados, podemos compreender o porquê de nos tempos atuais a sexualidade humana ainda ser entendida por muitos pelo viés da biologia, inclusive nas escolas com forte propensão a designar no sétimo ano do ensino fundamental / séries finais o professor de biologia para lecionar sobre o “aparelho reprodutor”, isto é, a sexualidade é valorizada a partir da puberdade com a preocupação da reprodução, que se torna preocupação das políticas públicas com o intuito de prevenir a gravidez na adolescência, AIDs (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) e demais doenças sexualmente transmissíveis. Ainda reflete e perpetua um discurso médico. E a sexualidade infantil? Ainda permanece por um bom tanto de escolas negada, e só aparece quando as manifestações sexuais da criança trazem algum tipo de constrangimento e não podem passar despercebidas, pois se apresentam de forma escancarada.

Avaliando o contexto histórico da sexualidade humana não podemos deixar de mencionar Michel Foucault (1926-1984), com formação em psicologia e filosofia, que teve grande influência junto ao meio intelectual no ocidente. Publicou três volumes sobre a

História da Sexualidade. Uma de suas questões fundamentais que se contrapõem as ideias de Freud é quanto a questão da repressão da sexualidade. Para Foucault (2005) o falar de sexo não passa pelo viés da repressão, e sim pela incitação do discurso, baseada na posição de quem fala, de que lugar fala, o ponto de vista de quem fala, e as instituições que incitam a colocação do sexo sob um determinado discurso.

Daí decorre o fato de que ponto importante será saber sob que formas, que canais, fluindo através de que discursos o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas. Que caminhos lhe permitem atingir as formas raras ou quase imperceptíveis do desejo, de que maneira o poder penetra e controla o prazer cotidiano – tudo isso com efeitos que podem ser de recusa, bloqueio, desqualificação, mas também, de incitação, de intensificação, em suma, as técnicas polimorfos de poder (FOUCAULT, 2005, p.16-17).

Foucault (2005) conclui que a repressão por meio aparente das proibições, recusas, censuras e negações, que são sustentadas pela hipótese repressiva, são somente peças que tem uma função local e tática numa colocação discursiva, a partir das relações de poder que estão longe de se reduzirem a mera repressão. Para ele a estratégia de não julgar, mas de administrar o sexo pelo discurso e poder é muito mais produtiva para o Estado.

Em consonância com o levantamento histórico de Oliveira (2011) e Foucault (2005), reforça-se a ideia da força dos discursos médicos que se dirigiam aos diretores e professores de escolas e as suas famílias, que orientam os alunos e crianças com recomendações cheias de conselhos médicos e de exemplos tidos como edificantes. Estes discursos eram pautados no amedrontamento, nos perigos, nas ideias de prevenção e proteção a partir do poder do discurso médico, isto é, se pode falar, se autoriza a falar, se incita a falar, mas cercados pelos controles das relações de poder de quem tem autoridade para falar e o que fala, ou seja, o médico. Para o Estado não poderia ser melhor estratégia de controle e regulação dos sujeitos de uma nação. “O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2005, p. 89). Para este autor a sexualidade é um nome que se pode dar a um dispositivo histórico.

Não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação do discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 2005, p. 100).

O autor entende que o dispositivo que gera aliança, se estrutura em torno de um sistema de regras que define o permitido e o proibido, o prescrito e o ilícito. Isto é, os dispositivos reproduzem a trama de relações e mantém a lei que as rege predominando o domínio e as formas de controle. Além disso, o dispositivo da sexualidade se articula à economia através de numerosas e sutis maneiras, ou seja, o corpo que produz e consome.

O dispositivo da sexualidade é analisado por Foucault (2005), a partir de quatro grandes estratégias que se desdobraram no século XIX, ou seja, sexualização das crianças, histerização da mulher, especificação dos perversos, regulação das populações.

Daí a importância das quatro grandes linhas de ataque ao longo das quais a política do sexo avançou nos dois últimos séculos. Cada uma delas foi uma maneira de compor as técnicas disciplinares com os procedimentos reguladores. As duas primeiras se apoiaram em exigências de regulação – sobre toda uma temática da espécie, da descendência, da saúde coletiva – para obter efeitos ao nível da disciplina; a sexualização da criança foi feita sob a forma de uma campanha pela saúde e raça; a histerização das mulheres, que levou a uma manifestação minuciosa de seus corpos, de seu sexo, fez-se em nome da responsabilidade que elas teriam no que diz respeito à saúde de seus filhos, à solidez da instituição familiar e à salvação da sociedade. Foi a relação inversa que ocorreu quanto ao controle da natalidade e à psiquiatrização das perversões: neste caso, a intervenção era de natureza reguladora, mas devia apoiar-se na exigência de disciplinas e adestramentos individuais. (FOUCAULT, 2005, p. 137-138)

Estes elementos são explicados por Foucault (2005), a partir do conceito de “scientia sexualis”, que para o autor tem seu desencadeante antecessor na confissão. “A scientia sexualis, desenvolvida a partir do século XIX, paradoxalmente guarda como núcleo singular rito da confissão obrigatória e exaustiva, que constitui no Ocidente cristão, a primeira técnica para produzir a verdade do sexo” FOUCAULT (2005, p.66-67). Isto significa que a confissão enquanto técnica emigrou para a pedagogia, para as relações familiares, para a medicina e a psiquiatria. Por meio deste dispositivo pode aparecer algo com a sexualidade enquanto verdade do sexo e de seus prazeres. Para o autor a sexualidade é o correlato da prática discursiva desenvolvida lentamente, que é denominado por ele de scientia sexualis.

Voltando à Bronfenbrenner (2011), quanto aos elementos do contexto no que se reporta ao exossistema e ao macrosistema que abarca o padrão global de ideologias e organização das instituições sociais comuns em uma determinada cultura, podemos agora tentar compreender porque nas políticas públicas e na educação sexual prevalecem aspectos vinculados à saúde (discurso médico) e biologia (higienização e eugenia dos corpos), que visualiza a sexualidade infantil a partir destes parâmetros.

Renomados autores como Figueiró (1996), Sayão (1997), Werebe (1998), Nunes e Silva (2006), Oliveira (2011) e Bonfim (2012), apresentem as abordagens e concepções sobre a educação sexual no Brasil, opta-se no momento por uma questão didática as descritas por Furlani (2011), considerando que estas representações sobre a educação sexual repercutem no universo pedagógico brasileiro com grandes implicações educativas e políticas para o trabalho docente.

Entendo que cada uma delas pressupõe uma concepção de educação, um entendimento de sexualidade e de vida sexual humana, um entendimento de valores morais e éticos de vida em sociedade, um entendimento de direitos e de sujeitos merecedores desses direitos e, sobretudo, cada categoria define a prática docente e o perfil da/o professora/ou que pensará, planejará e desenvolverá essa educação sexual (FURLANI, 2011, p.15).

A mencionada autora descreve oito tipos de abordagens de educação sexual. Ela inicia pela abordagem biológico-higienista, considerando-a voltada para a discussão do desenvolvimento sexual humano no contexto e na escolarização formal, enfatizada pela biologia essencialista, isto é, baseada no determinismo biológico, marcada pelo ensino como promoção da saúde, da reprodução humana, das DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis), da gravidez indesejada, do planejamento familiar, etc. Mantém inquestionáveis as premissas a cerca do determinismo biológico, considerando as diferenças entre homens e mulheres decorrentes dos atributos corporais, contribuindo para a naturalização das desigualdades sociais e de gênero. Esta abordagem geralmente está presente através das aulas de ciências e implica num currículo limitado e reducionista da sexualidade humana, geralmente voltada ao público adolescente.

A segunda abordagem é chamada por Furlani (2011) de moral-tradicionalista, implantada em muitas escolas dos Estados Unidos, que defende um currículo, incondicionalmente a partir da abstinência sexual. Segundo Furlani (2011, p.17) [“em um dos programas utiliza-se uma cartilha chamada “respeito ao sexo – encarando a realidade, com publicações religiosas como bibliografia e considera “natureza” sinônimo para “Deus”]. Pregam a intolerância às práticas sexuais e aos modos de viver a sexualidade que não sejam os reprodutivos. No Brasil, Furlani (2011) destaca que este tipo de educação sexual com enunciados moral-tradicionalista, conservador podem ser encontrados no Programa Frente a Frente, da Rede Vida de Televisão. Para a autora, este tipo de abordagem defende que a educação sexual é de competência da família, que deve desencorajar o controle reprodutivo e que constrói enunciados que legitimam a homofobia.

A terceira abordagem mencionada por Furlani (2011) é a abordagem terapêutica, baseada na busca de causas explicativas para as vivências sexuais consideradas anormais ou para os problemas sexuais. Furlani (2011, p.19) relata que esta abordagem “afirma ser capaz de obter a cura das pessoas... [os homossexuais podem mudar e ser curados por meio de terapias específicas]”. Um enunciado importante dessa abordagem é que ninguém nasce homossexual, e por isso há tanta esperança de reverter à situação. Esta abordagem tem sido geralmente adotada por igrejas que prometem livrar seus fiéis da homossexualidade e curar portadores do HIV (pessoas soropositivas).

Vale acrescentar uma ressalva de que o atendimento terapêutico psicológico, diferente da abordagem de educação sexual apresentada no parágrafo acima por Furlani (2011), não vai ao encontro desta ideia, quanto aos aspectos da cura homossexual. O Conselho Federal de Psicologia baixou uma Resolução Nº 001/99 de 22 de Março de 1999 que estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual, esclarecendo que a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio e nem perversão. Aponta ainda no parágrafo único do Art. 3º que os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura da homossexualidade.

A abordagem religioso-radical colocada como a quarta forma de educação sexual em que Furlani (2011) a caracteriza pelo apego às interpretações literais da Bíblia, usando o discurso religioso como uma verdade incontestável na determinação das representações acerca da sexualidade tida como normal. Isto reflete em investidas pela manutenção da família patriarcal e a volta da submissão da mulher, como se dava nos tempos remotos das antigas escrituras bíblicas.

A partir da quinta abordagem Furlani (2011) apresenta propostas que se enquadram em propostas mais contemporâneas de educação sexual. A autora reporta-se a abordagem dos direitos humanos, que surge a partir dos anos 70, no Ocidente trazendo discussões sobre os problemas da exclusão social. “Os movimentos sociais críticos e suas denúncias sobre as desigualdades chamaram a atenção para a inexistência da universalidade dos direitos humanos, enfatizando a importância de estender a isonomia das leis aos sujeitos pertencentes aos chamados grupos subordinados” (FURLANI, 2011, p.23). Esta abordagem está ancorada principalmente nos Estudos Culturais, nos Estudos Feministas e no Pós-Estruturalismo que apontam que para muitas pessoas, gênero, raça, etnia, condições físicas, orientação sexual, etc., são marcas identitárias responsáveis pelas experiências de exclusão tão significativas quanto à classe social. Isto se reflete na educação sexual a partir do momento em que as discussões sobre a exclusão, compromete politicamente a escola, solicitando mudanças

sociais, que chamam a responsabilidade de uma posição política que antes se eximia por trás de uma suposta neutralidade.

A educação sexual baseada na abordagem dos direitos humanos é aquela que fala, explícita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente impostas a esses sujeitos e às suas identidades “excluídas”. Trata-se de um processo educacional que é assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana (FURLANI, 2011, p.24).

A sexta proposta de abordagem de educação sexual é chamada por Furlani (2011) de abordagem dos direitos sexuais, a partir da Declaração dos Direitos Sexuais, elaborada no 13º Congresso Mundial de Sexologia em 1997, em Valência na Espanha. Busca uma equidade nas relações sociais entre homens e mulheres. Reforça a ideia de que falar em direitos sexuais começa no âmbito da infância e da adolescência, como primeiro ponto de direito à educação sexual. Aqui destaca-se a preocupação com os cursos de formação de professores que não habilitam adequadamente para o trabalho de educação sexual na escola, ressaltando a importância de buscar suprir lacunas quanto a estes aspectos.

A abordagem emancipatória é mencionada por Furlani (2011) como a sétima proposta. A orientação para a emancipação exige um comportamento crítico relativo ao conhecimento produzido sob condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse conhecimento pretende apreender.

No Brasil, a partir dos anos de 1990, observa-se um crescimento da educação emancipatória em muitas áreas e níveis do conhecimento. A primeira instituição escolar a assumir, oficialmente, o paradigma emancipatório de educação sexual foi a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), desde 1994, quando criou o curso de Especialização em Educação Sexual que teve na presença do Professor Dr. César Aparecido Nunes (UNICAMP) a principal influência teórica. De formação filosófica, o docente contribuiu para uma pedagogia emancipatória para discussão da sexualidade na escola (FURLANI, 2011, p.32).

Para Nunes (2009) a educação sexual começa desde o nascimento. Entende que ainda nos dias de hoje a educação sexual se constitui num desafio. Para o autor emancipação é um conceito pedagógico, político e jurídico, isto é, uma pessoa emancipada tem autonomia e arca com as consequências de suas decisões tomadas. Neste sentido, a educação emancipatória quer dar essa conotação a toda informação que envolve a sexualidade. Considera que não é uma educação meramente informativa ou prescritiva como um receituário. Ao contrário, ela orienta, informa, educa, mas acredita que as decisões sobre a sexualidade são das próprias pessoas, cujo objetivo é desencadear comportamentos de autonomia e responsabilidade afetiva e pessoal consigo e com os outros do seu entorno.

A última abordagem apresentada por Furlani (2011) é a partir da teoria queer. O termo queer nos países de língua inglesa foi usado como expressão da homofobia para humilhar e envergonhar pessoas tidas como esquisitas, estranhas, por apresentarem sua identidade sexual e de gênero fora dos padrões daquilo que é considerado normalidade esperada. O termo colocava essas pessoas como diferentes a partir de uma estrutura discursiva baseada na heteronormatividade.

A teoria queer, recusa, rejeita a posição de um essencialismo sobre a identidade sexual; ela admite os predicados normativos e homofóbicos construídos historicamente sobre o termo queer, fazendo disso uma humorada afirmação paródica dessa inscrição negativa. Ao utilizar o termo queer (a princípio negativo e pejorativo), esse grupo marca uma resistência e uma proposital ironia à heteronormatividade (FURLANI, 2011, p.35).

Entretanto, a própria Furlani (2011) questiona se esta seria uma abordagem possível para a Educação Sexual mediante toda a irreverência que enfatiza a ideia fora da norma e de qualquer enquadramento. No momento entende que esta abordagem é significativamente complexa e merece estudos mais aprofundados, mas que a teoria pode auxiliar nos questionamentos e reflexões quanto aos currículos escolares que privilegiam a heteronormatividade.

A partir de todos estes elementos apresentados, entende-se que os aspectos do exossistema e do macrossistema propostos por Bronfenbrenner (2011), aqui relacionados à temática da sexualidade humana e à sexualidade na infância, a abordagem emancipatória é a que mais se adéqua aos princípios de uma educação sexual legítima. Desta forma compactua-se com a ideia da adoção pela educação de uma abordagem emancipatória.

É importante ressaltar que vários autores no momento destacam a abordagem emancipatória como aquela que mais se ajusta a uma proposta de educação sexual que contemple uma visão de ser humano em sua totalidade. (Werebe 1977, 1998; Nunes 1996, 2001, Louro, 2010, 2012; Figueiró 1996, 2006, 2010, Furlani 2009, 2011; Nunes e Silva 2001, 2006). Entretanto, é necessário esclarecer que esta proposta foi se organizando no Brasil ao longo do tempo, tendo como importante pioneira Maria Amélia Azevedo Goldberg. Embora ela não utilizasse o termo educação emancipatória na década de 80 e sim educação sexual combativa, a autora apresenta os primórdios conceituais que caracterizam a educação sexual emancipatória.

1º) Autonomia, isto é, de desenvolvimento de atitudes e valores próprio e da consciência de que cada um pode e deve fazer escolhas pessoais e responder por

elas. 2º) Participação em lutas coletivas, ou seja, um processo de cooperação e conflito, antes que um exercício de individualismo e cordialidade. Nenhuma transformação significativa na área da sexualidade humana poderá ser conseguida, senão através de luta solidariamente assumida. 3º) Denúncia e produção de alternativas concretas. A transformação pressupõe a crítica do presente à luz do passado – mas exige também a criação do futuro. Neste sentido, o fundamental não é contemplar a realidade, mas sim agir sobre ela (GOLDBERG, 1988, p.11-12).

A autora acredita que a educação é um processo permanente que exige a marca do compromisso pessoal, mas com uma causa que é social. “Sexo foi, é e será sempre uma questão social, sem deixar de ser também uma questão individual” (GOLDBERG, 1988, p.82). Neste sentido, verifica-se que o conceito de Educação Sexual Emancipatória tem sua origem marcada por lutas de igualdade social, em que homens e mulheres têm os mesmos direitos quanto aos prazeres e as responsabilidades que a sexualidade envolve. É uma luta principalmente das mulheres que historicamente foram colocadas numa posição de repressão ao prazer, isto é, culturalmente o homem tem “necessidades” e a ele é garantido o prazer. Já para a mulher, a repressão nega a necessidade de a mesma ter prazer com sexo, e, além disso, o sexo está vinculado à reprodução.

As lutas para Goldberg (1988) envolvem sempre o contexto social e coletivo. Além de buscar a garantia de direitos iguais entre homens e mulheres, estas lutas envolvem o respeito às diferenças entre os seres humanos considerando que as expressões da sexualidade humana são diversas. Portanto, busca-se a igualdade de direitos entre heterossexuais e pessoas homossexuais, transexuais e todas as outras formas de expressão da sexualidade humana que são diferentes da heterossexualidade que é valorizada pela cultura socialmente.

Neste sentido, entende-se que a educação sexual emancipatória desencadeia aprendizagens de comportamentos de autonomia, responsabilidade afetiva e pessoal, e o resultado destas aprendizagens se estendem aos outros contextos. Deste modo, a educação emancipatória age dentro de um princípio de coletividade, pois considera que o cuidar de si tem a ver com cuidar dos demais. Figueiró (2014) reforça esta ideia apontando que a dimensão humana vai além da determinação biológica quando se fala em sexualidade frisando o papel da escola quando se reporta que,

as informações sobre ela trabalhadas na escola precisam envolver reflexões tanto individual quanto coletiva, pois é esse exercício que permitirá ao educando reconhecer-se como sujeito de sua sexualidade, capaz de construir relações mais saudáveis e positivas, e capaz, ainda, de identificar possibilidades de interferir no curso de sua vida e da coletividade (FIGUEIRÓ, 2014, p.19).

A participação política enquanto macrosistema conforme proposta conceitual de Bronfenbrenner (2011), no Brasil, orienta o sistema brasileiro de ensino quanto à temática da educação sexual, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) que em 1996 publicou dez volumes sugerindo as temáticas curriculares que devem fazer parte do ensino. O Décimo volume é intitulado de “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (Temas Transversais)”. Este documento tem uma importância significativa, a partir do momento que a escola passa a ser autorizada oficialmente a desenvolver a educação sexual, entretanto, ainda necessita de muitos ajustes para proporcionar um funcionamento eficaz, isto é, ainda temos muitas lacunas à serem resolvidas, por isto é alvo de críticas dos estudiosos brasileiros que consideram o documento “ultrapassado”.

Os temas transversais objetivam trabalhar com as questões sociais que fazem parte do cotidiano dos alunos, e para isto, os Parâmetros Curriculares Nacionais dispõem de um documento específico para os temas elencados: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. O Ministério da Educação (MEC) entende os temas transversais como:

Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores (BRASIL, 2000, p.64).

Assim, os temas transversais seriam usados como fio condutor dos trabalhos em sala de aula, possibilitando desenvolver atividades que permitam formular questionamentos e a construção de novos conhecimentos. Porém, esta forma de trabalho implica em uma mudança de postura por parte dos professores; estes devem buscar compreender a realidade escolar de forma integrada, isto é, levando em consideração a função social da escola que vai além da preocupação com os conteúdos escolares, mas que objetiva a construção da cidadania que por sua vez implica na capacidade de desenvolver ações de solidariedade, autonomia e respeito por si pelos outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) utilizam a terminologia orientação sexual, entretanto, concordando com Werebe (1998) e Figueiró (2009), esta expressão pode comportar uma interpretação ambígua, já que orientação sexual refere-se à direção do desejo

sexual do indivíduo, isto é, a orientação que a pessoa imprime à sua sexualidade no sentido erótico-afetivo que pode ser por exemplo heterossexual, homossexual ou bissexual. Em consonância com as autoras mencionadas entendemos que a terminologia educação sexual é mais apropriada por englobar uma concepção de educando ativo e “não como mero receptor de conhecimentos, informações e/ou orientações” (Figueiró, 2009, p.48).

Altmann (2001) também se manifesta favorável à utilização do termo Educação Sexual, considerando que o termo “orientação sexual” gera impasses acadêmicos e literários, em publicações ou em comunicações orais em eventos internacionais de educação. Furlani (2009) ressalta ainda, que o Brasil é o único país do mundo a utilizar a expressão orientação sexual para referir-se ao trabalho pedagógico e as discussões escolares sobre a temática da sexualidade.

Esta discussão entre educação e orientação sexual é antiga, embora não muito propagada no meio acadêmico. De acordo com Werebe (1998), o impasse tem suas origens na compreensão dissociada entre os termos educação e informação sexuais. A informação sexual seria considerada neutra e não implicaria nenhuma tendenciosidade, cabendo à escola esta função. Já a educação sexual lidaria com valores, posições filosóficas, ética, entre outros, papel a ser executado pela família. A autora argumenta que na prática, no dia a dia, esta dissociação não é possível, pois “informar é também educar e que é impossível delimitar as fronteiras entre estas ações e, conseqüentemente, determinar quando e onde termina a informação sexual para começar a educação sexual” (WEREBE, 1998, p.10). Portanto, o termo orientação sexual estaria vinculado à informação com a característica principal de neutralidade, em que caberia ao professor trabalhar principalmente conteúdos de natureza anatômica e biológica, eximindo-se da expressão de seus valores pessoais. Este tipo de entendimento gera equívocos, considerando que as relações interpessoais não são nunca neutras, e sim envoltas de afetividade, empatia, trocas de ideias, identificações entre outras, que vão muito além do que o mero aspecto intelectual tão valorizado pela escola.

Este trabalho apóia a ideia da utilização do termo Educação Sexual pelos motivos já explicitados. Já não temos um programa oficial de formação de professores quanto a Educação Sexual, e se ainda não dispusermos de uma conceituação científica clara, a situação fica ainda mais complicada.

O interessante é que o volume nº 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais que trata da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual a partir dos temas transversais, apresenta um subtítulo denominado de “postura do professor”, apontando que o mesmo deve reconhecer como legítimo e lícito que crianças e jovens tem curiosidades e manifestações acerca da

sexualidade, considerando que faz parte do desenvolvimento humano. Além disto, considerando este material como um documento oficial do Governo, ele sinaliza suporte a formação do professor:

É necessário então que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e constante no trato desse tema. O professor deve então entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto dos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual (BRASIL, 2000, p. 123).

Pesquisadores da área da Educação Sexual como Werebe (1998), Nunes e Silva (2001 e 2006), Furlani (2009 e 2011), Bonfim (2010 e 2012), Louro (2010, 2011 e 2012) e Figueiró (2014), em seus diversos trabalhos apontam as dificuldades que os professores relatam sobre não se sentirem preparados para lidarem com a temática. Nunes e Silva (2006, p.67) mencionam “as condições objetivas e estruturais, pedagogicamente falando, ainda precisam ser ampliadas, pois as realidades educacionais de nosso país são como todos sabemos: diversas, discrepantes e mal organizadas na maioria dos casos”.

2.1.5 O Tempo

Para Bronfenbrenner (2011) o tempo possibilita examinar a influência sobre o desenvolvimento humano de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo da vida. Envolve três níveis: o microtempo que refere-se à continuidade e à descontinuidade, observadas dentro dos episódios dos Processos Proximais. O mesotempo relaciona-se à periodicidade dos episódios dos Processos Proximais por meio de intervalos maiores de tempo como dias e semanas, considerando que os efeitos cumulativos destes processos podem produzir resultados significativos no desenvolvimento. E por último o macrotempo que envolve as expectativas e os eventos em mudanças dentro da sociedade através das gerações, que afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano.

Quanto aos aspectos do desenvolvimento da sexualidade infantil, sabemos que os fatores de tempo, tanto desenvolvimentais quanto históricos, afetam as aprendizagens das crianças que se refletem na construção das concepções que as mesmas têm sobre sexo e sexualidade. Evidente que tanto os valores morais da família, cujos pais foram criados em

épocas distintas, bem como as mudanças provocadas principalmente pela luta dos grupos sociais excluídos interferirá nos Processos Proximais das crianças. Quanto mais claro for o diálogo com as crianças, mais possibilidades elas terão de desenvolver uma construção positiva a cerca de sexo e sexualidade.

Descrito o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano e articulado com a temática da sexualidade, em especial a infantil pode-se considerar o quanto esta teoria proposta por Bronfenbrenner (2011), é eficiente no sentido de englobar todos os elementos que participam do desenvolvimento humano, principalmente pelo paradigma ecológico de que o desenvolvimento envolve uma função articulada em que se estabelecem padrões duradouros entre o contexto e a pessoa em desenvolvimento. Neste sentido, entende-se que é uma maneira diferente e rica de discutir, refletir e pesquisar os aspectos da complexidade que envolve a temática da sexualidade humana.

Na sequência aborda-se sobre as características da sexualidade na infância, buscando apresentar as manifestações da sexualidade que são típicas para cada etapa do desenvolvimento, lembrando que estas manifestações e suas respectivas idades não são fixas, pois dependem do contexto sociocultural no qual a criança está inserida. E no Brasil especificamente, sabe-se que existe uma significativa desigualdade de renda que gera consequentemente desigualdades de oportunidades para as pessoas.

2.2 CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE NA INFÂNCIA

Em uma escola, uma menina de três anos viu a mãe de um colega que estava grávida e perguntou para a professora se precisava casar para ter um nenê. A professora perguntou quem havia dito isto e a menina disse que foi a sua mãe e que também lhe disse que é uma sementinha que tem lá dentro e cresce. Uma coleguinha que ouvia a conversa, perguntou em seguida, “Tia, tem água?”, e a professora novamente questionou o porquê da pergunta. A coleguinha disse: “É que a minha mãe falou que é barriga d’água” (SILVA, 2013, p.61).

Entende-se por características do desenvolvimento da sexualidade infantil, as manifestações da sexualidade humana via comportamentos emitidos pelas crianças, sejam por curiosidades, atos, indagações, observações e experiências vividas e expressas pelas mesmas em seu contexto. De acordo com Nunes e Silva (2006, p.76-77), a criança “expressa naturalmente sua sexualidade junto com sua afetividade, seu cansaço, enfim, tudo o que ela experimenta e vivencia no seu cotidiano”.

Como exposto na introdução, à literatura sobre as características do desenvolvimento da sexualidade infantil se misturam com a temática da educação sexual. Neste sentido, observa-se uma escassez de autores que publicam especificamente sobre as características da sexualidade infantil. Por isso serão utilizados principalmente Nunes e Silva (2006), Lopes e Maia (2001), Suplicy (1999) e Carvalho, Salles e Guimarães (2002). Entende-se também que Freud (1905) é um autor significativo que aborda sobre a sexualidade infantil, entretanto, neste trabalho ele será citado apenas enquanto pioneiro e marco de um papel histórico importante que abre as portas para se falar da existência de uma sexualidade na infância embasada na especificidade da Psicanálise.

2.2.1 Sexualidade e Infância

Para Nunes e Silva (2006) a infância envolve o período da aquisição subjetiva e sociocultural da identidade humana, relacionado com experiências em seu cotidiano, considerando a descoberta de si e a apropriação da cultura. É a etapa da vida em que ocorrem as primeiras descobertas do mundo e das relações entre sujeito e ambiente, que influenciarão, em grande parte, as outras experiências que acontecerão nas etapas posteriores do desenvolvimento humano.

Considerando que o conceito de infância é complexo, e entendendo que faixas etárias em desenvolvimento humano são consideradas sempre em termos de aproximações encontram-se indicadores que variam quando tentam estabelecer idades. Segundo a Organização Mundial da saúde (OMS, 2011), a adolescência tem sido definida na faixa etária entre 10 (dez) e 19 (dezenove) anos, envolvendo mudanças biológicas, psicológicas e sociais. No Brasil, o Ministério da Saúde de acordo com dados do IBGE (1997) também adota este critério. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁵, documento de amparo legal, a partir do Art. 2º que menciona “considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 2010, p.11).

Levando em conta estes elementos apresentam-se características que são típicas das manifestações da sexualidade na infância geralmente atreladas à faixa etária, que consideram as margens cujos comportamentos podem se desenvolver um pouco antes ou um pouco depois, entretanto, observa-se a ideia de quando necessário mencionar as faixas etárias se tenha o cuidado de apontá-las em termos de aproximações. Piletti, Rossato e Rossato (2014) atentam para a cautela de pensar em desenvolvimento na infância desvinculada de princípios de universalização, considerando as diferentes realidades constituídas em nosso país que compõem desigualdades de oportunidades, diferentes condições econômicas, culturais, de escolarização, de alimentação e acesso a tratamentos de saúde.

Segundo Delval (2001), os seres humanos formam em seu psiquismo algo que o autor chama de representações ou modelos da realidade que cercam as pessoas, e agem a partir deles. Esses modelos podem referir-se à parcelas da realidade, como o mundo físico, o mundo biológico ou o mundo social. Todo conhecimento está organizado nesses modelos e dentro deles se realiza a ação. A elaboração dessas representações ou modelos supõe um longo caminho de ação e reflexão sobre o mundo, o qual se inicia quando a criança nasce e continua ao longo da existência humana. Ainda de acordo com o autor, classificar e organizar o mundo é necessário para poder explicar as coisas, entretanto, isto não é suficiente. Desde muito pequena, a criança elabora explicações do que acontece, indagando-se o porquê das coisas, e experimenta para obter informações e comprovar se suas expectativas se cumprem e, em caso contrário, procura outras explicações. O mesmo se estende para as questões ligadas à sexualidade.

⁵ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): Lei n º8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Para Delval (2001), a partir das observações enquanto criança, do resultado de suas perguntas, do que lhe contam na escola, do que vê na televisão, do que escutam em conversas de adultos, ou seja, das diversas fontes de informação, ela vai elaborando suas próprias explicações do mundo, as quais não coincidem, necessariamente e em grande parte, com as dos adultos, com as da ciência e com o que lhe é ensinado na escola. Assim, a realidade que a criança pequena percebe não está submetida a leis rígidas como as que os adultos manejam. Isto caracteriza a originalidade do trabalho da criança que não se limita a assimilar o que lhe é ensinado, mas sim, a elaboração de explicações com os elementos intelectuais de que dispõe. Por outro lado, deve-se ter clareza que o conhecimento é um produto da atividade social que se produz, se mantém e se difunde nos intercâmbios com os outros.

Reprimir as expressões da sexualidade na criança é dificultar o seu desenvolvimento, ressalta Lopes e Maia (2001). Estes autores ressaltam ainda, a importância da descoberta da corporeidade e de seus prazeres, permitindo que a criança se aproprie de si de maneira amorosa, cuidadosa e sem culpa. Entretanto alguns adultos usam a “inocência” como pretexto para eximir a criança de seus sentimentos e de suas sensações sexuais. Provavelmente pela influência puritana da criação destes adultos, muitas vezes associado a ideias de pecado, sujeira e mau comportamento. Neste sentido, a sexualidade infantil pode provocar constrangimentos e inseguranças nos professores e pais, cujas dúvidas mais frequentes relacionam-se à manipulação de seus órgãos genitais e aos jogos sexuais.

Silva (2013) reforça as ideias de Lopes e Maia (2001), enaltecendo que a compreensão da sexualidade infantil deve ser associada ao desenvolvimento emocional como um todo. Embora Freud (1905) tenha apontado a ideia do início da sexualidade na infância, e dos movimentos da revolução sexual proporcionada nos anos 60 a partir das manifestações realizadas pelos “Hippies”, as questões da sexualidade ainda surpreendem, embaraçam e envergonham alguns adultos. Isto se deve em boa parte pela sexualidade estar associada aos órgãos genitais, entretanto, o corpo humano vai além desta questão, isto é, ele é erotizado. Assim, quando nascemos, é pelo corpo que sentimos o mundo. A proximidade física e psíquica com os adultos cria no bebê uma sensação de segurança e amor, que será carregada ao longo da vida como imagem construída no psiquismo humano, e que influenciará a capacidade amorosa e a sensação íntima de bem estar.

2.2.2 Características das Manifestações da Sexualidade na Infância

Lopes e Maia (2001) caracterizam a compreensão da criança sobre as questões ligadas à sexualidade, a partir da identificação em ser homem ou mulher, isto é, envolve as características de gênero que desemboca na identidade sexual. Este processo acontece por meio de situações imaginárias e simbólicas que determinam na criança a consciência de que ela é homem ou mulher. O desenvolvimento da linguagem tem participação importante neste processo considerando que também participa em categorias de pensamento. Piletti, Rossato e Rossato (2014) caracterizam o desenvolvimento infantil como não linear, marcado por continuidades e ao mesmo tempo por rupturas de uma determinada sequência de comportamentos, por meio das experiências que as crianças desenvolvem em seus contextos, abrindo um leque de possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

No nível psicológico a criança até três anos de idade aproximadamente aprende que existem homens e mulheres, e que homens têm pênis e barba e mulheres vulva e seios. Nunes e Silva (2006) complementam com a ideia de que a criança toma consciência da significação das diferenças sexuais entre meninos e meninas e suas respectivas formas de representação na sociedade. O autor sugere que os adultos tratem com naturalidade estas expressões, proporcionando às crianças respostas às suas perguntas e trabalhando em sua formação social, afetiva e intelectual. Responder com tranquilidade e de maneira compreensiva e acessível, falando sempre a verdade e evitando exemplos de diminuição, castigo ou doença.

A verdadeira educação sexual quer resgatar um conceito positivo da sexualidade que nossa cultura perdeu...[a questão dos preconceitos, perversões, banalizações e violência que envolvem a sexualidade não tem origem na criança, mas no mundo e sociedade onde a criança vive e, quase sempre, é vítima e presa fácil. Uma cultura da negação da sexualidade e uma acentuada estimulação pornográfica estão presentes em nossa sociedade e são responsáveis por muitas das informações que as crianças e adolescentes recebem] (NUNES e SILVA, 2006, p.97).

Os jogos sexuais e a manipulação dos órgãos genitais é uma das principais manifestações da sexualidade na infância observada pelos adultos. De acordo com Nunes e Silva (2006), durante as primeiras etapas de desenvolvimento da sexualidade infantil a descoberta do próprio corpo e a exploração de suas múltiplas possibilidades e características constituem as experiências predominantes das crianças. Estes autores destacam, que a manipulação dos órgãos genitais se organiza em torno dos três e quatro anos, e é uma das mais significativas descobertas infantis, pois, proporciona intenso prazer.

Nunes e Silva (2006) ressaltam ainda, que não se trata de uma busca intencional, por isto, considera absurdo e descabido reprimi-la como masturbação ou perversidade. Esta manipulação é desencadeada por impulsos biológicos e psíquicos que satisfazem às crianças e lhes proporcionam uma apropriação sensorial de seu corpo e de suas potencialidades. Os cuidados que os adultos devem ter é no sentido de supervisionar suas formas, de modo a não provocar sequelas corporais ou psíquicas, já que as crianças podem introduzir objetos passíveis de ferimentos físicos ou machucaduras nos genitais.

Suplicy (1999) destaca que na idade aproximada entre dois e três anos a criança tem dificuldade em se enturmar e sua tendência é ser inflexível e rejeitar inovações. É a idade marcada pela expressão do “não”, dos extremos, na qual não sabe compartilhar. A criança tenta descobrir quem ela é, opondo-se ao que existe, de forma semelhante ao que acontecerá mais tarde, na adolescência. As primeiras perguntas sobre sexo e sexualidade costumam surgir relacionadas à identidade, a ser homem ou mulher, aos diferentes tamanhos e formas.

- Papai, por que o seu é grande e o meu é pequeno?
- Por que a mamãe faz xixi sentada e eu em pé?
- Onde está o seu pipi? (pergunta a menininha).
- Por que o meu pipi é pequeno?
- Você reparou que seu pênis. (aproveite para usar o sinônimo científico) é pequeno e o do papai é grande? Quando você crescer, o seu pênis vai ficar igual ao dele e vai ter pêlos também (SUPLICY, 1999, p.41)

Por volta dos 2 anos, Suplicy (1999) aponta que a criança começa a ser treinada para controlar as fezes. Ressalta que há um encantamento por parte da criança com o produto do seu corpo. Este aprendizado não deve ser imposto pelos adultos, muito menos com castigos. É uma aprendizagem importante tanto física como psíquica que requer supervisão adequada por parte dos adultos.

Suplicy (1999) concorda com Lopes e Maia (2001), Nunes e Silva (2006), e Silva (2013), que em média aos quatro anos é comum as crianças se automanipularem. A criança, a partir de então, passa a ouvir e compreender melhor cognitivamente o que lhe é dito diretamente. Com quatro e cinco anos pode falar sozinha e dá forma à sua imaginação. Pode sentir medo e necessitar de heróis (como o Batman, Homem Aranha e outros personagens de desenhos mais contemporâneos) para protegê-la de suas fantasias. Ela já é capaz de cooperar com os adultos e deseja a aprovação deles. Nessa idade as meninas tendem a experimentar urinar em diferentes posições, perguntam por que seu corpo não é igual ao dos meninos ou o que aconteceu com seu pipi, que não aparece.

O exibicionismo também pode aparecer neste período, marcado pela exposição pública dos órgãos genitais. Segundo Nunes e Silva (2006), mais frequente nos meninos,

objetiva causar espanto, prazer e medo. É considerado um jogo que tem mais o significado de chamar a atenção do grupo ou dos adultos. É fundamental investigar com a criança o porquê do comportamento, e na sequência explicar as questões do espaço social e seus limites.

Aos cinco anos Suplicy (1999) menciona que a criança aproveitando-se de um vocabulário variado, usando frases corretas e complexas, e quer saber como funcionam as coisas conseguindo verbalizar melhor suas dúvidas. A mesma curiosidade que as leva a destruir os brinquedos para ver como são por dentro também as motiva a perguntar de onde vêm os bebês e como o corpo delas funciona.

Aos 5 anos ela já tem capacidade de ceder e cooperar. Ainda cria amigos imaginários e gosta de mostrar força e capacidade. Faz perguntas complexas, tanto sobre sexo como sobre a vida em geral. Por que feijão faz ficar forte? Por que chove? O que é trovão? Como nascem os bebês? Como entram na mãe? Essas ainda são perguntas comuns nessa idade, embora tenham sido feitas de forma mais simples na fase anterior. As crianças dão a mesma importância a todas as perguntas que fazem, não diferenciando aquelas que têm conotação sexual (SUPLICY, 1999, p.45).

Em torno dos seis anos a criança ainda está sob o domínio do pensamento mágico e sem capacidade de abstração. Por isso, a autora mencionada, esclarece que é importante os adultos ficarem atentos ao que contam sobre reprodução, que será captado pela criança como um misto de história de fada e realidade. Elas prestam muita atenção à linguagem corporal, isto é, a reação dos adultos às cenas da televisão, o tom de voz com que o sexo é discutido, os olhares trocados entre os adultos quando o assunto aparece. Estes elementos todos entram na compreensão infantil e dá forma às fantasias sexuais das crianças.

O emprego de palavras supostamente obscenas (os palavrões) revelam, segundo Nunes e Silva (2006, p.99) “muito mais o prazer do interdito e a vingança impessoal das sanções impostas, do que o conhecimento e alcance do sentido propriamente sexual do que se fala ou expressa. A criança quase sempre desconhece o sentido pleno das palavras que frequentemente repete”. É preciso lembrar que o sentido do palavrão varia muito de padrão cultural e social. Entretanto, a colocação de limites se faz necessária por meio de explicações e da diferença entre a possibilidade de expressão doméstica e de expressão social. A criança necessita desenvolver confiança e convencimento dos limites que comandam seu comportamento na convivência em sociedade.

Os jogos sexuais fazem parte das diversas etapas do desenvolvimento infantil. Nunes e Silva (2006) destacam a descoberta e a prática do beijo na boca. O beijo é uma expressão cultural de carinho, afeto e amor que não se limita ao aspecto sexual no sentido genital. O

beijo entretanto, foi despido de seu caráter mais amplo, influenciado pela mídia, principalmente a televisiva, que ressalta um ritual voltado ao aspecto sexual. Desta forma, no imaginário infantil, influenciado pela imitação da TV, o beijo na boca tornou-se um ritual sexual. Vale ressaltar que muitas crianças fazem a experimentação do beijo no espelho, em frutas ou bonecas, numa tentativa de compreender a sensação que esta experiência provoca.

Outros jogos sexuais apontados por Suplicy (1999) envolvem as brincadeiras de casinha, simulações de namoro, bilhetinhos, telefonemas e segredinhos como tentativas de entender a realidade que envolve a vida dos adultos.

Já a criança em torno de oito anos quer saber mais sobre a vida conjugal e sexual. Para Suplicy (1999, p.56) “esse não é um interesse erótico, e sim parte da expressão de sua curiosidade. A criança está se expandindo intelectual e emocionalmente. Ela está principalmente interessada em relações entre menino e menina”. As perguntas sobre relação sexual vão se repetir, exigindo maiores detalhes, querendo entender o que é sexo oral, anal etc. Meninos e meninas nesta fase competem entre si. Não gostam de se darem as mãos, visto que, já sentem uma erotização com a qual não sabem lidar.

2.2.3 Pré-Adolescência, Puberdade e Adolescência

Santos, Neto e Koller (2014) estabelecem uma crítica de que a área da psicologia do desenvolvimento humano historicamente tem um tendência a estabelecer idades numéricas, mesmo em termos de aproximações. Na atualidade assim como o conceito de infância foi questionado e hoje se fala de infâncias considerando as diferenças contextuais das culturas, nível sócioeconômico, desigualdades de oportunidades e desigualdades de distribuição de renda, o conceito de adolescência passa por um processo equivalente. Não temos um perfil exclusivo que caracterize a adolescência,

[...como “queria Stanley Hall, considerado o “pai” da psicologia na adolescência, que tendia a defini-la como uma fase conturbada, descrevendo-a como universal para a sociedade ocidental. Essa foi uma perspectiva assimilada como natural pela sociedade e pelos meios de comunicação social reafirmada pela Psicologia Tradicional.] (SANTOS, NETO e KOLLER, 2014, p.18)

Naquele momento histórico a adolescência foi naturalizada e percebida como uma fase difícil do desenvolvimento, chegando a ser definida como semipatológica e carregada de conflitos “naturais”, marcada por um período de crise e desequilíbrios. Isto ao longo do tempo requereu questionamentos, pois há adolescências e adolescências, que levando em conta os

mesmos aspectos citados que diferenciam a infância das infâncias, como já citados, isto é, diferenças contextuais das culturas, nível sócioeconômico, desigualdades de oportunidades o conceito deve estar mais vinculado a uma fase social e psicológica do ciclo vital do que vinculadas a idades propriamente ditas.

As mudanças biológicas do período inicial da adolescência, conhecidos como puberdade, são universais e visíveis. Entretanto, os critérios que definem esta etapa vão além do desenvolvimento físico e estão claramente relacionados a aspectos sociopsicológicos. “São dois critérios distintos para definir o começo (biológico) e o final de uma fase da vida humana (social) e que, certamente, não se configuram universalmente. A compreensão da adolescência não se restringe a esses aspectos e deve considerar a diferentes cultural” (SANTOS, NETO e KOLLER, 2014, p.18).

Para a puberdade até se pode delimitar um tempo em função das características físicas visíveis que separam, entretanto delimitar o término da adolescência é uma tarefa difícil, principalmente porque não se tem marcadores visíveis que identifiquem a passagem para a idade adulta. Assim, a ciência é cautelosa em apontar parâmetros globais, procurando focar mais em aspectos sócio-psicológicos, com a forma de pensar e agir e no desempenho dos papéis sociais afetivos e econômicos. É claro que as transformações físicas, emocionais e sociais provocam mudanças importantes nas relações dos adolescentes com suas famílias e amigos, bem como na maneira como eles se percebem como seres humanos.

Santos, Neto e Koller (2014) lembram que os processos de maturação sexual, formação da identidade de gênero, identidade sexual, entre outros, variam para cada pessoa e se expressam no contexto no qual o indivíduo está inserido. Cada sociedade é caracterizada por sua cultura que serve como fator de identificação e perpetuação de valores, crenças e costumes. Para falar em adolescência deve-se levar em conta uma perspectiva sócio-histórica, já que é possível compreender os fatos a partir da sua inserção na totalidade. Assim, a adolescência na atualidade é consequência das condições sociais nas quais as pessoas estão inseridas.

De acordo com os referidos autores nos últimos 50 anos, a infância passou por mudanças que estão mais relacionadas a estímulos psicossociais resultantes do meio em que vive.

Os impulsionadores da transformação foram a televisão, a nova estrutura familiar e, a partir da década passada, a popularização das novas mídias, que facilitam o acesso a todo tipo de informação por meio de um clique no computador ou celular conectado a internet. Mais do que ter acesso a todo tipo de informações, as crianças estão indiscriminadamente expostas a elas. É necessário tomar ciência da sexualidade nesses novos adolescentes, pois a chegada precoce a adolescência traz, a

tiracolo, pequenos jovens suscetíveis à erotização e ao desenvolvimento sexual precoce e, com eles, a preocupação com o surgimento de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez e aborto. [...As atrações do mundo consumista urbano e as condições econômicas nas cidades favorecem tanto as relações sexuais pré-matrimoniais com diferentes parceiros quanto a exploração sexual juvenil]. (SANTOS, NETO e KOLLER, 2014, p.25)

Com aproximadamente dez anos de idade, algumas crianças, principalmente as meninas podem estar entrando na puberdade. Buscam entender as relações amorosas e suas gradações, tais como: o ficar, o namoro e também as suas diversidades.

Para a criança desenvolver sua capacidade de usufruir plenamente o sexo, com amor e prazer, dentro de princípios que determinem responsabilidades para consigo mesma e com o parceiro, é necessário ter conhecimento dos fatos da sexualidade. Se você não conta corretamente para a criança como se engravida, ela obterá, na idade cronológica esperada, as respostas em outro lugar (SUPLICY, 1999, p.61).

Miranda (2002) esclarece que é um momento em que se vive uma série de transições marcadas por perdas e novas experimentações. Será necessário adaptar-se ao novo corpo e refazer o esquema corporal, isto implica em uma reconfiguração da imagem mental que o sujeito tem do próprio corpo, que levará tempo, considerando que as modificações não acontecem todas de uma só vez. É um corpo estranho e desconhecido que pode causar dúvidas e ansiedades. Brincadeiras, mitos e tabus podem agravar a insegurança e os conflitos relacionados ao corpo e ao seu psiquismo.

As características da puberdade trazem grandes influências na psique do púbere. Existem preocupações nos meninos e nas meninas desencadeados pelos aspectos físicos que atingem diretamente os aspectos psicológicos, de identidade e auto-estima. No caso dos meninos, Nunes e Silva (2001, p. 23) destacam que o “pênis é o documento que comprova a sua masculinidade, qualquer alteração qualitativa ou quantitativa pode trazer complicações na psique pubertária”. Meninos não lidam bem com a ideia de se sentirem diferentes perante seus companheiros, com comportamentos de evitação em trocar de roupa na presença de outras pessoas ou em usar o chuveiro coletivo da escola por exemplo. A mudança na voz devido à dilatação da laringe também pode ser motivo de grande constrangimento. Estes aspectos geram insegurança e ansiedade.

Nas meninas, um elemento que influencia bastante em seu psiquismo são os seios, cujo símbolo representam a feminilidade e maternidade. Quando os seios não se enquadram nos parâmetros de beleza estipulados pela sociedade, bem como os elementos de um corpo esbelto valorizado pela magreza, podem gerar ansiedade e desconfortos para uma personalidade que está em formação.

Resumindo, a puberdade acarreta mudanças corporais, isto é, o corpo se desenvolve sem que se tenha controle; mudanças psíquicas que incluem a sexualidade e o desejo e mudanças sociais, com a experimentação de novos papéis e identidades.

Destaca-se relevante preocupação com o púbere em função de ser um período de transição delicado entre a infância e a adolescência, que abarca uma faixa etária aproximada de nove à doze anos de idade, que costuma ficar sem assistência dos adultos. Citamos anteriormente neste trabalho, que embora ainda de modo muito tímido, há pesquisas vinculadas à pré-escola e a adolescência a partir do sétimo ano do ensino fundamental / séries finais, principalmente articuladas à disciplina de ciências que aborda a temática da reprodução humana. Entretanto, a faixa etária que contempla o púbere fica praticamente descoberta. Então pergunta-se: Como fazer prevenção depois que o adolescente já iniciou sua vida sexual muitas vezes cercada de desinformações ou informações incorretas? Por que a incidência de gravidez na adolescência não diminui?

Segundo Nunes e Silva (2001) na vida real e cotidiana, meninos e meninas no período da puberdade, carregam anseios, medos e questões, mais pela ausência de informações corretas e de canais adequados do que pela natureza supostamente problemática da condição desta determinada faixa etária. Diversos preconceitos e desinformações aceleram a ansiedade e inquietam a compreensão e assimilação das mudanças corporais, sociais e psíquicas.

Como todas as etapas da vida, essa parte da existência poderá ser marcada por amplas realizações e estados de plenitude, como também poderá ser um tempo de frustrações e experiências negativas, insatisfações e temores. O que altera esse quadro é a consciência reflexiva, isto é, o entendimento e a capacidade de compreensão dos sujeitos, meninos e meninas, e de seus pares próximos, pais, amigos, parentes, grupos, escola e sociedade, dos processos de transformações institucionais, corporais e biológicas pelos quais se passa nesse rico tempo de vida. (NUNES e SILVA, 2001, p.34)

É importante destacar que se a criança ou o aluno até essa idade não perguntou ou teve alguma curiosidade a respeito de sexo ou sexualidade, de alguma maneira, interpretou que não deve fazer perguntas sobre este assunto. Muitas vezes não são nem os adultos próximos que transmitem essa ideia, mas basta ouvir uma bronca do colega que perguntou, ou sentir que os pais ou professores não estão disponíveis, que o tema não aparecerá. É necessário de algum modo transparecer acessibilidade para o diálogo.

Para finalizar sinaliza-se como as conceituações mais contemporâneas denominadas de “as infâncias” e “as adolescências” estão profundamente articuladas com o Modelo da Bioecologia do Desenvolvimento Humano proposto por Urie Bronfenbrenner por envolver os

diversos ângulos imbricados no desenvolvimento, considerando o sujeito que recebe influências de componentes da hereditariedade, do meio imediato e mediato, dos aspectos culturais e políticos de seu entorno. Todos estes elementos se articulam respondendo por uma rede complexa que faz parte do desenvolvimento humano. De forma semelhante a temática da sexualidade humana é complexa, permeada por mitos e tabus, crenças, credos religiosos e agora com mais um elemento a ser discutido na escola, qual seja, o respeito a diversidade sexual. Neste sentido o macrossistema que compõe principalmente as políticas públicas neste caso vinculadas à temática da Educação Sexual tem uma longa caminhada pela frente. Como trabalhar diversidade sexual sem a escola estar preparada para executar consistentemente um programa de Educação Sexual?

CAPÍTULO 3 – MÉTODO

O presente estudo se enquadra em uma pesquisa de campo de natureza qualitativa e de cunho exploratório.

Rey (2011) propõe que a pesquisa qualitativa, especialmente em Psicologia, deve ser articulada aos princípios epistemológicos no qual o aspecto qualitativo se firma. Assim, a compreensão da pesquisa qualitativa reconhece o processo dialógico que implica tanto o pesquisador, quanto as pessoas que são objetos da pesquisa, em sua condição de sujeito de processo, articulado com os aspectos da subjetividade humana.

Acha-se importante ainda esclarecer que para Rey (2011) a constituição da subjetividade envolve dois aspectos essenciais, isto é, os elementos individual e social, os quais se articulam de forma recíproca ao longo do desenvolvimento. “O indivíduo é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela”. (REY, 2011, p.37). Portanto, conclui que o sujeito é histórico, uma vez que sua constituição subjetiva atual representa a síntese subjetivada de sua história pessoal, que é também social.

A pesquisa de natureza qualitativa, para o mencionado autor, considera que o conhecimento científico não se legitima necessariamente pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão.

Sampiere, Collado e Lucio (2013) entendem que o que se pretende em um estudo qualitativo é coletar dados que se transformarão em informações de pessoas, contextos ou situações de maneira à compreender conceitos, percepções, imagens mentais, crenças, emoções, interações e experiências manifestadas na linguagem dos participantes. Este tipo de pesquisa é importante, sobretudo, para entender os motivos subjacentes, os significados e as razões internas do comportamento humano.

Com estas considerações, entende-se que as explicações fomentadas por Rey (2011) e Sampiere *et al.* (2013), quanto aos esclarecimentos dos elementos que compõem a epistemologia qualitativa vão ao encontro da proposta do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, por contemplar a investigação dos diversos aspectos que compõem o desenvolvimento humano citados anteriormente, articulando-se consubstancialmente com a complexidade que abrange a temática da sexualidade humana, principalmente quanto ao desenvolvimento infantil.

Destaca-se ainda que a pesquisa caracteriza-se como um estudo exploratório, por examinar um tema ou problema pouco estudado com vistas a novas perspectivas e ampliar os estudos já existentes na temática em questão (SAMPIERI *et al.*, 2006). Segundo estes

autores, o estudo exploratório serve para familiarizar o pesquisador com fenômenos relativamente desconhecidos, determinando tendências, identificando áreas, ambientes, contextos e situações de estudo. Caracteriza-se também por apresentar maior flexibilidade na sua metodologia.

3.1 CONTEXTO

3.1.1 A Cidade da Pesquisa: Um Município da Região Norte do Brasil

A pesquisa foi realizada na Cidade de Rio Branco, capital do Estado do Acre, que pertence à região norte e faz parte da região Amazônica do Brasil. O povoamento da região de Rio Branco se deu no início do século XIX, com a chegada de nordestinos. O desenvolvimento do município ocorreu durante um grande período dado pelo Ciclo da Borracha. Nesta época houve uma miscigenação da população, com traços do branco nordestino com índios Kulinaã, e com a influência de povos vindos de outras regiões do mundo, como turcos, portugueses, espanhóis, libaneses, entre outros. Rio Branco é uma cidade com cerca de trezentos e trinta e seis mil habitantes (IBGE, 2010).

Segundo Souza, citado por Castro (2004), o Estado do Acre divide as fronteiras com outros dois países da América do Sul: Bolívia e Peru. A incorporação do Estado do Acre ao território brasileiro implicou em negociações diplomáticas que culminaram com a celebração de acordos entre os três países. Por meio da assinatura do Tratado de Petrópolis, ocorrido no ano de 1903, foram delimitadas as fronteiras com a Bolívia. Com o Peru, o acordo aconteceu em 1909, por meio de Tratado, no qual o governo brasileiro e o governo peruano acordaram sobre a devolução das terras acreanas ao Brasil. A história do Acre é marcada por disputas aonde os seringueiros prestaram um importante papel ao Brasil no sentido de impedir a invasão dos países vizinhos.

Segundo Castro (2004), historicamente a análise das receitas e despesas do Estado do Acre, enquanto indicativo do potencial econômico apontam para uma precária arrecadação e para a dependência dos repasses federais. Embora dependa destes repasses, a partir de 1995 há uma crescente participação das receitas próprias, resultado da arrecadação de impostos oriundos de atividades agropecuárias, comércio e serviços.



FIGURA 3 – LOCALIZAÇÃO DO ESTADO DO ACRE EM VERMELHO
 FONTE: Imagem do Google

Quanto às características da etnia em Rio Branco, segundo dados do censo 2010 (IBGE, 2010) há um predomínio da cor parda (63.4%), seguida da cor branca (26%), depois preta (5.5%), na sequência amarela (2,1%) e indígena (0,2%). A população indígena chama-se atualmente de povos da floresta, e habita literalmente as aldeias na floresta amazônica.

3.1.2 O Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no CAP - Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, portanto escola pública, na cidade de Rio Branco. Infelizmente não há registros oficiais do CAP na página Web da UFAC (Universidade Federal do Acre), neste sentido teve-se que apelar para os documentos disponíveis de pesquisa, que no caso foi o Blog oficial do Colégio de Aplicação, 2011.

O Colégio de Aplicação tem 33 anos de história. Foi criado em 11 de dezembro de 1981, por meio da Resolução nº 22. No dia 3 de março de 1982, após ser implantada a educação pré-escolar e primeira série do primeiro grau (nomenclatura usada na época), aconteceu a aula inaugural. Mas suas atividades regulares só se materializaram no dia 15 de março do corrente ano, com 90 alunos matriculados, sendo 60 alunos com 07 anos de idade, em duas classes, na época denominadas de 1ª série do Primeiro Grau, e 30 alunos com 06 anos, no pré-escolar. Enquanto não tinha constituído seu Conselho Escolar, todos os atos referentes ao seu funcionamento decorriam por meio da própria Reitoria da Universidade Federal do Acre (BLOG / COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2011).

Em dezembro de 1981, a Secretaria de Educação Básica/MEC, por meio da portaria nº 36, aprova o Regimento da Escola e reconhece o Primeiro Grau, que na época chamava-se Ginásio. Quanto ao 2º Grau, este só foi implantado no Colégio de Aplicação em janeiro de 1992, com uma única série – 1º Série do 2º Grau (formação integral), conforme projeto

aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade Federal do Acre, por meio da Resolução nº 11 de 1991. (BLOG / COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2011).

O Colégio de Aplicação foi criado com o objetivo de promover na área educacional um campo de observação e estágio de complementação das licenciaturas dos cursos superiores da Universidade Federal do Acre. Nessa perspectiva, a Universidade criou um estabelecimento voltado para a investigação científica e experimentação de novas ideias e práticas pedagógicas, tendo em vista as inovações na estrutura e funcionamento do ensino e os interesses da comunidade. (BLOG / COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2011).

Em relação à matrícula, inicialmente o acesso ao CAP- Colégio de Aplicação ocorria por meio do processo de seleção: primeiro era feito por zonas (5 a 6 bairros e o número de alunos inscritos); depois passou para teste de seleção, mas, se notou que esse tipo de ingresso estava “elitizando” parte da população. Então, a partir da década de 1990, deu-se o ingresso pelo Sorteio Universal que até hoje é realizado. Abre-se um edital no site da UFAC e a comunidade se inscreve. O sorteio acontece na quadra do Colégio e todos podem participar, pois é aberto ao público. (BLOG / COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2011).

Atualmente o Colégio de Aplicação -UFAC, desenvolve a formação continuada de professores (estágios) e as funções de Ensino, Pesquisa e Extensão. Oferece ainda três modalidades de Ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais –1º ao 5º Ano, séries finais - 6º ao 9º Ano) e Ensino Médio. Ele está situado na Avenida Getulio Vargas nº 654 – Centro. (BLOG / COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2011).

3.2 PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada neste Colégio com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental / Séries Iniciais, seus pais e as quatro professoras que atuam com a referida turma. As professoras dividem-se da seguinte forma: uma professora de inglês, uma professora de educação física, uma professora para as disciplinas de português, geografia, ensino religioso, ciências e artes e uma professora para matemática e história.

A Coordenadora Pedagógica do Colégio de Aplicação explicou que a disciplina de Ensino Religioso não se refere a uma religião em específico, mas direciona-se as questões das relações interpessoais como: amizade, ética, sentimentos, entre outros, voltados para "valores" que busquem uma boa convivência e que gerem respeito mútuo.

Optou-se por investigar alunos do 5º ano do Ensino Fundamental / Séries Iniciais, a partir dos dados dos estudos de Silva e Neto (2006), mencionados anteriormente, que

apontaram as séries iniciais do ensino fundamental com maior escassez de pesquisas na área da sexualidade, vinculadas a um percentual de 6%, perdendo inclusive para a educação infantil que ficou em torno de 11%. Neste sentido, em função desta significativa lacuna, ressaltou-se a importância de investigar esta população.

3.2.1 Caracterização dos Alunos

Fizeram parte da pesquisa, uma turma de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental / Séries Iniciais do CAP - Colégio de Aplicação do turno matutino, considerando que esta é a única turma existente nesta modalidade de ensino. Esta turma é composta por 25 (vinte e cinco) alunos com variado nível sócio-econômico, considerando que a entrada no Colégio efetiva-se por sorteio. Em média as crianças têm entre dez, onze e doze anos de idade. Dos 25 (vinte e cinco), 21 (vinte e um) tiveram a autorização dos pais, que leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa, o qual é exigência do Comitê de Ética. As crianças foram consultadas sobre se queriam ou não fazer parte da pesquisa. Na sala de aula a posição foi unânime em querer participar.

Participaram da pesquisa 12 (doze) crianças do sexo feminino e 9 (nove) crianças do sexo masculino.

Três faixas etárias se destacaram - dez, onze e doze anos -, havendo uma concentração maior de 11 (onze) crianças na idade de 10 (dez) anos; na sequência 7 (sete) crianças com 11(onze) anos; e por último, apenas 3 (três) crianças com 12 (doze) anos.

3.2.2 Caracterização dos Pais

Compareceram na aplicação do questionário 18 (dezoito) pais, havendo uma predominância de mães num total de 11 (onze) e a presença de 7 (sete) pais.

Os participantes foram esclarecidos sobre todos os elementos que compõem a pesquisa, lendo e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assinala-se que foram propostas diversas alternativas quanto aos dias e horários para a aplicação do questionário para não trazer prejuízo àqueles que trabalham, mas apesar disso, dos 21 pais iniciais, três não compareceram nas datas previamente marcadas por eles mesmos. Esclareceu-se que, dentre os pais, apenas um responsável compareceu (ou o pai ou a mãe) para a aplicação do questionário que foi realizado de forma individual.

Os participantes trouxeram o seguinte perfil a partir do questionário relacionado aos dados socioeconômicos (considerando que a entrada no Colégio de Aplicação ocorre por sorteio). A idade média dos pais girou em torno de 30 (trinta) e 45 (quarenta e cinco) anos de idade.

Considerou-se a religião um item importante a ser investigado, pois a sexualidade humana é permeada pela construção da moral e de valores, que de certa forma direta ou indiretamente acabam por interferir numa concepção de sexualidade humana e educação sexual. Verificou-se que a ordem é marcada por um grupo maior de protestantes num total de 9 (nove), na sequência 7 (sete) católicos, e 2 (dois) pais disseram que não seguem nenhuma religião.

Deste grupo de 18 (dezoito) participantes, 14 (quatorze) pais ou mães se identificaram como sendo pardos e 4 (quatro) pais ou mães como brancos. Só ocorreram por parte dos pais ou mães estas duas identificações, ou seja, pardos e brancos.

Quanto ao grau de instrução dos pais, 5 (cinco) possuem ensino médio completo e 1 (um) ensino médio incompleto, seguidos de 4 (quatro) com nível superior completo, 3 (três) com nível superior incompleto, 2 (dois) com fundamental / séries finais completo e 2 (dois) com fundamental / séries iniciais incompleto. Por fim, 1 (um) dos pais com especialização. Pode-se observar que a maioria dos responsáveis dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental / Séries Iniciais têm níveis variados de escolarização (Quadro 1).

GRAU DE INSTRUÇÃO DOS PAIS	f	%
Fundamental / Séries Iniciais Completo	2	11
Fundamental / Séries Iniciais Inompleto	2	11
Ensino Médio Completo	5	28
Ensino Médio Incompleto	1	05
Ensino Superior Completo	4	22
Ensino Superior Incompleto	3	17
Especialização Lato-Sensu	1	06
Total	18	100

QUADRO 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS PAIS SEGUNDO O GRAU DE INSTRUÇÃO
FONTE: Questionário aplicado com os pais

Verifica-se que 6 (seis) famílias vivem com 3 (três) pessoas, seguido de 5 (cinco) famílias que moram com 5 (cinco) pessoas, 2 (duas) famílias que vivem com 2 (duas) pessoas, e outras 2 (duas) famílias que moram com 6 (seis) pessoas, e por último 1 (uma) família com

4 (quatro) pessoas. Observa-se que não há nesta amostra nenhuma família populosa, pelo contrário a distribuição da maioria das famílias tem um número pequeno de pessoas que habita a moradia.

Outro dado importante é que a maioria dos responsáveis têm casa própria num total de 14 (catorze) famílias, sendo apenas 4 (quatro) famílias que moram de aluguel.

A maioria das casas são de alvenaria num total de 10 (dez), sendo 4 (quatro) de madeira e 4 (quatro) famílias tem parte da construção de alvenaria e parte da construção de madeira. Aqui também pode-se inferir que a questão da qualidade da moradia na sua maioria não deixa a desejar.

No item quais serviços a casa possui, verificou-se que todos por unanimidade possuem aparelho de celular, na sequência empata em um número de 15 (quinze) entre água encanada e internet, seguido de 13 (treze) com rede de esgoto e 9 (nove) com telefone fixo. Isto nos mostra que este requisito também é bem contemplado para esta amostra.

Quanto à renda familiar, 3 (três) famílias recebem 1 (um) salário mínimo, 6 (seis) famílias recebem 2 (dois) salários mínimos, 2 (duas) famílias recebem 3 (três) salários mínimos, 1 (uma) família recebe 5 (cinco) salários mínimos e 3 (três) famílias recebem mais de 5 (cinco) salários mínimos. Apenas 2 (duas) famílias recebem bolsa família, e 1 (uma) família pensão alimentícia (Quadro 2).

RENDA FAMILIAR	f	%
1 Salário mínimo	3	17
2 Salários mínimos	6	33
3 Salários mínimos	2	11
4 Salários mínimos	3	17
5 Salários mínimos	1	5
Mais de 5 salários mínimos	3	17
Total	18	100

QUADRO 2 - RENDA FAMILIAR

FONTE: Questionário aplicado com os pais

Quanto à utilização de transporte para chegar na escola verificou-se que 7 (sete) alunos vão de moto, 6 (seis) de carro, 4 (quatro) de ônibus e 1 (um) a pé. Observa-se que as famílias em sua maioria não se enquadram em famílias desfavorecidas socioeconomicamente e possuem um bom nível de escolarização.

3.2.3 Caracterização das Professoras

As professoras foram comunicadas sobre a pesquisa e todas aderiram assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido previsto pelo Comitê de Ética.

O perfil das quatro professoras compreende formação na área específica de atuação e todas são do quadro efetivo com dedicação exclusiva. Na sequência apresenta-se um quadro com alguns dados pessoais e de experiência profissional. Entende-se que estes dados são importantes em função da complexidade do tema “sexualidade” que envolve valores e crenças pessoais (Quadro 3).

Professora	Idade	Estado Civil	Natural	Filhos	Anos de Experiência no magistério	Religião	Formação acadêmica
A	47	Divorciada	Campo Grande	3	23	Espírita	Mestre
B	37	Solteira	Belo Horizonte	0	7	Católica	Mestre
C	55	Solteira	Rondônia	0	30	Católica	Especialista
D	38	Casada	São Paulo	0	10	Protestante	Mestre

QUADRO 3 - PERFIL DAS PROFESSORAS

FONTE: Entrevista estruturada com as professoras

As idades das professoras estão compreendidas entre 37 (trinta e sete) e 55 (cinquenta e cinco) anos. Duas são solteiras, uma é casada e outra é divorciada. Somente 1 (uma) delas possui filhos, em número de 3 (três).

Fator importante a ser observado é que todas são efetivas, o que evita a rotatividade das professoras. Todas têm formação acadêmica superior sendo 3 (três) com mestrado e uma com especialização, e com significativa experiência no magistério variando de 7 (sete) a 30 (trinta) anos. É evidente que é impossível comparar uma professora com 7 (sete) e uma com 30 (trinta) anos de experiência, mas mesmo assim 7 (sete) anos é um número considerável, isto é, não é novata. Nenhuma das professoras é natural do Acre, sendo oriundas de outros Estados. As religiões variam sendo 2 (duas) professoras católicas, 1(uma) espírita e 1 (uma) protestante.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados usou-se como instrumentos de investigação:

- Com os alunos, seis blocos temáticos de pranchas com onze gravuras que se reportam à temática sexo e sexualidade humana;
- Com os pais, um questionário com 17 (dezessete) questões sendo 15 (quinze) fechadas e 2 (duas) abertas;
- Com as professoras, uma entrevista estruturada com 9 (nove) perguntas.

3.3.1 Pranchas (Alunos)

Para pesquisar o primeiro objetivo que se reporta a investigar que concepções as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental / Séries Iniciais têm sobre sexo e sexualidade, foram criadas pranchas como instrumento de investigação, utilizando-as como aporte ilustrativo visando desencadear a oralidade das crianças, evitando respostas evasivas, pois, quanto maior for a riqueza de detalhes das respostas, maior é a contribuição de dados para serem analisados e refletidos. Para Delval (2002), a utilização de instrumentos ilustrativos constitui uma estratégia útil quando se entrevista crianças.

A ideia das pranchas como instrumento, surgiu inspirada na pesquisa de Jagstaidt (1987), mas construídas a partir de temas contemporâneos relacionados à imagens de diferenças de gênero, namoro, beijo, nascimento, ato sexual, gravidez, entre outros. A aplicação das pranchas foi inspirada no método clínico, envolvendo a entrevista aberta, que de acordo com Delval (2002), requer que o pesquisador disponha de um núcleo básico de perguntas que se refiram aos aspectos fundamentais da pesquisa, procurando atingir todos os participantes envolvidos, para que depois se possam comparar as respostas.

A aplicação das pranchas permite investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem, procurando identificar o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras. A construção da representação da realidade pelo sujeito tem repercussões práticas, visto que, as pessoas agem a partir destas representações. Assim, apresenta-se uma prancha e observa-se o que a criança percebe e como explica aquela situação. Diante disto, o pesquisador procura entender o que significa para a criança aquela prancha, e na medida em que as respostas vão surgindo, o pesquisador intervém motivado pelas respostas do participante, indagando sobre as respostas da criança, a fim de esclarecer

com detalhes a percepção e o significado que a prancha representa para ela. As pranchas constituem basicamente um apoio para a entrevista.

Para descobrir a natureza das curiosidades das crianças em torno da faixa etária de 10 (dez) e 11 (onze) anos em média, visando nortear o “núcleo básico de perguntas” como é chamado por Delval (2002), realizou-se um levantamento prévio em uma escola pública do Município de Rio Branco por meio de uma dinâmica de grupo com crianças do 4º e 5º ano do Ensino fundamental / Séries Iniciais, para saber quais seriam as perguntas de interesse destas crianças ligadas à temática de sexo e sexualidade. A dinâmica consistiu em as crianças escreverem, individualmente, dúvidas e curiosidades que tinha em relação à sexo e sexualidade, e depois colocarem o papel escrito dentro de uma caixa fechada. Estas crianças foram esclarecidas de que se manteria o sigilo de sua escrita. No começo houveram algumas risadinhas, mas logo elas se concentraram na atividade e participaram ativamente. Deste rico material obteve-se algumas diretrizes para o “núcleo básico de perguntas”.

Assim, nesta dinâmica preliminar observou-se na turma do 4º ano composta por 27 (vinte e sete) alunos, que a concentração de perguntas se deu em torno do namoro (36,84%), na sequência o que é sexo e sexualidade (21,05%), e as demais questões variaram entre como a mulher cria o filho; e se fazer sexo aos 10 anos é normal; aproximadamente (15%) não perguntaram. Na outra turma do 5º ano com 32 (trinta e dois) alunos, o número e as especificidades das perguntas foram bem maiores. A curiosidade maior foi em relação a “como eu fui gerado” (17,39%), seguido da pergunta: é normal fazer sexo? (13,04%). As demais perguntas variaram muito como: É normal a criança ou o adolescente ter relação sexual muito cedo?; Homossexualidade é ser gay?; Como se faz sexo?; E perguntas relacionadas à menstruação, virgindade e espermatozóide.

Com estas informações coletadas realizou-se também consultas a materiais pedagógicos vinculados à intervenção da Educação Sexual para crianças, destacando-se principalmente os autores Lopes (2000), Glienke (2007) e Suplicy (1999), os quais deram os elementos essenciais para a elaboração das pranchas previstas.

Assim, depois de todos estes levantamentos foi necessário encontrar um designer gráfico para confecção das pranchas referidas. O designer gráfico Carlos Frederico Silva de Oliveira assumiu esta árdua tarefa, pois os desenhos requereram diversos ajustes buscando “expressões” por um lado de neutralidade, e por outro, clareza do item que se queria pesquisar de acordo com os blocos temáticos associados ao “núcleo básico de perguntas” apontado por Delval (2002).

As pranchas foram divididas por blocos temáticos que de forma gradativa foram

umentando o grau de complexidade das gravuras. Os blocos temáticos estão concentrados nas seguintes categorias: 1. Questões de gênero; 2. Mito sobre o nascimento; 3. Namoro e Beijo na Boca; 4. Gravidez e relações sexuais e 5. Diálogo com os pais e, 6. Diálogo com as professores da escola.

Depois de montada uma primeira versão das pranchas, realizou-se um estudo piloto com duas crianças, uma de 10 (dez) e outra de 11(onze) anos de escolas públicas diferentes do Município de Rio Branco, visando ajustar detalhes para posterior efetivação da aplicação das mesmas com as 21(vinte e uma) crianças do CAP- Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

Levou-se em conta as considerações de Delval (2002, p.99), sobre a importância do estudo piloto “que consiste em um estudo preliminar sobre um número reduzido de sujeitos, que permite testar o procedimento da pesquisa antes de empreender o trabalho definitivo”. Isto permite, segundo o autor, verificar a estrutura do instrumento a partir dos objetivos fundamentais da pesquisa, podendo variar as perguntas de um sujeito a outro, e abordar aspectos não previstos inicialmente, mas que surgem em função das respostas dos sujeitos entrevistados. Ver pranchas (Anexo II)

3.3.2 Questionários (Pais)

Para atingir o segundo objetivo que reportou-se à família na figura dos pais da criança, usou-se um questionário fechado acrescido de duas perguntas abertas inspirado em um material de Libório e Koller (2009). Realizou-se um estudo piloto com 3 (três) responsáveis de crianças de 10 (dez) anos, passando o questionário por alguns ajustes até sua forma final.

A própria pesquisadora aplicou o questionário de forma individual e com horário previamente agendado. Optou-se pelo questionário com duas perguntas abertas, considerando que o instrumento possibilita um meio mais rápido e preciso de obter as informações. Ainda segundo os autores, o questionário garante uma maior liberdade das respostas em razão do anonimato, obtendo-se geralmente, respostas rápidas e precisas (BONI; QUARESMA, 2005).

Este questionário aplicado aos pais consistiu em cinco blocos temáticos com 17 questões no total: 1. Dados socioeconômicos (considerando que a entrada no Colégio de Aplicação ocorre por sorteio); 2. Dados sobre a sexualidade infantil; 3. Dados relacionados à Educação Sexual; 4. Dados sobre as maiores preocupações que a temática sexo e sexualidade geram na família e; 5. O que os pais acham que seus filhos e filhas pensam sobre sexo e sexualidade. (Anexo III)

3.3.3 Entrevistas (Professoras)

Para investigar o terceiro objetivo vinculado às professoras utilizou-se a técnica da entrevista. Segundo Boni e Quaresma (2005, p.72) a “entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Por meio dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos”.

Foram utilizadas entrevistas do tipo estruturada, com um roteiro de perguntas abertas, possibilitando as entrevistadas discorrer sobre o tema proposto com uma cobertura mais profunda acerca do assunto.

Este instrumento foi composto por 9 (nove) perguntas vinculadas às questões: significado de sexualidade, manifestações da sexualidade infantil, educação sexual, formação de professores e a sexualidade como tema transversal a partir da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Depois dos estudos pilotos que objetivaram verificar a eficiência dos instrumentos e os respectivos ajustes necessários, realizaram-se encontros novamente com a direção, coordenação e professores do CAP- Colégio de Aplicação para apresentação oficial da proposta da pesquisa, considerando que já havia sido estabelecido contato prévio com os respectivos representantes do Colégio que sinalizaram positivamente a adesão à pesquisa, inclusive marcando a preocupação com a temática sexo e sexualidade, pelo fato da escola já ter se deparado com recorrentes situações vivenciadas com os alunos. A escola demonstrou interesse em compreender melhor a temática para possíveis diretrizes de abordagens pedagógicas.

Na sequência, aproveitando a data da entrega de boletins que é realizada com os pais (sem a presença dos alunos) na sala de aula no contra turno, foi solicitado um tempo para a professora regente para falar sobre a pesquisa. A professora atendeu prontamente a solicitação. Esclareceu-se sobre a proposta da pesquisa, seguida da distribuição do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada responsável. O documento foi lido na íntegra pela pesquisadora para todos os presentes na sala. Com os pais que faltaram, o documento foi entregue no dia seguinte para as crianças levarem para casa.

Posteriormente à adesão ou não dos familiares os alunos cujos pais autorizaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, também foram consultados se desejavam ou não participar da pesquisa após todos os esclarecimentos vinculados aos passos da mesma.

3.4.1 Coleta de dados com os alunos

Os procedimentos de coletas de dados foram divididos em três etapas: a primeira com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental / Séries Iniciais, a etapa seguinte com os pais destes alunos e a terceira etapa com as professoras desta turma. Garantiu-se aos alunos, pais e professoras o sigilo quanto ao nome (preservação da identidade dos participantes da pesquisa), e que para isto, seria usado letras do alfabeto ou números em caso de haver a necessidade da transcrição de alguma fala.

3.4.2 Aplicação das pranchas

De posse do Termo de Consentimento assinado pelos pais das crianças e das próprias crianças, iniciou-se à aplicação das pranchas com os alunos.

A aplicação das pranchas foi realizada nas dependências do próprio Colégio de Aplicação em uma sala reservada com agendamento de horários para cada aluno. Explanou-se aos alunos o objetivo da atividade que consistia em compreender o que eles pensavam, quais concepções que os mesmos tinham a respeito de sexo e sexualidade. Para isto seria mostrado um conjunto de pranchas, isto é, gravuras que envolviam a temática mencionada. Tranquilizou-se os alunos quanto à preocupações com erros e acertos, esclarecendo que não se trata de um exame ou prova, e que portanto não haveria respostas do tipo certas ou erradas. Explicou-se que a atividade deles consistiria em responder espontaneamente o que eles viam e pensam sobre cada prancha e que seria importante as respostas serem gravadas em áudio para posterior transcrição, sempre enfatizando as questões do sigilo e da ética. A pesquisadora procurou ser o mais transparente possível respondendo as indagações dos alunos, fato que contribuiu para o estabelecimento de um bom vínculo que por sua vez gerou espontaneidade e colaboração por parte dos alunos.

Alguns deles batiam na porta da sala reservada para saber se já estava na sua vez, apesar dos mesmos terem recebido individualmente uma planilha com dia e horário que participariam da atividade. Como a pesquisadora disse que não comentaria com outras

crianças ou adultos acerca das respostas emitidas individualmente por questões éticas, mas que se eles por vontade própria quisessem contar, poderiam, afinal se tratava das questões pessoais deles, gerou um aspecto curioso, pois, quando eles voltavam para a sala de aula não faziam nenhum comentário, principalmente com a professora regente. A pesquisadora perguntou à professora sobre como era o comportamento das crianças ao voltar para a sala. Ela respondeu que eles voltavam, sentavam em suas carteiras sem fazer nenhum comentário e continuavam a atividade escolar, como se guardassem “segredo de estado” sobre o que fizeram na sala reservada.

Entretanto houve uma cena que ocorreu no banheiro feminino, em que a pesquisadora entrou e verificou um grupo de meninas numa rodinha comentando sobre a atividade individual realizada com as pranchas. Quando viram a pesquisadora “ficaram sem graça” e tentaram disfarçar mudando de assunto.

Como a pesquisadora frequentou a escola muitos dias para a execução da coleta de dados com as crianças que eram buscadas na sala de aula para irem para a sala reservada, as que já tinham realizado a atividade se comportavam de forma espontânea e afetuosa com a pesquisadora como se já se conhecessem há mais tempo. Este elemento foi importante porque sinalizou a adesão das crianças à pesquisa e um vínculo favorável, típico das pesquisas de cunho qualitativo.

Elaborou-se em tamanho reduzido para favorecer uma visualização didática, um quadro com o núcleo básico de perguntas sugerido por Delval (2002). É importante ressaltar que o método clínico utiliza entrevista aberta em que a prancha enquanto instrumento é um provocador para a abertura ao diálogo com a criança. E o “núcleo básico de perguntas” não tem a intenção de diretividade, porque é a partir do que a criança fala é que o pesquisador dá sequência ao assunto. Por isso, embora a ordem das pranchas seja a mesma para todas as crianças, a forma e a ordem das respostas se tratando de uma mesma prancha dependem da particularidade e da percepção daquilo que é significativo para cada criança. E o “núcleo básico de perguntas” serve como um guia ao pesquisador para o mesmo não se perder no objetivo que ele almeja investigar naquela prancha para posteriormente realizar a análise entre as respostas das crianças. Embora a pesquisadora tenha feito o “núcleo básico de perguntas” em formato de questões, o mesmo não seguiu esta ordem. O “núcleo básico de perguntas” tem mais um papel de guia, de organizador para que o pesquisador consiga contemplar a informação que está buscando. (Ver anexo I)

3.4.3 Coleta de dados com os pais

Na segunda etapa de coleta de dados, realizou-se no CAP- Colégio de Aplicação, a efetivação da aplicação dos questionários. Houve um agendamento prévio com os responsáveis procurando atender o melhor horário possível aos mesmos. A própria pesquisadora fez a leitura do questionário para cada participante, em sala privativa, de modo individual, e a cada pergunta efetuada fez o devido preenchimento da resposta, visando garantir o maior número de informações precisas e evitando respostas evasivas. Os 18 (dezoito) responsáveis que compareceram colaboraram efetivamente com a atividade proposta.

3.4.4 Coleta de dados com as professoras

Na terceira etapa coletaram-se os dados por meio de entrevistas com as quatro professoras da turma participantes desta investigação. Após a leitura pelas professoras do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do consentimento da gravação em áudio iniciou-se a entrevista de forma individual e em uma sala reservada no CAP- Colégio de Aplicação, com agendamento prévio de acordo com os horários disponíveis das professoras.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados em três etapas de acordo com os distintos instrumentos de investigação: pranchas (com os alunos), questionário (para os pais) e entrevista (com as professoras).

Para examinar os dados coletados utilizou-se a análise de conteúdo que é um procedimento para a análise das comunicações em geral. Utilizou-se a análise de conteúdo a partir de Bardin (2011) que a conceitua como:

Um conjunto de técnicas de análise de conteúdo das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p.48).

Para Bardin (2011) a organização da análise inclui três diferentes fases. A primeira é chamada de pré-análise, que consiste na organização propriamente dita, cuja finalidade é

operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, a partir de um esquema preciso da sequência das operações sucessivas. Esta fase envolve a escolha dos instrumentos, a formulação das perguntas norteadoras e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. A segunda fase consiste na exploração do material, que pode corresponder a técnicas sistemáticas que permitem a partir do próprio texto, apreender as ligações entre as diferentes variáveis, funcionando segundo o processo dedutivo que facilitam a construção de novas hipóteses. E a terceira fase, para a autora, reporta-se ao tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Para a terceira fase apontada pela autora, usou-se o sistema de categorias, isto é, levando em consideração a totalidade dos instrumentos utilizados. Passa-se “pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de sua ausência) de itens de sentido” (BARDIN, 2011, p.43). As categorias são consideradas pela autora como gavetas ou rubricas significativas que proporcionam a classificação dos elementos de significação da mensagem.

Além de Bardin (2011), usou-se uma adaptação do método clínico, que segundo Delval (2002), também envolve um sistema de organização dos dados em categorias.

3.5.1. As pranchas (alunos)

As pranchas usadas como instrumento de investigação foram aplicadas e analisadas por meio do aporte teórico de Bardin (2011) e Delval (2002). A análise dos dados, foi organizada em blocos temáticos concentrados nas seguintes categorias: 1. Questões de gênero; 2. Mito sobre o nascimento; 3. Namoro e Beijo na Boca ; 4. Gravidez e relações sexuais e 5. Diálogo com os pais e, 6. Diálogo com as professores da escola (Quadro 4).

Para preservar a identidade das crianças utilizou-se números para se referir às respostas das mesmas.

1. QUESTÕES DE GÊNERO: Relacionadas às pranchas 1, 2, 3, 4,7 e 8
Subdivisão das categorias
1.1 Papéis masculinos e femininos na infância (prancha 1)
1.2 Diferenças anatômicas entre crianças (prancha 2)
1.3 Diferenças anatômicas na puberdade e na adolescência / menstruação (pranchas 3 e 4)
1.4 Diversidade sexual: homossexualidade feminina / masculina (pranchas 7 e 8)
2. MITO SOBRE O NASCIMENTO: Relacionada à prancha 5
3.NAMORO E BEIJO NA BOCA: Relacionada à prancha 6
4. GRAVIDEZ E RELAÇÕES SEXUALIS: Relacionada à prancha 9
5.DIÁLOGO COM OS PAIS: Relacionada a pranchas 10
6. DIÁLOGO COM OS PROFESSORES DA ESCOLA: Relacionada à prancha 11

QUADRO 4 - PRANCHAS: ANÁLISE DE CONTEÚDO ATRAVÉS DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS / AGRUPAMENTO DAS PRANCHAS DE ACORDO COM O ASSUNTO

3.5.2. Os questionários (pais)

Quanto aos questionários com os pais ou responsáveis da criança, os dados foram averiguados por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011). No caso dos questionários foi realizada a análise a partir de quatro blocos temáticos: dados socioeconômicos (considerando que a entrada no Colégio de Aplicação ocorre por sorteio); dados sobre a sexualidade infantil; dados relacionados à educação sexual; e por último, aspectos que contemplam as maiores preocupações que a temática sexo/ sexualidade gera na família.

O primeiro bloco temático contemplado no questionário relacionado aos dados socioeconômicos foi apresentado na caracterização dos participantes da pesquisa.

3.5.3. As entrevistas (professoras)

No que se refere ao instrumento das entrevistas com as professoras, utilizou-se também a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A análise das respostas das entrevistas visou levantar categorias de acordo com os blocos temáticos: significado de sexualidade, manifestações da sexualidade infantil, educação sexual, formação de professores e a sexualidade como tema transversal a partir da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

3.5.4 Aspectos éticos da pesquisa

O presente projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa – COMETICA/UFPR, após a realização do Exame de Qualificação. O projeto recebeu o Parecer Consubstanciado nº 700.698 com aprovação. A partir disto buscou-se o consentimento da escola, dos pais, e dos professores para a aplicação da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Baseado nos princípios éticos observou-se os seguintes elementos: explicação aos participantes da relevância científica e social da pesquisa; apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido, garantia de sigilo quanto à identidade dos participantes e liberdade para optar em participar ou não do estudo.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado, a pesquisa foi realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, com 21 (vinte e um) alunos do 5º ano do Ensino Fundamental / Séries Iniciais, 18 (dezoito) pais e as 4 (quatro) professoras que atuam com a referida turma. Os resultados são apresentados em três partes:

- Na primeira, os resultados advindos das concepções dos alunos sobre sexo e sexualidade.
- Na segunda parte são apresentadas as concepções dos pais destes alunos sobre sexo e sexualidade na infância e pré-adolescência; suas concepções sobre educação sexual; as maiores preocupações que a temática sexo e sexualidade geram na família e, o que estes pais acham que seus filhos e filhas pensam sobre sexo e sexualidade.
- Finalmente, na terceira parte, são evidenciadas as concepções das professoras destes alunos sobre sexo e sexualidade na infância e pré-adolescência; sobre educação sexual, sobre a formação acadêmica para trabalhar com educação sexual no contexto escolar e o que estas professoras acham que seus alunos pensam sobre sexo e sexualidade.

Por questões de natureza didática apresentar-se-ão os resultados e discussões distribuídos por itens que contemplam os alunos, pais e as professoras destes alunos, entretanto, entrelaçando os discursos em suas convergências e divergências.

4.1. ALUNOS: CONCEPÇÕES SOBRE SEXO E SEXUALIDADE

Os resultados e discussões se iniciam a partir análise das pranchas aplicadas com os alunos, por meio da categorização das respostas.

As concepções dos alunos geraram as seguintes categorias: Questões de Gênero; Mitos sobre o Nascimento; Namoro e Beijo na Boca; Gravidez e Relações Sexuais; Diálogo com os Pais; Diálogo com os Professores na Escola.

4.1.1 Questões de Gênero

Esta categoria gerou as seguintes subcategorias: *papéis masculinos e femininos na infância; diferenças anatômicas entre crianças; diferenças anatômicas na puberdade e adolescência/menstruação; diversidade sexual: homossexualidade feminina/masculina.*

As *concepções sobre questões de gênero quanto aos papéis masculinos e femininos* mostraram-se marcadas pela distinção entre os mesmos, caracterizada pela predominância de preconceitos em detrimento da isonomia entre os gêneros. Ficou claro que as meninas até podem fazer ou usar cores de meninos, mas o inverso não é verdadeiro, embora tenha-se percebido nas crianças “mais flexíveis” respostas marcadas pela contradição.

“As meninas podem usar azul ou brincar de carrinho e bola, porque ela é mais atual. Daí ela pode brincar de coisas de menino” (Criança nº 1).

“Provavelmente o menino não pode porque o sexo dele não permite, mas, acho que sim, porque tem criança que brinca, mas os outros falam que ele é gay porque gosta de brincar de coisas de menina” (Criança nº 3).

Quanto à questão da cor azul e rosa, 20 (vinte) crianças foram unânimes em dizer que meninos não poderiam pintar o quarto de rosa Pink porque é cor de menina, e seriam debochados por nomes como gay ou iriam virar menina.

“Eu acho que não, porque as meninas podem ter diversas cores, mas o menino tem um rival que é a cor rosa” (Criança nº 2).

“Não teria problema. Só que a cor azul pode ser para os dois, mas o rosa não, é só para meninas” (Criança nº 5).

“A menina pode usar azul, e menino se usar rosa é mais complicado. (A pesquisadora pergunta: - Por que?) Pois é, isso que eu não entendo” (Criança nº 7).

“Não. Ia ser uma coisa muito brega, os meninos iam zoar muito dele. Iriam falar que ele quer ficar menina” (Criança nº 19).

Quanto às *diferenças anatômicas entre crianças pequenas / genitais* apresentadas na prancha, verificou-se comportamento de constrangimento como dar risadinhas, olhar para o lado, entrecruzar as mãos e mexê-las, em praticamente a metade da amostra e a outra metade das crianças tiveram um comportamento mais espontâneo. Quanto ao *conhecimento do nome dos genitais* observou-se que, com exceção de uma menina, todos conheciam os nomes científicos pênis e vagina. Os nomes do senso comum (piriquita, baratinha para vagina/vulva e piroca, pinto e cassete para pênis) reportam-se a nomes de insetos ou animais. A resposta mais inusitada foi da *criança do sexo feminino* “que aprendeu com a mãe de chamar de “nada não” Além de outros nomes ela conhece peito e bunda” (Criança nº 9). Com relação ao item se a *criança pode falar sobre o assunto sexo/ sexualidade* percebeu-se que a maioria das respostas foram de que crianças pequenas não podem falar sobre o assunto porque isso é coisa de adulto. E no caso de alguém conversar com as crianças pequenas este papel caberia

aos adultos reportando-se principalmente aos pais. Os argumentos foram de que crianças pequenas “não têm capacidade de entender ainda”.

“Não é certo, e adultos não devem falar na frente de crianças. (Pesquisadora pergunta: -Por que não é certo?) Porque criança pequena não deve saber porque não é certo, ora” (Criança nº 11).

“Não, porque é coisa feia. Minha mãe fala isso” (Criança nº 21).

“Alguns pais até conversam, mas minha mãe não conversa muito não” (Criança nº 19).

“Não, por que elas não conseguiriam entender o que o adulto tá falando, porque são muito pequenas ainda” (Crianças nº 2, 3, 6, 8, 12,16 e 18).

Quanto às **diferenças anatômicas na puberdade e adolescência / menstruação**, as crianças identificaram e nominaram as transformações corporais da puberdade, sabem que isto está prestes a acontecer com o corpo delas pela idade em que estão e identificaram que é a entrada na adolescência. Com relação à **menstruação** todas as crianças sabem o que é. Entretanto a questão da menstruação ligada à capacidade de reprodução não está clara para todas as crianças e a menstruação está relacionada a algo incômodo como dor, cólicas e a diminuição de atividade física.

(Pesquisadora pergunta:- O que você acha que é ser adolescente?) É a meia fase da pessoa descobrindo coisas para depois poder praticar. Eu vejo as modificações do corpo, daí dá para saber que tá ficando adolescente” (Criança nº 2).

“Menstruação é quando a menina vira mocinha. Depois pode ter bebê” (Criança nº 4).

“Só sei que o nome é menstruação, mas não sei porque mulher menstrua. Minha tia quando vê absorvente no lixo do banheiro e diz: -tem alguém menstruando. Daí eu sei” (Criança nº 10).

No que se refere ao **diálogo sobre o assunto sexo / sexualidade** na adolescência, o grupo mencionou que já é o momento de falar sobre o assunto. Os responsáveis que conversaram com eles, na maioria são as mães com o diálogo mais voltado às transformações físicas do corpo. Cerca de 25% da amostra disse que os pais ou responsáveis não conversaram sobre o assunto.

“Minha mãe não conversa sobre essas coisas de menstruação, pêlos no corpo, porque ela disse que tem que esperar à hora certa” (Criança nº 16).

Quanto à **diversidade sexual: homossexualidade feminina / masculina** verificou-se que o **preconceito** foi o que teve o maior número de respostas num total de 11 (onze) crianças,

mesclado com 5 (cinco) respostas contraditórias como pode-se observar nos exemplos a seguir:

“Não porque Deus criou nós como homens e mulheres. Além disso é muito feio” (Criança nº 18).

“Acho que é errado. Mas se eles forem de maior, eles podem fazer o que quiserem, mas acho que é errado porque Deus fez homem para ficar com a mulher, e não, homem com homem” (Criança nº 1).

Observou-se um discurso com influência e argumentos de natureza religiosa e biologista. O argumento principal ficou fixado na idéia de “achar errado porque Deus fez o homem para ficar com a mulher, e não com duas pessoas do mesmo sexo”, cuja preocupação de destaque foi à procriação.

“É uma coisa estranha porque os dois homens têm pênis? (A entrevistadora pergunta: - E daí como você acha que é?) Não sei não” (Criança nº 13).

Um menor número de crianças disse não ter preconceito, mas alertaram que os homossexuais são alvo de chacota e sofrem preconceito de outras pessoas. Verificou-se ainda, em alguns alunos um discurso confuso, no qual em uma mesma resposta a criança “pode achar errado e ao mesmo tempo certo”.

“Se for gente grande e vier do coração delas pode. Mas, eu acho errado porque constrange as pessoas que ficam sendo chamadas de lésbicas ou de sapatão” (Criança nº 17).

Pelas manifestações dos comportamentos de contradição no discurso de algumas crianças, infere-se que elas se deparam com informações conflitantes advindas do discurso de familiares ou de pessoas próximas, da mídia em geral, dos próprios colegas, proporcionando-lhes respostas confusas e inconsistentes.

“É errado, mas pode. Mas não é bem certo” (Criança nº 15).

Louro (2012) também apresenta ponderações sobre a temática gênero considerando que as relações entre homens e mulheres estão se transformando ao longo da história, afinal entende que todas as relações sociais são históricas e passíveis de transformação. Entretanto adverte que as interpretações para as mudanças estão longe de serem convergentes. “De muitos modos e apoiados em diferentes perspectivas ideológicas ou teóricas, argumentos a favor e contra a utilização da escola como instância privilegiada para a educação sexual confrontam-se” (LOURO, 2012, p.94).

A autora menciona que na escola enquanto instituição, estão presentes as concepções de gênero e sexuais que histórica e socialmente constituem uma determinada sociedade.

Assim a escola, admitindo ou não, é atravessada pelas concepções de masculinidade e feminilidade, pelas formas de sexualidade de uma dada sociedade. Ressalta que:

Vale notar que não é propriamente o sexo ou não são exatamente as características sexuais que nos permitem dizer o que ou quem é masculino ou feminino, mas sim tudo aquilo que associamos aos sexos, a forma como representamos determinadas características, comportamentos, valores e habilidades. Tudo isso é que, efetivamente, vai constituir o que um determinado grupo social entende por gênero feminino ou masculino (LOURO, 2012, p.94).

Bonfim (2012) completa esta ideia mencionando que gênero é o que determina aquilo que culturalmente se atribui às características do ser masculino e do ser feminino, como forma física, anatômica, maneira de vestir-se, falar, gesticular, as cores a serem usadas entre outros comportamentos. Essas características são elencadas pela sociedade culturalmente dominante e representam uma categoria histórica e não são naturalmente determinadas, como posto no senso comum.

Esta autora chama a atenção para o fato de que quando se estabelece representações sociais do que é ser homem e do que é ser mulher, aquilo que foge a regra dominante marcada pela heterossexualidade, desemboca numa sociedade que sustenta preconceitos e desigualdades que necessitam urgentemente serem superados, pois apesar de alguns avanços de enfrentamento a estas desigualdades, ainda impera a visão de que homens e mulheres têm que agir de maneira social e subjetivamente distinta.

Quanto à questão do diálogo com os adultos e os comportamentos de constrangimentos manifestados por risadinhas, se mexer na cadeira, olhar para o chão ou para o lado das crianças ou pré-adolescentes, Silva e Nunes (2006) destacam que neste período é possível que as crianças se depararem com informações desconstruídas, fantasiosas ou imitando conversas ouvidas no mundo desinformado dos bastidores sociais. Provavelmente por isso houve unanimidade no discurso do grupo investigado ***“que criança pequena não pode falar sobre o assunto porque isso é coisa de adulto”***. Assim, Silva e Nunes (2006) chamam a atenção para que o adulto perceba que a criança, mesmo pequena, quase sempre está atenta às conversas que ouve e que internaliza o discurso vivido pelo grupo ao qual pertence. Portanto, mesmo os adultos não percebendo, eles estão transmitindo uma forma de Educação Sexual, qual seja, este assunto não é permitido para crianças. Assim, se a criança tem alguma dúvida, dificilmente perguntará aos adultos tendendo sanar sua curiosidade por meio de outras fontes de informação que podem não ser seguras.

A família é uma instituição que por sua vez faz parte das estruturas base de uma sociedade. Silva e Nunes (2001) lembram que foram instituídas há muito tempo e conservam um núcleo tradicional, apesar de sofrerem mudanças significativas na história, hoje marcada por aquilo que é chamado de novas configurações familiares. Na nossa cultura, a família tem significativas características derivadas da nossa história cultural e política baseada na família patriarcal, tendo como reflexo ainda muito presente a mãe ou mulher exercendo um papel coadjuvante e quase secundário nas decisões morais e econômicas. Tudo isto é percebido e faz parte da experiência da criança que necessita ser discutido com a criança, para que a mesma possa abrir um leque de pensamentos para outras possibilidades. Se o diálogo não ocorrer à tendência é repetir o modelo experimentado em casa que, não necessariamente, é o mais apropriado.

Diversos autores como Lopes e Maia (2001), Nunes e Silva (2001), Miranda (2002), Barreto (2007), Figueiró (2010), Furlani (2011), Bonfim (2012), Piletti, Rossato e Rossato (2014) e Santos, Neto e Koller (2014) indicam que a puberdade (transformações fisiológicas relacionadas à maturação sexual) relaciona-se com o início da adolescência (que tem um sentido mais amplo, incluindo também mudanças de comportamento, nos processos psicológicos e na adaptação à condição de púbere). As mudanças físicas que ocorrem com a puberdade podem ser acentuadas e verificam-se em média um período de dois anos, cujo momento inicial varia muito de uma pessoa para outra e de uma sociedade para outra. Portanto, muitos fatores se combinam para influenciar os processos biológicos, que são sensíveis ao estado emocional, social e cultural.

É importante ressaltar a abertura do diálogo dos adultos com crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Para isto, deve-se considerar as singularidades deste grupo, isto é, sua constituição, suas características que estão intimamente ligadas às relações produzidas na história e na sociedade em que vivem.

No que se refere à subcategoria *diversidade sexual: homossexualidade feminina / masculina*, segundo Figueiró (2007), é comum crianças aprenderem que existe o homem e a mulher e que, tendo um pênis a pessoa se sente um homem e, tendo uma vagina se sente uma mulher. Entretanto alerta que:

O mundo vem nos mostrando que a questão da atração sexual, ou seja, do desejo sexual, não se dá, unicamente, da forma como aprendemos, pois há pessoas que sentem atração afetivo-sexual por outras do sexo oposto, há as que sentem atração por pessoas do mesmo sexo e há as que sentem atração por ambos os sexos. Aqui, falamos de um dos aspectos da diversidade sexual: as diferentes orientações sexuais, ou seja, os diferentes rumos do desejo sexual... (FIGUEIRÓ, 2007, p. 3).

Apesar de se ter elencado apenas duas pranchas e um dos aspectos da diversidade sexual (a homossexualidade), sabe-se que o conceito de diversidade sexual é amplo e complexo. No que diz respeito à homossexualidade reporta-se ao termo *orientação sexual* que se refere ao sexo pelo qual as pessoas se sentem atraídas, para a qual direcionam seus afetos e desejos, como mencionado por Figueiró (2007).

Este tema enquanto debate no contexto escolar tende a ser silenciado. Se ao se falar em Educação Sexual já depara-se com resistências e tabus, imagina o quão difícil é para o professor falar em diversidade sexual.

4.1.2 Mito sobre o nascimento

Esta categoria originou as subcategorias “*acreditar no conto da cegonha*” e “*ideias sobre o “por que” alguns adultos contam esta história para as crianças*”.

Nas concepções das crianças sobre “*acreditar no conto da cegonha*”, verificou-se que das 21 (vinte e uma crianças) nenhuma delas acredita na história da cegonha trazer os bebês ao mundo. Inclusive três (3) delas nunca tinham nem ouvido falar sobre este mito.

Quanto às “*ideias sobre o “por que” alguns adultos contam esta história para as crianças*” encontrou-se 16 (dezesseis) crianças cujos discursos giraram ao redor da ideia de que adultos contam esta história da cegonha para as crianças pequenas não saberem da verdade porque ainda não estão na idade certa (referindo-se que são muito pequenas). Que ainda não estão preparadas para saber a verdade. Quanto à suposta idade certa para se “contar a verdade sobre o nascimento”, diversas crianças atribuíram idades entre 10 (dez) e 11 (onze) anos.

“Adultos falam para a criança pequena porque eles têm medo que elas queiram saber da onde vêm os bebês. Ela só poderá saber na idade certa” (Criança nº 4).

“Para elas não fazerem mais perguntas” (Criança nº 6).

As crianças pesquisadas marcam mais uma vez como a questão do diálogo sobre sexo/sexualidade é algo de preocupação e constrangimento para os pais. Nunes e Silva (2006), apontam que frequentemente é atribuída à sexualidade uma significação de zona proibida para a criança. Assim, adultos que agem a partir de ideias repressoras “vêm o sexo como uma linha divisória entre a menoridade e a maioridade, como se somente os maiores e juridicamente emancipados tivessem sexo e fossem potenciais agentes sexuais” (NUNES e

SILVA, 2006, p.51). Diante do exposto vemos que prevalece o elo controlador entre educação e sexualidade infantil.

4.1.3 Namoro e Beijo na Boca

A categoria Namoro e beijo na boca gerou três subcategorias: “*experimentação do beijo na boca*”, “*identificação da diferença entre ficar e namorar*” e “*a experiência de namoro em sala de aula*”.

Quanto à “*experimentação do beijo na boca*”, verificou-se que a maioria, com exceção de uma criança, não viveu esta experiência. O máximo foi o “selinho” com o pai ou a mãe numa conotação de expressão de afeto familiar.

“*Selinho é triscar na boca de outra pessoa*”. *Só sei que é assim, mas nunca experimentei*” (Criança nº 6).

No que se refere à “*identificar a diferença entre ficar e namorar*” observou-se que a maioria, num total 15 (quinze), consegue estabelecer uma distinção entre o que é ficar e o que é namorar, apontando que ficar é por pouco tempo e numa relação sem compromisso.

“*Namorar fica se beijando. Namorar fica mais tempo junto*” (Criança nº 6).

“*Ficar dura pouco e não tem compromisso, por isso é diferente do namoro*” (Criança nº 19).

Duas crianças da amostra estabelecem o entendimento ao contrário. Vejam os exemplos:

“*Ficar é viver para sempre*” (Criança nº 1).

“*Ficar dura mais tempo é compromisso sério*” (Criança nº 2).

Quanto “*à experiência de namoro em sala de aula*”, evidenciou-se como característica predominante o namoro do tipo “platônico”. Uma criança manda um bilhete para a outra, com frases “eu te amo” ou “gosto de você”. Se a criança que recebeu o bilhete aceita, significa que estão namorando, mas elas não sentam perto, não dão as mãos e nem conversam. Parece que o que prevalece é o status da condição de estar namorando, mas não o namoro de fato. Aqui verificou-se uma consonância com a prancha número 3, cujas respostas demonstraram que eles se sentem “mais como crianças” do que como adolescentes.

Nunes e Silva (2006) descrevem que o amor platônico reveste a pessoa amada de um conjunto de qualidades, isto é, você idealiza a pessoa, não é capaz de ver seus defeitos ou imperfeições. Os relacionamentos socioafetivos pré-pubertários que precedem o namoro não envolvem o corpo biologicamente, por ainda não terem desenvolvido as características

sexuais secundárias. Principalmente a partir da puberdade e no início da adolescência, a auto-imagem tem muita relação com o esquema corporal, envolvendo também a auto-estima e a auto-avaliação.

4.1.4 Gravidez e Relações Sexuais

A categoria *gravidez e relações sexuais*, resultou nas subcategorias : “*como o bebê entrou na barriga da mulher*”; “*como o bebê saiu da barriga da mulher*”; “*o que é ter relações sexuais*”; e “*gravidez e métodos contraceptivos*”.

No que diz respeito à “*gravidez*” é importante apresentar um discurso que surgiu na fala de várias crianças para compreender o “porquê” de algumas respostas. Crianças relataram que em uma aula uma das professoras entrou no assunto reprodução. Segundo os relatos a professora desenhou no quadro uma bola simbolizando a célula-ovo. E que os espermatozoides (chamados por algumas crianças como parecidos com girinos) que vêm dos homens, faziam uma competição e corriam muito porque eram muitos competindo, mas só um espermatozoide ganhava a competição conseguindo chegar antes e entrar na célula-ovo. E daí vem à formação do bebê. *Infere-se* que a professora aparentemente bem intencionada tentou abordar o assunto de uma forma que ela entendeu que responderia à curiosidade das crianças. Entretanto, as crianças tiveram interpretações distintas, mas muito articuladas à ideia de que o homem é o responsável por gerar a gravidez, já que é ele quem coloca o espermatozoide dentro da mulher. Esta prática didática retrata um amparo num modelo biologista, que enfoca a reprodução em detrimento dos vários outros aspectos como a participação da mulher no processo, as expressões de afeto e respeito, a responsabilidade que compete tanto ao homem quanto à mulher. *Isto fez com que várias crianças mencionassem que os bebês vêm do homem*, o que de maneira inconsciente reforça ideias e comportamentos errôneos.

Este dado vai ao encontro do discurso das professoras, que mencionaram não terem em suas formações acadêmicas uma disciplina ou um curso de formação que as respaldasse no sentido de prepará-las para trabalhar em sala de aula com a temática da sexualidade. Assim, muitos professores são surpreendidos em sala com perguntas e curiosidades dos alunos sobre sexo e sexualidade e acabam realizando práticas pedagógicas no improviso, ou então “desconversam” e mudam de assunto.

Reportando-se à concepções de “*como o bebê entrou na barriga da mulher*”, verificou-se que a maioria das crianças têm uma noção que é através da relação sexual, ou do contato entre um homem e mulher. Mas o responsável em gerar a vida é o homem, já que ele

coloca o espermatozóide dentro da mulher, e à mulher cabe o papel de carregar o bebê em sua barriga até o nascimento.

“O bebê vem de uma energia do homem que é muito difícil chegar nas mulheres” (Criança nº 1).

“Relação sexual é uma forma de ter filhos. Não sei explicar muito bem, o homem e a mulher se deitam numa cama e começam a se relacionar” (Criança nº 2).

“Não tenho ideia, mas acho que o casal vai para algum canto e começam a fazer relações sexuais. Começam se abraçar e se beijar e fazem sexo e podem ter um bebê” (Criança nº 3).

E quanto a **“como o bebê saiu da barriga da mulher”**, observou-se que a maioria conhece um dos tipos de parto ou o natural ou a cesariana. Algumas crianças em número menor conhecem os dois tipos de parto: natural e cesariana.

“Nascem pela vagina ou cortam a barriga da mulher” (Criança nº 20).

Em relação ao **“que é ter relações sexuais”**, verificou-se que a maioria das crianças têm uma noção que envolve o contato íntimo entre o homem e a mulher. Alguns poucas sabem sobre o ato em si, isto é, que há penetração do pênis na vagina da mulher. Algumas crianças mencionam a penetração no “ânus”. E um número pequeno de crianças não tem ideia de como é. Percebeu-se a influência da mídia, principalmente da televisão, na aquisição das informações, visto que 3 (três) respostas apontaram que aprenderam assistindo um filme ou novela quando aparece uma “cena picante que envolve sexo”, entretanto, os pais pedem para a criança se retirar da sala ou mudam de canal.

“Relação sexual é fazer amor. (A pesquisadora pergunta: - O que é fazer amor?) O homem põe o pênis dele na vagina da mulher. (A pesquisadora pergunta: - Quem falou isso para você?) Minha vizinha que tem 30 (trinta) anos. Eu estava brincando com minha colega que tem 11 (onze) anos que tem uma irmã de 30 (trinta) anos. Ela explicou para nós. Na minha cabeça foi surpreendente porque eu achava que era só beijar e fazer carinho” (Criança nº 18).

“Ficam mexendo nas partes íntimas. Acho que a mulher mexe com o pênis do homem e o homem mexe com a vagina da mulher” (Criança nº 20).

“Não sei o que é ter relações sexuais. Ficam pelados. Acho que tem a ver com pênis e vagina que ficam junto, mas eu não sei como” (Criança nº 21).

“As mulheres fazem sexo para ter bebê, mas eu não sei o que é fazer sexo” (Criança nº 5).

No que se relaciona às concepções sobre gravidez e métodos contraceptivos, percebeu-se que todos entendem que a relação sexual não está ligada somente à concepção, isto é, à gravidez. Entendem que as pessoas podem ter relações sem ter o objetivo de engravidar e para prevenir a maioria respondeu conhecer a camisinha como método contraceptivo. Uma (1) criança, além da camisinha, mencionou a injeção, e outra a pílula. E uma das crianças confundiu pílula com antibiótico.

Carvalho (2009) aborda as temáticas sexualidade, escola e televisão, ressaltando que são caminhos de relações sinuosas, mas estreitas no que concerne o acesso a informação que crianças, pré-adolescente e adolescentes estão expostos.

É neste campo de relações que podemos buscar um paradoxo: se a TV fornece conhecimentos sobre situações pouco discutidas nos cotidianos de algumas pessoas, contribui, também, para induzir comportamentos e formar opiniões, pois, por mais contraditório que nos pareça, ao assistirmos uma cena de nudez, um triângulo amoroso, romances heterossexuais retratados, são as representações estereotipadas, os interditos e os valores conservadores que estamos assistindo. Final feliz, uniões duradouras, heróis e heroínas brancos e heterossexuais, homossexual com traços afeminados, beijo gay censurado... dispositivos morais que refletem a preferência sedimentada da sociedade brasileira. A mídia reflete a média: a sociedade no Brasil é conservadora e faz com que a televisão tenha um projeto educacional conservador, cuja finalidade está longe de abalar, ou ao menos questionar, a norma eleita na sociedade (CARVALHO, 2009, p.9).

No discurso das crianças, elas mencionaram “os adultos falam, mas não sobre tudo”. No discurso dos pais, a maioria relatou “conversamos sobre o assunto, mas não sobre tudo”. A questão em pauta foi investigar o que significava “Se fala sobre o assunto sexo, mas não sobre tudo”. *O que é este “não sobre tudo”?* Mediante manifestações de comportamentos que demonstraram constrangimento como mexer-se na cadeira, sorriso embaraçado, respostas evasivas, e das perguntas mais incisivas por parte da pesquisadora conclui-se que se tratava do ato sexual propriamente dito, isto é, a penetração do pênis na vagina.

A observação deste cenário mostrou que as crianças “compram” um discurso dos adultos e tendem a repetir o discurso ouvido por estes adultos; e que os pais desinformados sobre como conversar com os filhos, se sentem expostos sobre dois aspectos, qual seja, um como se estivesse falando ou expondo sua própria sexualidade e outro, a negação da sexualidade infantil, não tendo muito claro o porquê as crianças não podem saber do ato sexual, mas repetindo comportamentos que provavelmente receberam de seus pais, sem parar para refletir acerca do assunto. Os comportamentos de muitos adultos se baseiam no senso comum sem refletir ou se informar sobre a temática.

Isto pode resultar na apropriação das crianças de informações distorcidas e contraditórias como mencionou Carvalho (2009), pela influência principalmente da televisão e de outros meios de comunicação a partir das redes sociais.

Os alunos entendem que as pessoas podem ter relações sem ter o objetivo de engravidar e para prevenir a maioria respondeu conhecer a camisinha como método contraceptivo. Ressalta-se que existem vários outros métodos que não foram citados. O conhecimento da camisinha foi provavelmente mais uma vez pela influência das propagandas, principalmente em períodos de campanha como no carnaval e no dia de combate a AIDS.

4.1.5 Diálogo com os Pais

A categoria *Dialógo com os pais acarretou* três subcategorias: **“Pais não respondem às perguntas das crianças”**, **“Pais respondem às perguntas das crianças, mas parcialmente”**; **“Pais respondem às perguntas das crianças”**.

A subcategoria **“Pais não respondem às perguntas das crianças”** teve o maior número de respostas num total de 9 (nove) crianças, que entendem que os pais pensam “que não é coisa de criança, que a criança é muito nova para saber, porque eles têm vergonha de falar sobre o assunto, e quando respondem, “enrolam”.

“Meus pais não falam. Minha mãe diz: meu filho você tem que pensar primeiro nos estudos para depois pensar nestas coisas” (Criança nº 2).

“Se a criança pergunta, ela tem o direito de saber. Ela não vai querer fazer porque ela sabe que é proibido” (Criança nº 6).

“Não respondem porque acham a criança muito nova. Eles vão mudar de assunto” (Criança nº 8).

“Respondem. Acho que com um pouco de verdade e um pouco de mentira. É para a criança só saber quando estiver adulta” (Criança nº 10).

“Adultos não respondem porque tem vergonha de falar. A criança continua curiosa. Vai buscar informações na internet ou com os avós” (Criança nº 15).

Em relação à subcategoria **“Pais respondem às perguntas das crianças, mas parcialmente”**, 8 (oito) crianças entendem que os pais respondem, mas com ressalvas. Dependendo da idade da criança fariam “mas não tudo”, responderiam parcialmente e também se sentiriam envergonhados pelo tema, por isso a tendência é “enrolar” com respostas evasivas.

“Respondem, mas enrolam um pouco para ela não perder a inocência tão rápido” (Criança nº 9).

“Não é muito fácil falar a verdade e daí eles enrolam” (Criança nº 11).

“Eles não sabem como responder porque eles se sentem muito constrangidos. Eles iriam pensar muito e iriam enrolar” (Criança nº 16).

E por último 4 (quatro) respostas argumentaram que a criança tem o direito de saber, por isso acreditam que os pais respondem às suas perguntas.

Já mencionou-se anteriormente que a postura dos adultos, seu tom de voz, sensação de conforto ou de desconforto é percebido pela criança, que construirá uma imagem acerca da temática, ou seja, se é um assunto “dialogável” ou se é um assunto “não dialogável” com pais ou professores. Quando adultos perdem a oportunidade das situações que ocorrem como uma dúvida, uma cena de TV, perdem junto, a possibilidade em estabelecer vínculos afetivos confiáveis que podem repercutir em problemas na adolescência.

4.1.6 Diálogo com as Professoras na escola

Com relação à categoria *“Diálogo com professoras na escola”*, estabeleceu-se a divisão em três subcategorias: *“Professoras não respondem às perguntas dos alunos”*; *“Professoras respondem às perguntas dos alunos, mas parcialmente”*; *“Professoras não se sentem preparados para falar no assunto em sala de aula”*.

Verificou-se que cerca de 10 (dez) crianças acreditam que as *professoras não respondem às perguntas dos alunos*, argumentando que elas geralmente se posicionam dizendo que não podem responder porque é coisa de adulto, ou respondem com palavras que os alunos não conseguem entender.

“Ela diz que não pode responder porque é coisa de adulto” (Criança nº 1).

“Ninguém iria perguntar. A professora mandaria para a diretora. Na minha sala ninguém pergunta” (Criança nº 6).

“Ela fala para a criança perguntar para os pais” (Criança nº 10).

“A professora diz para a criança pesquisar em algum livro e muda de assunto. Porque se a criança chegar em casa e comentar os pais podem não gostar. Os pais podem ir tomar satisfação na escola porque a professora falou no assunto com a criança” (Criança nº 11).

Oito (8) crianças pensam que **as professoras respondem às perguntas dos alunos, mas parcialmente**, isto é, com ressalvas. Elas “falariam, mas não tudo”, porque algumas

crianças não estão preparadas para saberem sobre tudo, e alertaram sobre a preocupação quanto à reação dos pais caso o assunto ocorresse em sala de aula, no sentido dos pais não gostarem.

“Se ela estiver no assunto ela responde. Se não ela fala que devem pensar em estudar” (Criança nº 2).

“A professora responde de um jeito igual dos adultos, com outras palavras para que os alunos não saibam tudo. A criança vai continuar na dúvida” (Criança nº 3).

E por último, a maioria dos alunos concordam de que as **Professoras não se sentem preparados para falar no assunto em sala de aula**. Sete deles, inclusive, mencionaram perceber que as professoras ficam envergonhadas ou embaraçadas para falar sobre o assunto. E em torno de 6 (seis) crianças acham que as professoras ficam preocupados com a reação dos pais.

“A professora só explicará com a autorização dos pais. Ela vai desviar o assunto até ter autorização dos pais para falar sobre o assunto” (Criança nº 7).

“Ela responde, orientado que é cedo para fazer. Mas não fala tudo”. Criança nº 9

“Fala sobre sexo, mas, não fala com detalhes, porque as crianças não estão preparadas para saber sobre tudo” (Criança nº 12).

“Sim acho que ela fala a verdade. Fala que tem um lado bom e outro ruim. O lado bom é quando você faz depois que tem 18 (dezoito) anos. E o lado ruim é se você for menor de 18 (dezoito) anos, porque pode engravidar” (Criança nº 13)

No que se refere ao diálogo dos pais com seus filhos e quanto ao diálogo em sala de aula das professoras com seus alunos, observa-se a existência de uma lacuna significativa. Poucos falam sobre a temática da sexualidade e quando falam, é de forma parcial. Como dizem os alunos “até falam, mas não sobre tudo”. Esta é uma lacuna que necessita urgentemente ser corrigida, porque certamente estes alunos estão a mercê das informações advindas da mídia e de outros agentes que nem sempre estão corretas.

Como aponta Bonfenbrenner (2011) a pessoa é definida pelas suas características físicas e psicológicas em constante evolução, influenciando e sendo influenciada pelo ambiente ao qual está inserida. O contexto destes alunos é permeado por aprendizagens que surgem da família, vizinhos, escola entre outros, que estão constantemente movimento. Assim, estes alunos podem emitir discursos que viram ou ouviram em algum lugar. Se não houver adultos que os ajudem a filtrar informações, conversando e refletindo sobre atitudes, comportamentos não só vinculados à temática da sexualidade, mas outros de modo geral,

estes alunos ficarão a mercê de aprendizagens incorretas ou inapropriadas. Por isso, o diálogo entre os adultos e as crianças, pré-adolescentes e adolescentes é tão necessário.

4.2 PAIS: CONCEPÇÕES SOBRE SEXO E SEXUALIDADE

A seguir serão apresentados os resultados advindos do questionário aplicado com os 18 (dezoito) pais participantes da pesquisa.

4.2.1 Concepções dos pais sobre sexo e sexualidade na infância e pré-adolescência

No que se refere ao ***“que conhecem a respeito da sexualidade na infância”***, os dados demonstram que 11(onze) pais acreditam existir sexualidade na infância, e 7 (sete) entendem que a sexualidade começa a se manifestar somente a partir da adolescência. Dos 18 (dezoito) pais, 16 (dezesesseis) entendem que se *“existe sexualidade a partir da infância, ela é diferente da dos adultos”*. Desta amostra, 2 (dois) pais acreditam *“que ela é igual a dos adultos”*.

Quanto ao aspecto da ***“inocência da infância”***, 12 (doze) pais interpretam que as crianças não são inocentes e não desconhecem o assunto sexo. Para 6 (seis) pais as crianças são sim inocentes e desconhecem o assunto sobre sexo.

Sobre ***“as crianças criarem suas próprias teorias sobre a concepção de bebês”***, 13 (treze) pais entendem que as crianças criam suas próprias teorias sobre como o bebê foi parar na barriga da mãe. Já 5 (cinco) acham que não, que as crianças não imaginam suas próprias teorias sobre como o bebê foi parar na barriga da mãe, acham que a criança não pensa nisto.

No quesito ***“se as crianças sabem que os adultos fazem sexo”***, 14 (quatorze) pais acreditam que as crianças sabem que os adultos fazem sexo. Apenas 4 (quatro) acham que as crianças não sabem que os adultos fazem sexo.

Sobre a ***“questão do diálogo com os filhos”***, obteve-se os seguintes dados: 3 (três) pais conversam com os filhos sobre tudo. 9 (nove) conversam parcialmente sobre o assunto e 6 (seis) dizem não conversarem. Assim verifica-se que estas respostas se articulam com as respostas dadas pelas crianças, que estão vinculadas à dificuldade do diálogo entre os adultos (família) e as crianças. Os adultos entendem que apesar dos seus filhos estarem entrando na puberdade pela alteração das características físicas, eles acham que ainda são muito crianças para entenderem; que o assunto sexo / sexualidade ainda é muito complexo para o entendimento de seus filhos. Infere-se que como sexo e sexualidade ainda são considerados temas tabu, seja mais cômodo o silenciamento do que a busca por informações acerca de

como abordar estas questões com as crianças e pré-adolescentes, embora as práticas preventivas alertem para a importância do diálogo precoce.

Importante destacar que apesar de boa parte dos pais reconhecerem que falam parcialmente ou não conversam com seus filhos sobre sexo e sexualidade, os 18 (dezoito) pais, acreditam que quando os adultos não conversam com a criança sobre sexo elas vão buscar a informação fora de alguma maneira.

4.2.2 Concepções dos pais sobre educação sexual

Em relação às concepções dos pais sobre educação sexual, verificou-se que 16 (dezesseis) pais procuram fazer diferente da experiência que tiveram com seus próprios pais, isto é, responderam que não tiveram educação sexual em casa, e hoje tem uma atitude diferente com seus filhos. Dentre eles, 2 (dois) pais admitem que não tiveram educação sexual em casa, e hoje repetem a mesma atitude com seus filhos. Interessante verificar que a maioria dos pais acham que tendo uma atitude diferente quanto à educação sexual que tiveram em casa, estão contemplando as expectativas das crianças. Entretanto, as respostas das crianças indicam que a questão do diálogo com os pais ainda não atinge as expectativas dos filhos, em função de em diversas respostas ter surgido o discurso de que ou os adultos não conversam sobre sexo, ou respondem de forma incompleta. Na fala das crianças “até falam, mas não sobre tudo”, ou afirmam de fato que os pais não conversam sobre sexo, reforçando que primeiro é necessário se preocupar com os estudos para depois pensar “sobre essas coisas”. E por fim, muitos adultos “enrolam” tentando mudar de assunto ou dizendo que eles ainda são muito crianças para saberem do assunto.

Aqui mais uma vez se constata a contradição entre o que os pais falam e como as crianças se sentem mediante a educação sexual efetivada em casa. Percebeu-se pelas manifestações de comportamentos de constrangimento como mexer-se na cadeira, sorriso embaraçado, respostas evasivas, que *“este não sobre tudo”* se tratava do ato sexual propriamente dito, isto é, a penetração do pênis na vagina, ao ponto da pesquisadora perguntar aos pais e confirmar se a preocupação era de fato esta.

No que se refere à *“acreditar na ideia de que ao se falar sobre o assunto sexo pode incentivar a criança precocemente à experimentação”*, a maioria dos pais não acredita na ideia de que ao se falar sobre o assunto sexo pode incentivar a criança precocemente à experimentação. Entretanto, parecem deixar a desejar justamente em um diálogo aberto com os filhos. Apenas um percentual pequeno de 5 (cinco) pais acreditam nesta ideia.

Dos pais investigados 17 (dezessete) entendem que a educação sexual é papel da família e da escola. Apenas 1 (um) responsável acha que a escola não deve se meter neste assunto. Esta é uma boa sinalização para escola que pode pensar em programas ou em uma prática pedagógica que insira a Educação Sexual. Aqui também encontra-se uma contradição entre a posição dos pais e o discurso de algumas crianças, isto é, os pais são favoráveis que a escola trabalhe com Educação Sexual, e algumas crianças demonstraram preocupação caso a escola aderisse a Educação Sexual, no sentido de que os pais poderiam ir na escola tomar satisfação com os professores que este assunto não deveria ser conversado com os alunos porque não é “coisa de criança”. Infere-se que estas crianças ouviram de algum lugar esta ideia e a reproduziram.

A maioria dos pais desta amostra é favorável que o Colégio de Aplicação faça um trabalho de Educação Sexual com seus filhos. Este é um indicador positivo para a escola se a mesma estiver disposta a investir na área da Educação Sexual. Os pais sinalizaram também, interesse em acompanhar o desenvolvimento de atividades da escola, já que a mesma possui um projeto chamado “Escola para pais” e os mesmos gostariam que a temática da educação sexual fosse abordada dentro do projeto.

4.2.3 Maiores preocupações que a temática sexo e sexualidade geram na família com relação aos filhos

Dos quatro itens propostos: “*doenças sexualmente transmissíveis, gravidez, abuso sexual e homossexualidade*”, a homossexualidade foi apontada como último item de preocupação pela maioria dos pais. Verificou-se que a maior e primeira preocupação dos familiares quanto a seus filhos é com a questão do abuso sexual, seguido da preocupação com as doenças sexualmente transmissíveis, depois a gravidez e por último a homossexualidade.

Sobre o que pensam sobre a homossexualidade, 9 (nove) pais relataram não possuir nenhum preconceito a respeito. Já 5 (cinco) pais assumiram a posição de serem radicalmente contra a homossexualidade. E finalmente quatro (4) pais declararam-se contra a homossexualidade, mas que respeitam o direito das pessoas fazerem escolhas em suas vidas.

Verifica-se que embora as respostas apresentem um perfil variável, mas com a predominância “da ausência de preconceito”, as respostas desta pergunta coadunam com a questão anterior que vincula-se aos aspectos que contemplam as maiores preocupações que a temática sexo e sexualidade geram na família com relação aos filhos. Ou seja, dos quatro itens

propostos, a homossexualidade foi apontada como último item de preocupação pela maioria dos pais.

Entende-se que apesar dos dados desta amostra serem mais voltados a um aspecto positivo quanto à questão da homossexualidade, ainda há um significativo percurso a ser discutido e esclarecido sobre este tema.

4.2.4 Concepções dos pais sobre o que acham que seus filhos pensam sobre sexo e sexualidade

Em relação às concepções dos pais sobre o que acham que seus filhos pensam sobre sexo e sexualidade, 9 (nove) pais *acham que o filho ou filha é muito criança e não pensa no assunto*.

Por outro lado, os pais de 12 (doze) crianças disseram que como as mesmas não fazem perguntas, eles também não entram no assunto.

Já 10 (dez) pais acham que *seu filho ou sua filha sabem de algumas coisas, mas “não tudo”*. É importante ressaltar que juntamente com esta resposta houve alguns argumentos que se repetiram no sentido de achar que os filhos ainda são muito crianças para pensarem no assunto.

Por outro lado, a maioria dos pais comentou como é difícil impedir que a informação chegue até a criança, em função do acesso fácil à televisão, internet, facebook e outro meios de comunicação. Ressalta-se que mesmo os pais sabendo da influência da mídia sobre informações que chegam aos filhos, em momento algum mencionaram qualquer atitude de enfrentamento ou censura a estes elementos. É como se fosse “natural” e eles como pais não tivessem a menor forma de controlar estas informações, se mantendo numa posição de “impotência”, como se não pudessem fazer nada. E aqui voltamos novamente à grande questão da “ausência do diálogo”, que foi tão recorrente nas respostas encontradas nesta pesquisa de campo.

Em relação ao “*desconhecimento sobre o que acham que o filho ou a filha pensa sobre sexo ou sexualidade*”, verificou-se que 2 (dois) pais responderam “*sinceramente eu não sei responder esta pergunta*”. Isto indica o quanto à temática ainda é tabu, e o quanto estas crianças ficam à revelia de informações que podem ser distorcidas, ou mesmo sob situação de risco, que envolve desde aliciamentos, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis entre outros.

De acordo com Morais, Lima e Fernandes (2014), estudiosos do modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner, a família é o microsistema no qual as crianças, pré-adolescentes e adolescentes tendem a estabelecer suas primeiras relações interpessoais, é o ambiente imediato em que o sujeito em desenvolvimento estabelece interações por meio de vivências em nível de afetividade. “Neste contexto, crianças e adolescentes assimilam valores, crenças e ideologias, o que permite o desenvolvimento de um complexo repertório cognitivo, emocional e comportamental” (MORAIS, LIMA e FERNANDES, 2014, p.101). Portanto, muitas das concepções, tabus e preconceitos sobre sexo e sexualidade são aprendidas neste contexto familiar.

Elencou-se algumas respostas das crianças como contraditórias e confusas, reportando-se às confusões encontradas nas interpretações dos alunos quando a informação não é clara e sólida. Como exemplo, aponta-se a fala de uma criança: *“é errado ser homossexual, mas se ele ou ela ama de verdade não tem problema, porque o que importa é o amor”*. Esta criança faz uma confusão entre o que ela ouve em casa e o que ela vê na cena de uma novela. Esses deveriam ser momentos de oportunidade para os pais dialogarem com os filhos, mas a tendência que percebeu-se durante a pesquisa pelas respostas das crianças, é o adulto mudar de canal ou pedir para ela sair da sala quando surge uma cena considerada inapropriada pelos pais, pois “isto não é coisa para a sua idade”.

Atualmente muitas são as estruturas e configurações assumidas pela família ao longo da evolução da sociedade. Portanto, em cada momento histórico e a depender do contexto em que vivem, são definidas formas diferentes no modo de organização da família que a torna singular e subjetiva. Portanto, o desafio é contemplar a pluralidade de formas de ser e viver em família. “As dinâmicas familiares, assim como suas formas de configuração, estão em uma constante teia de comunicação com os demais contextos nos quais estão inseridas. Para tanto, a família como um todo se modifica em consonância com as transformações sociais” (MORAIS, LIMA e FERNANDES, 2014, p.102).

Neste sentido manter atitudes de silenciamento por parte dos pais é incongruente com a rápida expansão dos meios de comunicação. Durante este estudo surgiu uma situação de uma adolescente que como dizem as crianças, “caiu na rede, agora já era”, que estava praticando sexo oral com o companheiro em uma outra escola pública, e o menino envolvido tirou uma “self” da cena. Pelo menos três crianças da pesquisa comentaram que haviam visto no celular porque “caiu na rede”.

O contexto familiar deve estar atento às múltiplas relações que crianças e pré-adolescentes estabelecem com diferentes pessoas que convivem e com os demais contextos,

isto é, como o entrelaçamento no convívio com a rua, a escola, a igreja, a vizinhança, etc. Assim, no sentido amplo, as crianças estão expostas à elementos como leis, por exemplo, que muitas vezes os pais desconhecem. Na fala de uma das crianças *“até onde eu sei homem com homem é errado, mas parece que saiu uma lei que agora pode até casar”*.

Bonfim (2012) alerta que as pessoas hoje tem acesso fácil às informações sobre sexo, mas continuam mantendo visões limitadas e distorcidas. Há uma grande diferença entre informar e formar, educar e conscientizar. Assim, percebe-se que a demanda por educação sexual deveria ser da família, mas muitos pais por medo de perder o respeito e a autoridade perante os filhos, outros por não conseguirem compreender e viver de maneira plena sua sexualidade, condicionados por dogmas religiosos, outros ainda por desconhecimento ou por constrangimento, deixam de abordar o tema.

4.3 PROFESSORAS: CONCEPÇÕES SOBRE SEXO E SEXUALIDADE

Os resultados e discussões relacionados às concepções das professoras sobre sexo e sexualidade foram analisados a partir das nove respostas mediante entrevista com as quatro professoras participantes. Seguem abaixo as perguntas com os devidos resultados.

4.3.1 O que significa sexualidade para você?

Observou-se que a professora A e C possuem um conceito ampliado de sexualidade, entendendo que a mesma vai além do sexo em si.

Fala da professora A “Sexualidade é aquilo como você se enxerga, como você se vê. Não é o sexo que vai definir quem você é, mas é a forma como você se expressa, como você se encara e como você se relaciona com o mundo exterior”.

Fala da professora C “Sexualidade é a integração do ser consigo mesmo e com tudo o que o envolve. Vai além do sexo enquanto órgão genital”.

A professora D afirma que foi construindo com o tempo um novo olhar sobre a sexualidade, em função da sua história de vida, que envolveu mitos e tabus advindos da época em que era adolescente.

Fala da professora D “Sexualidade ela é abrangente, não é um termo muito fechado. Minha mãe me teve com 44 anos de idade, e naquela geração em tempos anteriores as concepções que me foram passadas era de que sexualidade era algo feio, sujo. Minha

criação foi desta forma. Hoje eu vejo diferente. Vejo como natural entre duas pessoas que se gostam e que deve ser com responsabilidade”.

Já a professora B disse não saber responder esta questão, com a justificativa de que talvez seja pela sua pouca experiência com alunos do 5º. Ano.

Fala da professora B *“Vou ser muito sincera contigo, eu não sei te responder esta questão. (...)Eu fico até sem achar palavras para descrever um conceito, eu posso até saber para mim o que é sexualidade , mas eu não consigo responder a este ponto”.*

4.3.2 Você acha que existe diferença entre as expressões sexo e sexualidade?

A professora A, embora relatasse existir diferença entre sexo e sexualidade, fez uma ligeira confusão relacionando sexo com o que seria o gênero masculino e feminino. Sexo é a marca biológica (pênis e vagina) e gênero é uma construção histórica a partir da marca biológica, isto é, comportamentos esperados do “sexo masculino” e comportamentos esperados do “sexo feminino”, construídos social e culturalmente. Esta confusão talvez seja reflexo de uma percepção que ainda permeia uma visão biologista de Educação Sexual.

A professora D faz uma distinção breve, se limitando a dizer que o sexo pode se referir ao ato em si, e sexualidade é mais abrangente. Já a professora C não tem claro a distinção entre sexo e sexualidade, acha confuso explicar e menciona *“o fato é que a gente não consegue pensar o sexo como sexualidade”.*

A professora B acredita que o sexo é o ato em si. Já a sexualidade consiste no jeito de falar, *“é algo que te chama atenção no outro, no seu jeito, você pode falar olhar e contemplar”.*

4.3.3 Em qual faixa etária você acha que uma escola deveria começar a trabalhar com Educação Sexual?

As professoras A, D e C entendem que a Educação Sexual na escola deve começar desde o pré-escolar, principalmente porque a escola já se deparou com manifestações da sexualidade infantil nesta faixa etária. A professora C entende também que crianças, mesmo pequenas, podem estar expostas a situações sexuais em suas casas. Já a professora B não tem uma ideia muito precisa e sinaliza que poderia ser a partir do 2º ou 3º ano do ensino fundamental / séries iniciais.

Observa-se portanto, que 3 (três) professoras têm a compreensão da importância de se trabalhar a temática da sexualidade com crianças pequenas, inclusive já a partir do pré-escolar. Entretanto, 1 (uma) professora ainda não tem claro esta ideia pelo fato de ela apostar no início da Educação Sexual somente a partir do 2º ou 3º ano do ensino fundamental / séries iniciais. Infere-se que esta ideia esteja permeada por sua experiência que costuma ser com os alunos do Ensino Fundamental / Séries Finais e Ensino Médio.

4.3.4 Você já percebeu a manifestação da sexualidade em seus alunos. Como?

Evidenciou-se que as professoras A, D e C se depararam com situações específicas de manifestação da sexualidade em sala de aula por alguns alunos. Todas elas tentaram fazer intervenções que mais lhes pareceu apropriada. A professora C participou de uma situação mais complexa (aluno de 11 anos que se masturbava em sala de aula) e tentou algumas intervenções com a própria criança e com a família. As professoras relataram as dificuldades que elas mesmas possuem em lidar com estas manifestações sexuais por parte das crianças, pois se sentem impotentes, não sabendo como agir de modo adequado. Já a professora A foi confrontada com perguntas de crianças dos Ensino Fundamental / Séries Iniciais sobre figuras de casais homossexuais se beijando. Na hora, “pega de surpresa” fez uma abordagem não discriminatória por serem homossexuais, e seguiu pela linha do comportamento ser apropriado ou não em público. Isto é, se um casal heterossexual ficasse “se expondo publicamente” em um lugar que não comportasse uma expressão mais explícita, como ficar se beijando “de língua” por um longo tempo num ponto de ônibus, por exemplo, com mais pessoas assistindo a cena, no entender dela também não seria apropriado. Então ela vinculou o fato ao comportamento apropriado ou não, independente de ser heterossexual ou homossexual. Mas como as crianças continuaram perguntando, ela achou melhor inserir outro assunto, para não ir adiante com receio de não saber aonde esta situação iria parar. Segundo ela, apesar da tentativa de ser o mais espontânea e verdadeira possível, encerrar o assunto foi um alívio.

4.3.5 Em sua formação acadêmica você foi orientada acerca de como trabalhar com a temática da sexualidade em sala de aula?

As professoras A, B e C relataram não terem tido nenhuma formação sobre educação sexual em sua formação acadêmica. Já a professora D afirma ter tido uma formação insuficiente, não chegando perto “*do que se tem de necessidade para se trabalhar em uma sala de aula*”. Esta professora considerou insuficiente e superficial a suposta formação para trabalhar a sexualidade na escola.

Muito provavelmente as inabilidades citadas pelas professoras para lidarem com as manifestações da sexualidade em sala de aula se dê também pelo fato de 3 (três) delas não terem tido em suas formações acadêmicas subsídios teóricos ou disciplinas que trabalhassem com a questão da educação sexual na escola. E 1 (uma) das professoras embora tenha tido uma formação, a considera insuficiente e superficial que não contempla subsídios que de fato a amparem em sala de aula para trabalhar a questão da sexualidade.

4.3.6 Enquanto profissional da Área de Educação você se sente preparada para trabalhar com as questões que envolvem a temática da sexualidade em sala de aula?

Todas as professoras relataram que não se sentem preparadas para trabalhar com a temática sexualidade em sala de aula.

A professora A diz ter mais subsídio para lidar com alunos maiores, mesmo assim as questões da homossexualidade no campo teórico parecem estar confusas, quando ela menciona o termo “modismo da mídia”. Com crianças menores ela afirma ser mais difícil. A professora D relata não se sentir preparada enfatizando dois aspectos, um a formação profissional e outro a falta de apoio da família. A professora C procura se atualizar buscando informações na área da sexualidade, mas sente falta de um trabalho mais sistematizado e de materiais didáticos para serem usados na prática pedagógica. A professora B concorda com os argumentos da professora C se posicionando de forma idêntica.

Verifica-se que o conjunto das professoras sente falta de uma maior sistematização por parte da escola para se trabalhar a Educação Sexual, além de um aprofundamento teórico e formação continuada.

4.3.7 O MEC (Ministério da Educação e Cultura) propõe por meio dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que a sexualidade seja trabalhada como tema transversal. Você conhece esta proposta? O que você pensa dela? Esta Instituição adotou a proposta?

Verificou-se que o instrumento PCNs que parte do MEC (Ministério da Educação e Cultura), é pouco “ou nada” utilizado pelas professoras. As professoras até conhecem (com exceção da professora B) o volume 10 que trata da sexualidade como tema transversal, mas mencionam que o mesmo não é discutido nas reuniões pedagógicas e muito menos utilizado em sala de aula. Acrescentam ainda que é um material desatualizado. Considerando que os PCNs foram distribuídos pelo MEC em 1997 (lançado em 15/10/1997, no dia do professor em Brasília). Este material não revisto nem atualizado. Depois disto houveram algumas tentativas de enviar materiais pedagógicos ligados à temática da sexualidade como a diversidade sexual para a escola, mas suspensos de última hora por influência de grupos políticos contrários a ideia que a escola trabalhe este assunto. Mas a área da saúde recebeu alguns materiais com fins didáticos pautados numa visão biologistas reforçando a preocupação com as estatísticas quanto à incidência de gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis, conforme investigação da pesquisadora na Secretaria de Saúde do Acre.

4.3.8 Quanto às famílias das crianças, como você acha que elas se posicionariam se esta Instituição propusesse um trabalho de Educação Sexual na escola?

As professoras têm ideias divididas quanto à aceitação por parte dos pais quanto à escola realizar um trabalho de Educação Sexual. Os argumentos são de que os pais que seriam contra estariam pautados em questões da religião, crenças e tabus.

Fala de uma das professoras: *“Não sei como os pais lidariam com a ideia em função da religião. Eu acredito que os pais sabem da importância, que eles não desconhecem que a sexualidade existe e é uma preocupação, mas não sei como eles lidariam com a questão de conciliar religião com a temática da sexualidade”*.

Por outro lado, as professoras têm consciência da importância da escola em cumprir seu papel social que vai além da preocupação com os conteúdos, isto é, que seria necessário um trabalho de Educação Sexual por parte da escola. Infere-se que uma das dificuldades pode estar concentrada na pulverização de pequenos grupos entre os professores. E as professoras pesquisadas gostariam de poderem dividir com mais pessoas do conjunto de professores. Elas mencionam a importância de estudos em grupo sobre a temática, sistematização e distribuição

de atividades entre os professores e gostariam de uma maior participação por parte da coordenação e direção nos encontros pedagógicos que ocorrem na escola.

4.3.9 Em relação aos seus alunos o que você acha que eles pensam sobre sexualidade e sexo?

As professoras entendem que os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental / Séries Iniciais estão passando por um processo de transformação em que as manifestações da sexualidade aparecem por meio de bilhetinhos, fofocas que envolvem beijo e “suposto namoro”. Para elas, as expressões sexo e sexualidade são a mesma coisa “na cabeça dos alunos. Como resume a professora B: *“Acho que sexo e sexualidade é algo muito misturado na cabeça deles. Eles não conseguem fazer a diferença entre sexo e sexualidade”*.”

De fato, é difícil esta associação até para os adultos, quanto mais para as crianças, ainda mais que já evidenciou-se a escassez de diálogo dos mesmos com os pais e professores, que acaba sendo suprido pelos meios de comunicação. Por isso entende-se que uma proposta de Educação Sexual consistente, sistematizada e pautada em princípios científicos é fundamental para estes alunos exercerem suas vidas plenamente, com respeito, prazer e responsabilidade a si próprios e aos outros do seu entorno, como preconiza a Educação Sexual Emancipatória.

Segundo Bonfim (2012), a Educação Sexual é uma tarefa desafiadora de se trabalhar, pois há muito a ser superado quanto aos pudores, preconceitos e tabus vinculados à sexualidade. Além disso, não ocorre de um dia para outro e se houver a adesão por mais professores deste contexto escolar melhor. Ficou muito claro no discurso das professoras entrevistadas que em sua formação acadêmica, não houve um preparo para trabalhar com a temática da sexualidade. E as intervenções em sala de aula são feitas através de medidas isoladas, muitas delas “pegas de surpresa”, sem saber o que fazer quando manifestações da sexualidade surgem em sala de aula. Oliveira (2009, p.174) reforça a ideia de que:

No contexto contemporâneo, precisamos estar informados sobre novos conhecimentos, bem como buscar a compreensão embasada num referencial científico, construir nossas reflexões, discutir o desenvolvimento do indivíduo, sua sexualidade em toda a multiplicidade de aspectos que esta abrange, bem como a amplitude de seu significado.

Neste sentido, verifica-se que a maioria da professoras entrevistadas tem uma visão, com alguns conceitos não bem esclarecidos acerca do conceito de sexualidade. Infere-se que talvez ocorra pela precária formação acadêmica na área da sexualidade humana e da educação

sexual. Elas mencionam sentirem faltam de uma discussão mais ampliada que envolva o contato com outros professores da escola, trocas de ideias, estudo de grupo e acesso a materiais pedagógicos.

Os apontamentos de Figueiró (2014) vão na direção de que o ensino, concebido como uma profissão, exige a necessidade de envolvimento dos professores num processo contínuo de formação.

Durante a formação inicial, o exercício de autorreflexão, ou mais propriamente da reflexão sobre a prática pedagógica, fica limitado. É após estarem inseridos na prática profissional, deparando-se com possibilidades e limites seus, dos seus alunos e do contexto educacional como um todo, em nível micro e macro institucional, que professores poderão exercitar a reflexão (FIGUEIRÓ, 2014, p. 102).

Figueiró (2014) considera os cursos de formação de professores para educação sexual esparsos. Destaca que a formação continuada precisa ser concebida como um processo e deve atender um tempo para que o professor possa pensar e repensar sua prática pedagógica e realimentá-la com as reflexões coletivas pautadas em aspectos científicos.

Quanto à proposta básica dos Parâmetros Curriculares Nacionais que visa a princípio a formação integral do indivíduo e que estabelece que a sexualidade deve ser trabalhada no contexto escolar por meio da transversalidade, no volume de nº10, verificou-se que na prática desta escola pesquisada isto não acontece. Alguns professores até conhecem, mas de modo unânime responderam que ela só existe no papel, que em nenhum encontro pedagógico o mesmo é posto em pauta. Isto põe em dúvida a viabilidade quanto à metodologia e suporte teórico que exige a formação de professores para execução da proposta efetivada pelo MEC.

O professor, ao trabalhar o tema na escola, deverá considerar, inicialmente, as concepções que seus alunos trazem envoltos de valores e modelos advindos de seus pais e de outras pessoas de convívio próximo, desde seu nascimento até a adolescência. Isto é, levar em conta as particularidades desta escola em questão.

Num programa de Educação Sexual é desejável que não apenas a escola se responsabilize em abordar a questão, mas que se estabeleça um trabalho de parceria entre pais e professores ressaltando um tipo de Educação Sexual Emancipatória, e não pautada numa visão médico-higienista ou biologista. É claro que a informação biológica fará parte, mas não será o centro das discussões que envolvem princípios éticos, estéticos e acima de tudo de responsabilidade para consigo e com os outros de seu entorno. Embora algumas professoras tenham respondido de forma reticente quanto à participação dos pais por motivos religiosos e de tabu, o questionário aplicado aos pais mostrou que a maioria é a favor de que a escola

trabalhe a temática da Educação Sexual tanto com os alunos, com no Programa Escola para Pais.

O que se observou com este grupo de professoras é que elas acham importante esta temática ser abordada na escola e demonstraram boa vontade em participar de projetos nesta área. Mas antes de tudo é necessário engajar a direção e coordenação no sentido de montar estratégias que permitam a sistematização de fato de um programa de Educação Sexual, além de uma formação continuada aos professores.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES

Esta pesquisa se propôs a investigar as concepções de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental Séries / Iniciais do CAP – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, seus pais e as professoras que atuam com a referida turma sobre a temática sexo e sexualidade.

Já mencionou-se que a escolha dos alunos na faixa etária entre 10 e 12 anos ocorreu em função da escassez de pesquisas na área de Educação Sexual como propôs os estudos baseados metodologicamente no estado da arte de Figueiró (1996) e Silva e Neto (2006).

A metodologia utilizada caracterizou-se por uma investigação qualitativa de cunho exploratório, dividida em três partes. A primeira com os alunos usando pranchas como instrumento de investigação articulada a uma adaptação do método clínico. A segunda parte por meio de um questionário aplicado individualmente com os pais, e a terceira etapa dirigida às quatro professoras através de uma entrevista estruturada. A análise do material coletado ocorreu pelo método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2001). Os resultados apresentaram as características descritas abaixo.

- ALUNOS

No que diz respeito aos dados visualizados e analisados com os alunos, pode-se constatar que:

- Ainda há uma maior valorização destinada aos comportamentos do gênero masculino em detrimento de uma isonomia entre os gêneros. Os alunos apontam diferenças entre o comportamento masculino e o comportamento feminino, permeados por aspectos enaltecidos pela cultura, isto é, construídos historicamente aos papéis que definem o gênero masculino, como as características de força, brincadeiras típicas como jogos, bola, carrinho, com valorização da cor azul. Já as bonecas, a cor rosa e os comportamentos de “recato” são direcionadas ao gênero feminino.

- Quanto às diferenças anatômicas dos genitais, todos conhecem o nome científico pênis para o gênero masculino e vagina para o gênero feminino, embora seja mais comum eles usarem nomes corriqueiros do senso comum.

- Os alunos entendem que a criança pequena não pode falar sobre o assunto envolvendo sexo, porque isso é coisa de adulto. Os principais argumentos foram de que crianças pequenas “não tem capacidade de entender ainda”.

- Todos os alunos conhecem as principais transformações físicas que a criança passará para se tornar adolescente. Sabem sobre a menstruação, mas nem todos associam a ideia da menarca com o início da capacidade de reprodução. Aqui mais uma vez observou-se a dificuldade do diálogo entre adultos e crianças, isto é, quando ele existe é de uma forma velada e voltada as características biológicas, acompanhadas das expressões *“falam, mas não sobre tudo”*.

- Em relação à diversidade sexual direcionada especificamente à homossexualidade verificou-se predominância do preconceito, se somadas às respostas marcadas pelo preconceito propriamente dito, junto com as respostas confusas misturadas com questões religiosas, provavelmente aprendidas com os adultos. Assim, surgiram respostas do tipo *“é errado porque Deus fez o homem para ficar com a mulher, mas se existe um verdadeiro amor entre eles, daí o amor tem que prevalecer”*. Mencionaram a preocupação dos gays e lésbicas sofrerem bullying.

- Todos os alunos não acreditam na história da cegonha. A maioria deles acha que os adultos contam esta história para crianças menores para que elas não perguntem sobre o assunto ou porque elas não tem capacidade nem idade para entender.

- A maioria dos alunos estabelece uma distinção entre o que é ficar e o que é namorar. Somente uma criança viveu a experiência de beijar na boca. As outras, no máximo, vivenciaram o “selinho” com o pai ou a mãe numa conotação de expressão de afeto familiar.

- Reportando-se a *“experiência de namoro em sala de aula”*, ficou claro como característica predominante o namoro do tipo “platônico”, no qual não sentam perto, não dão as mãos e nem conversam. O que prevalece é o status da condição de estar namorando, mas não o namoro de fato, este é reservado para os adolescentes. Interessante observar que apenas duas crianças gostariam de ser adolescentes, todas as demais *“se sentem mais crianças do que adolescentes”*, embora percebam que estão entrando na puberdade. Elas também conseguem distinguir que namoro de adolescente é diferente do namoro de crianças.

- Com relação à *“gravidez, no sentido de como o bebê foi parar na barriga da mulher”*, verificou-se que a maioria das crianças têm uma noção que é por meio de um contato íntimo entre um homem e uma mulher, às vezes não sabendo expressar exatamente como é que acontece. Já um grupo menor, sabe que é através da relação sexual. Contudo em função de uma aula que as crianças tiveram sobre reprodução ficou a ideia de que o responsável em gerar a vida é o homem, já que ele coloca o espermatozóide dentro da mulher, e à mulher cabe o papel de carregar o bebê em sua barriga até o nascimento. Por isso reforça-se mais uma vez, o cuidado que o professor deve ter no planejamento de sua aula, pois as

interpretações por parte dos alunos são diversas, e dependendo de como o tema é abordado, os alunos registram mensagens que não são o foco do que o professor quer expressar. Nas respostas de *“como o bebê saiu da barriga da mulher”* constatou-se que a maioria conhece um dos tipos de parto ou o natural ou a cesariana.

- Quanto às relações sexuais, a maioria dos alunos tem uma noção de que elas envolvem o contato íntimo entre o homem e a mulher. Alguns poucos sabem sobre o ato em si, isto é, que há penetração do pênis na vagina da mulher. Alguns alunos mencionaram que a penetração do pênis é feita pelo ânus. E um número pequeno de alunos não tem ideia de como elas ocorrem. Percebeu-se a influência da mídia, principalmente da televisão, na aquisição das informações por meio das novelas. Os alunos *“sabem que nem toda vez que se tem relações sexuais se engravida”*, e o *“método”* mais conhecido para prevenir é a camisinha. Aqui apareceu novamente à questão da *“dificuldade do diálogo”* entre as crianças e os adultos com a frase que ocorreu com reincidência *“os adultos até falam, mas não sobre tudo”*.

- A maioria das crianças tem a ideia de que os adultos pensam que o assunto sexo ou sexualidade *“não é coisa de criança; que a criança é muito nova para saber; que os adultos têm vergonha de falar sobre o assunto, e se respondessem enrolariam”*. Ficou evidente que o diálogo entre adultos na figura de pais é tênue, marcado pela recorrente e famosa frase *“os adultos até falam, mas não sobre tudo”*, o que acaba por estimular a busca de respostas em outros meios, ou seja, pela televisão, internet ou amigos principalmente.

- Para a maioria das crianças, os professores não respondem às perguntas em sala de aula, porque é coisa de adulto, ou responderiam com palavras que os alunos não iriam saber de tudo. Outras crianças entendem que os *“adultos responderiam, mas com ressalvas”* como, fariam *“mas não tudo”*, porque algumas crianças não estão preparadas para saberem sobre tudo, e ainda, alertaram sobre a preocupação no que diz respeito à reação dos pais caso o assunto ocorresse em sala de aula, no sentido de reprovação por parte dos mesmos quanto a atitude dos professores. Provavelmente estes alunos assistiram ou ouviram algum episódio para emitirem esta preocupação com os pais.

- Algumas crianças acham que os professores se sentem preparados para falar sobre o assunto sexo em sala de aula. Outros mencionaram que eles se sentiriam envergonhados ou embaraçados para falar sobre o assunto. Ainda outros consideram que os professores ficariam preocupados com uma reação de desaprovação dos pais.

Desta forma verificou-se que as crianças conhecem mais coisas do que os adultos imaginam, e a grande preocupação se volta à questão da *“dificuldade do diálogo”* que, ou não existe ou é tênue, misturado com preconceitos e falas inacabadas por parte dos adultos que

inibem as crianças de se encorajarem para perguntar quando surgem dúvidas sobre a temática sexo ou sexualidade, tornando-as vulneráveis a buscarem informações não seguras.

- PAIS

Os dados revelaram que todos os pais são escolarizados, e pelo nível socioeconômico apresentado não se enquadram em famílias desfavorecidas ou de risco.

- Os pais, em sua maioria, disseram que entendem que existe sexualidade na infância, mas que é diferente da dos adultos. Acham que as crianças criam suas próprias teorias sobre como o bebê foi parar na barriga da mãe; sabem que os adultos fazem sexo e não são inocentes sobre o assunto.

- Os pais admitiram que não falam ou não “puxam” o assunto sobre sexo com os filhos e se respondem alguma dúvida, *“falam, mas não tudo”*. E mais ainda, têm consciência que se as crianças não obtiverem respostas em casa irão buscar em outros meios.

- A maioria dos pais disse que não teve orientação por parte dos seus pais sobre sexo e no entender deles acreditam que procuram fazer diferente, agora como pais com seus filhos. A maioria também acredita que *“conversar sobre o assunto sexo ou sexualidade não incentivará as crianças a quererem praticar”*. Estes dados revelam um significativo desencontro nas respostas apresentadas pelos responsáveis e suas atitudes, visto que, por diversos momentos nas respostas das crianças e na contradição da resposta dos adultos ficou evidente a dificuldade do diálogo, que é parcial, tênue, não clara, o que põe em risco todo um processo de Educação Sexual Emancipatória.

- Para os pais, as suas maiores preocupações em relação aos filhos no que se refere ao sexo são, por ordem de importância: o abuso sexual, as doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez precoce e a homossexualidade. Quando indagados sobre o *“que pensam da homossexualidade”*, as respostas foram na maioria dos casos dúbias, a princípio parecia não haver preconceito, mas em seguida surgia um discurso marcado pela expressão *“eu não tenho nada contra, cada um que cuida da sua vida, mas ao mesmo tempo, princípios religiosos surgindo como conflito. Sei lá Deus fez o homem e a mulher para ficarem juntos, enfim cada um deve cuidar da sua vida e não invadir o espaço do outro”*.

- A maioria dos pais acredita que os filhos não pensam sobre sexo/sexualidade porque são muito crianças ainda, mesmo eles presenciando a modificações que muitos deles estão passando pelo início da puberdade. Esta incoerência entre as respostas do questionário e esta última pergunta é deveras intrigante. Por que a tendência à negação da curiosidade dos seus

filhos sobre sexo? Fala de um dos pais: *“Ela é muito bobinha ainda, nem pensa nestas coisas”*.

- Os pais comentaram como é difícil impedir que a informação chegue até a criança, em função do acesso fácil à televisão, internet, facebook e outro meios de comunicação. Ressalta-se que mesmo os pais sabendo da influência da mídia sobre informações que chegam aos seus filhos, em momento algum mencionaram qualquer atitude de enfrentamento ou censura a estes elementos. É como se fosse “natural”, e eles como pais não tivessem a menor forma de controlar estas informações, se mantendo numa posição de “impotência”, como se não pudessem fazer nada. Assim, entende-se que seria importante a escola trabalhar com esclarecimentos a estes pais, para que os mesmos possam refletir o quanto eles podem intervir conversando com seus filhos. Por exemplo, podem aproveitar uma cena de filme ou novela e dialogar sobre o comportamento assistido, se é apropriado, o que o filho ou a filha já ouviu sobre determinado assunto, e assim por diante. Ou seja, aproveitar estes momentos como ponte de abertura para o diálogo.

Entende-se que muitos desses pais podem ter tido uma educação sexual repressora para a sua época, e agora não sabem como proceder. Possuem muitas dúvidas, como: já está na idade de conversar com o filho? como fazer isto?, entre outros. Sabe-se que a sexualidade humana é um tema tabu cercado por valores morais e religiosos, mas é necessário abrir um espaço para a discussão desta temática. A escola seria um bom lugar para sistematizar discussões com os pais sobre o assunto, conduzidos por estudos científicos.

Dentre as concepções dos alunos e as dos pais surgiu a grande questão denominada de “a pergunta que não quer calar”. Isto é, as crianças falavam... *“os pais falam, mas não sobre tudo!”*. Por outro lado, os pais falavam, converso com meu filho ou minha filha, *“mas não sobre tudo”*. *“O que seria este não sobre tudo?”* Infere-se pelas respostas que a maior dificuldade de pais e também de professores consiste em dialogar com crianças sobre o ato sexual e as relações sexuais propriamente ditos.

Este dado é extremamente relevante, pois sinaliza que um dos elementos que pode estar dificultando o diálogo dos adultos, tanto dos pais quanto das professoras pode estar travado neste aspecto, pois apesar de no questionário os pais *“negarem que acreditam que se as crianças souberem como é o ato sexual vão querer fazer”*, esta resposta emitida por eles se revela frágil e contraditória com a resposta *“do que eles acham que seus filhos pensam sobre sexo e sexualidade”*, já que predominou a ideia de que a criança *“ainda é muito nova, bobinha e não pensa nestas coisas”*. E a pesquisa mostrou que as crianças mesmo sabendo o que é o ato sexual têm consciência de que são crianças e *“isto é coisa de gente grande”*.

O falar esclarece, mas mais do que isto, estabelece um vínculo afetivo em que a criança pode falar sobre sentimentos, tristezas e receios que combinados com a informação correta geram a Educação Sexual Emancipatória, isto é, concordando com Nunes (2009), emancipação é um conceito pedagógico, político e jurídico, isto é, uma pessoa emancipada tem autonomia e arca com as consequências de suas decisões tomadas considerando o respeito e a responsabilidade consigo e com e os outros de seu entorno. Por isso, a Educação Sexual Emancipatória é uma luta constante em garantir os direitos de igualdade social aos homens, mulheres e a diversidade das expressões da sexualidade humana.

Neste sentido, a Educação Emancipatória quer dar essa conotação a toda informação que envolve a sexualidade. Considera que não é uma educação meramente informativa ou prescritiva como um receituário. Ao contrário, ela orienta, informa, educa, mas acredita que as decisões sobre a sexualidade são das próprias pessoas, cujo objetivo é desencadear comportamentos de autonomia e responsabilidade afetiva e pessoal, mas pautada numa preocupação coletiva em garantir os direitos de respeito e dignidade a todos os membros de um coletivo.

- PROFESSORAS

- Quanto às professoras, embora relatassem existir diferença entre sexo e sexualidade, fizeram uma ligeira confusão relacionando sexo com o que seria o gênero masculino e feminino. Esta confusão talvez seja reflexo de uma percepção que ainda é permeada por uma visão biologistas de Educação Sexual.

- Todas as professoras se depararam com acontecimentos de episódios em sala de aula da manifestação da sexualidade de alunos, algumas com situações específicas por alguns alunos. Todas elas tentaram fazer intervenções que mais lhes pareceram apropriadas. As professoras relataram as dificuldades que elas mesmas possuem em lidar com estas manifestações sexuais por parte das crianças, pois se sentem impotentes, não sabendo como agir de modo adequado.

- A ideia da Educação Sexual proposta pelo MEC para ser trabalhada por meio PCNs por meio dos temas transversais mostrou-se inconsistente. A maioria das professoras da pesquisa dizem conhecer o documento, mas que ele “*não sai do papel*”. As professoras gostariam de receber um apoio do coletivo escolar. Por isso é tão frequente medidas isoladas e pontuais quando as manifestações da sexualidade surgem na escola. Verificou-se também que não há investimentos sistematizados por parte do MEC que dê condições à escola para realizar efetivamente um programa de Educação Sexual.

Figueiró (2014) destaca que a posição na qual esteve e ainda está colocada a Educação Sexual no cenário brasileiro é marcada por características como: ela não é considerada uma questão prioritária na escola, não é colocada em prática pela maioria das escolas, e quando ocorre é praticada apenas em um número restrito de escolas, por iniciativa própria de alguns professores de forma isolada. Concordando com a autora, a inserção da Educação Sexual exige a necessidade de estudos, reflexões, debates e pesquisas, e principalmente um trabalho voltado para a formação de professores.

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente às conclusões acima, não se pode deixar de retomar as duas situações específicas ocorridas na cidade de Rio Branco (AC), isto é, ao fato de 38 meninas entre 10 e 14 anos terem dado a luz na capital de janeiro a maio de 2014, e o segundo problema que girou em torno da campanha de vacinação contra o vírus HPV, já mencionados anteriormente.

Percebe-se que a dificuldade dos adultos em dialogar sobre a temática sexo / sexualidade com as crianças e pré-adolescente, tanto dos familiares quanto dos professores, segue para além de ser uma questão pessoal entre pai/mãe - filho/filha, ou professor e seu grupo de alunos, é uma questão de natureza política que inclui a educação e a saúde pública. Por exemplo, se uma menina engravida com 13 (treze) anos, hipoteticamente, ela se deparará com diversos prejuízos. Resumidamente, pessoal, frequentemente com a evasão da escola, que gera problemas ao país que fica com uma população com baixa escolaridade. O parto provavelmente será feito pelo SUS, na melhor das hipóteses se a ideia do aborto não passar pela sua cabeça. A garota provavelmente irá trabalhar, isso requer a disponibilidade de mais creches. O Governo tem despesas então com o SUS, com creches, com cursos para preparar esta jovem para o mercado de trabalho. Portanto, verifica-se que o governo investe menos em prevenção do que em intervenção. Isto sem mencionar as sérias consequências físicas e psicológicas que estas crianças / adolescentes devem enfrentar em tão tenra idade.

O estudo revela que as ações do MEC em propor que a Educação Sexual seja efetivada na escola por meio do temas transversais apresentados nos PCNs, está longe de se tornar concreta. Primeiro, o documento precisa ser revisto. Em um momento seguinte, para que possa haver a operacionalização da Educação Sexual no contexto escolar, há que se investir na formação de professores, que em sua maioria não tiveram subsídios teóricos em suas graduações. Além disso, é necessário disponibilizar para as escolas materiais pedagógicos que contemplem uma aprendizagem formativa e prazerosa.

Outro aspecto importante verificado neste estudo são as ideias divididas das professoras no que se refere à aceitação por parte dos pais, quanto à escola realizar um trabalho de Educação Sexual. Algumas delas argumentam que um número significativo de pais seria contra em função de questões religiosas, crenças e tabus. Entretanto, a maioria dos pais entrevistados mostrou-se favorável que o Colégio de Aplicação realize um trabalho de Educação Sexual.

A pesquisa também revelou que os alunos têm interesses e curiosidades, e estão abertos, ávidos em participar de “coisas diferentes”, que fujam dos aspectos tradicionais trabalhados em sala de aula, considerando que participaram ativamente das atividades. A participação das crianças também revelou que o momento de se efetivar a prevenção é exatamente em períodos anteriores à adolescência. Com diálogo aberto e claro, elas têm capacidade de compreender e internalizar as informações, para que depois de forma responsável, tomem decisões pautadas em reflexões acerca de suas escolhas.

Por isso este estudo defende a ideia da Educação Sexual Emancipatória, que não julga, nem condena, mas abre o caminho para o diálogo claro para o próprio sujeito tomar suas decisões, levando em conta o respeito a si e aos outros de sua convivência.

Entende-se que a educação tem papel preponderante nestas questões, por isso sugere-se que deve haver um maior investimento econômico e de formação dos professores nas escolas públicas para que de fato, sob condições dignas se possa instituir um programa de Educação Sexual que funcione, que efetive a prevenção da gravidez precoce e acesso à informação a partir de um modelo de Educação Sexual Emancipatória.

Uma outra sugestão, é a articulação entre os Ministérios da Educação e da Saúde para que os mesmos possam estabelecer políticas públicas concatenadas, trabalhando em conjunto. Por exemplo, com relação à vacina HPV. A pesquisadora investigou na Secretaria de Saúde como era sistematizado o programa. Responderam que existe um agendamento prévio na escola das datas que as meninas tomariam a vacina e se solicitava que a escola comunicasse à família. Esta foi a única forma de comunicação entre as Escolas e a Secretaria de Saúde. Como sugestão, entende-se que após o agendamento da Secretaria de Saúde com as escolas deveria haver um trabalho com a sala de aula envolvendo as garotas vacinadas e os demais colegas. Alunos costumam fazer zombarias, porque somente as meninas são vacinadas e os meninos não precisam, logo não está muito distante de se estabelecer uma ideia de que “*as mulheres é que contaminam*”, afinal a vacina é só para as meninas. Neste momento, em que as meninas voltam para a sala de aula depois da vacina deveria se dialogar com todos os alunos da sala sobre a questão da vacina, da carteira de vacina que a priori é para todos os

adolescentes terem. Com certeza, diversos outros temas vinculados à temática da sexualidade surgiriam e ali seria um momento oportuno e precioso para se estabelecer um trabalho de Educação Sexual Emancipatória, não pautada apenas nos aspectos físicos, mas também nos de ética, respeito e responsabilidade.

A adolescência é considerada um período de grande vulnerabilidade quanto às questões da sexualidade e das drogas. E hoje ainda temos as redes sociais, em que muitas meninas por ingenuidade ou outras peculiaridades se dispõem a fazer vídeos caseiros a pedido de seus supostos companheiros com cenas eróticas que com frequência “*caem nas redes sociais*”, trazendo enormes prejuízos de natureza psicológica para estas meninas. Situações semelhantes ocorrem também com meninos, embora com menor frequência e menor repercussão. Como descrito anteriormente não se pode esquecer que na sociedade brasileira ainda há o predomínio de comportamentos machistas. Estamos em um momento histórico de mudanças, aonde se fala em casamento homoafetivo, direito de igualdade entre homens e mulheres, entretanto, precisamos realizar trabalhos concatenados em redes que se articulem para que de fato tenhamos progressos.

Acredita-se que devemos seguir com pesquisas na área da Sexualidade e Educação Sexual para que de maneira científica consiga-se sensibilizar os órgãos competentes sobre os “*ganhos*” que se têm quando se investe na prevenção. Mas este movimento exige um esforço coletivo entre Governo, escolas, famílias e principalmente das Universidades com programas de formação específica no ensino, pesquisa e extensão, para que de fato possa haver ações concatenadas, em redes articuladas efetivamente entre Educação e Saúde e todas as outras instâncias envolvidas.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista: Estudos Feministas**. 2º semestre / 2001 p. 575-585.

ANDRADE, C. M. R.. **O dito, o explícito e o oculto na fala da criança sobre sexualidade humana**. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1995.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação – fonte. 3ª ed. Rio de Janeiro: 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, M. S. **Educação Sexual**: um desafio uma conquista. Florianópolis: Pandion, 2007.

BONFIM, C. **Educação Sexual e Formação de Professores**: da Educação Sexual que Temos a Educação Sexual que Queremos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

_____ **Desnudando a Educação Sexual**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BRASIL. Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013. **Diário da justiça eletrônico**. Disponível em: < <http://www.stf.jus.br/portal/diarioJusticaEletronico/pesquisarDiarioEletronico.asp> > Acesso em: 20/05/2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 7ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Pluralidade Cultural**: Orientação Sexual. Vol. 10 - 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano**. Tornando os Seres Humanos mais Humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BONI, V. e QUARESMA, J. S. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v.2, nº 1, p.68-80, 2005.

CAMARGO, A. M. F. de e RIBEIRO, C. **Sexualidade (s) e Infância (s)**: A Sexualidade como Tema Transversal. Campinas, SP: Moderna, 1999.

CAPES - **Portal de Periódicos**. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br/> > Acesso em: 02/04/2013.

CAPES - **Teses e Dissertações**. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses> > Acesso em: 07/04/2013.

CARVALHO, A., SALLES, F. e GUIMARÃES, M. (Orgs.) **Adolescência**. Belo Horizonte: UFMG/ Proex, 2002.

CARVALHO, F. A. Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos na escola? In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org). **Educação Sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009.

CASTRO, C. O. **A representação da escola na voz de professores e alunos: estudo de uma realidade**. 154f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Histórico**. Blog / 2011. Disponível em: < <http://colegiodeaplicacao-ufac.blogspot.com.br/p/escola.html> > Acesso em: 25 /01/2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução CPF n. 001/99, de 22 de março de 1999. **Normas de Atuação para os Psicólogos em Relação à Questão da Orientação Sexual**. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/> Acesso em: 23/01/2014.

COSTA, P. C. F. **Os patamares de adesão das escolas à educação sexual**. 305f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unidade da Universidade São Paulo, São Paulo, 2012.

CRUZ, E. F. Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche/pré-escola. **Laboratório de Acessibilidade Pro-Posições**, Campinas - SP, v. 14, n. 3 p.13-24, 2003.

DEL PRIORE, M. **Histórias Íntimas: Sexualidade e Erotismo na História do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

DELVAL, J. **Aprender na Vida e Aprender na Escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Crescer e Pensar**. A Construção do Conhecimento na Escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Introdução à Prática do Método Clínico**. Descobrimo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

EDUC@ / Parceria da Fundação Carlos Chagas / **Superintendência de Educação e Pesquisa**. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/scielo.php> > Acesso em: 03/04/2013.

ERIC - Education Resources Information Center. Disponível em: < <http://eric.ed.gov/>> Acesso em: 03/04/2013.

FREUD, S. (1905) **Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade**. In: Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FELIPE, J. Erotização dos Corpos Infantis. In: **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Um debate contemporâneo na educação. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Novo Dicionário Século XXI: o Dicionário da Língua Portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIRÓ, M. N. D (Org.) **Homossexualidade e Educação Sexual: construindo o respeito à diversidade**. Londrina: UEL, 2007

_____. **Educação Sexual**. Múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: UEL, 2009.

_____. **Educação Sexual**. Em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de Educadores Sexuais**. Adiar não é mais possível. 2ª ed. Londrina: Eduel, 2014.

_____. **Formação de Educadores Sexuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. A Produção Teórica no Brasil Sobre Educação Sexual. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.98, p.50-63, 1996.

_____. **Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 3ª ed. Revista e atualizada. Londrina: Eduel, 2010.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. Vol. 1, 16ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

FURLANI, J. **O bicho vai pegar! : um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. Encarar o Desafio da Educação Sexual na Escola. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade. Cadernos temáticos da diversidade**. Curitiba: SEED –PR, 2009.

_____. **Educação Sexual na Sala de Aula: Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

G1 – ACRE: Notícias e vídeos da Rede Amazônica. **Gravidez na adolescência preocupa órgãos de Saúde no Acre**. Disponível em:< <http://g1.globo.com/ac/acre/index.html> >. Acesso em: 06 /09/ 2014.

G1 – ACRE: Notícias e vídeos da Rede Amazônica. **Acre não atinge meta de vacinação contra o HPV** Disponível em:< <http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2014/04/acre-nao-atinge-meta-de-vacinacao-contra-o-hpv.html> >. Acesso em: 15/04/2014.

G1 – ACRE: Notícias e vídeos da Rede Amazônica. **Menos de 30% das adolescentes foram imunizadas contra o HPV no ACRE.**

Disponível em:< <http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2014/11/menos-de-30-das-adolescentes-foram-imunizadas-contra-hpv-no-acre.html>> Acesso em: 12/11/ 2014.

GARBARINO, M. I. **Crenças sobre a origem dos bebês em crianças de 4 a 9 anos:** uma abordagem a partir da psicogênese piagetiana e da psicanálise freudiana. 194 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GAGLIOTTO, G. M. **A educação sexual na escola e a pedagogia da infância:** matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

GLIENKE, E. **Sexualidade.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2007.

GOLDBERG, M. A. A. **Educação Sexual:** uma proposta, um desafio. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

HABIBZNG, L. F., DINIZ, E. e KOLLER, S. H. (Orgs) **Trabalhando com Adolescentes.** Teoria e intervenção psicológica. Porto Alegre: Artmed, 2014.

JAGSTADT, V. **A Sexualidade da Criança.** São Paulo: Manole, 1987.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br> >. Acesso em: 10/03/2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População de Rio Branco/AC 2013.** Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br> >. Acesso em: 10/03/2013.

KOLLER, S. H. (Org.) **Ecologia do Desenvolvimento Humano.** Pesquisa e Intervenção no Brasil. 2ª ed . São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LOPES, G e MAIA, M. **Conversando com a Criança sobre Sexo.** Quem vai responder? Belo Horizonte: Autêntica / FUMEC, 2001.

LOPES, C. **Coleção sexo e sexualidade.** [S.L] Brasileira, 2000.

LIBÓRIO, R. M. C. e KOLLER, S. H. (Orgs.) **Adolescência e Juventude.** Risco e proteção na realidade brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

LOURO, G. L. (Org.) **O Corpo Educado:** pedagogias da sexualidade. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LOURO, G. L., FELIPE, J. e GOELLNER, S .V. (Orgs.) **Corpo, Gênero e Sexualidade.** Um debate contemporâneo na educação. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LOURO, G. L. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D. E. E., SOARES, R. F. R., ZEN, M. I. H. D. e XAVIER, M. L. M. F. (Orgs). **Saúde, Sexualidade e Gênero. Na educação de jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MAIA, A. C. B. e SPAZIANI R. B. Manifestações da sexualidade infantil: percepção de pais e professoras de crianças de 0 a 6 anos. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 11, n. 01, p. 68 – 84, 2010.

MARTORELL, G. **O Desenvolvimento da Criança: do nascimento à adolescência**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

MEYER, D. E. E., SOARES, R. F. R., ZEN, M. I. H. D. e XAVIER, M. L. M. F. (Orgs). **Saúde, Sexualidade e Gênero**. Na educação de jovens. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MIRANDA, S. O Adolescente e as Mudanças Corporais. In: CARVALHO, A., SALLES, F. e GUIMARÃES, M. (Orgs.) **Adolescência**. Belo Horizonte:UFMG; Proex – UFMG, 2002.

MOIZÉS, J. S. **Educação sexual, corpo e sexualidade na visão dos alunos e professores do ensino fundamental**. 115f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Área: Enfermagem Psiquiátrica. Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

MORAES, N. A., LIMA, R. e FERNANDES, J. Adolescência e Contexto Familiar. In: HABIBZNG, L. F., DINIZ, E.e KOLLER,S. H. (Orgs) **Trabalhando com Adolescentes**. Teoria e intervenção psicológica. Porto Alegre: Artmed, 2014.

NUNES, C. e SILVA, E. **Sexualidade (s) Adolescente (s): Uma Abordagem Didática das Manifestações da Sexualidade na Adolescência**. Florianópolis, SC: Sophos, 2001.

_____. **A Educação sexual da Criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

NUNES, C. A. **Desvendando a Sexualidade**. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. **Filosofia, sexualidade e educação**. As relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 316f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1996.

_____. **Educar para a Emancipação**. Florianópolis, SC: Sophos, 2003.

_____. **A Educação Sexual Começa desde o Nascimento**. Entrevista / Jornal Paraná Notícias em 18/07/2009.

OLIVEIRA, C. F. Designer Gráfico. **Confecção das pranchas** (instrumento de pesquisa usado com os alunos). Rio Branco, 2014.

OLIVEIRA, C. A Emergência Histórica da Sexualidade Infantil no Brasil. **Revista EPOS**. Rio de Janeiro, v. 02, n. 02, p.31-40, 2011.

OLIVEIRA, V. L. B. Sexualidade no Contexto Contemporâneo: um desafio aos educadores. In: FIGRUIRÓ, M. N. D. (Org.) **Educação Sexual**. Múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: UEL, 2009.

OMS - Organização Mundial da saúde. **Adolescência**.
< http://www.brasil.gov.br/@_@search?Subject%3Alist=OMS > Acesso em: 10/04/2014.

PILETTI, N., ROSSATO, S. M. e ROSSATO G. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Contexto, 2014.

PORTAL SEER - Serviço de Editoração Eletrônica de Revistas do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Disponível em: < <http://www.portalseer.org/> > Acesso em: 02/04/2013.

REY, G. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: Caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SAMPIERI, R. H. **Metodologia de Pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Mc Grw-Hill, 2006.

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C. F. e LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, E. C., NETO, O. C. M. e KOLLER, S. H. Adolescentes e Adolescências. In: HABIBZNG, L. F., DINIZ, E. e KOLLER, S. H. (Orgs) **Trabalhando com Adolescentes**. Teoria e intervenção psicológica. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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.

SCHINDHELM, V. G.. A sexualidade na educação infantil. **Revista Aleph: Infâncias**. Rio de Janeiro v.2, n.16, p. 1-17, 2011.

SciELO - SCIENTIFIC ELETRONIC LIBRARY ONLINE/ **Periódicos qualificados da área de Educação**. Disponível em: < <http://www.scielo.org/php/index.php> > Acesso em: 04/04/2013.

SILVA, C. P. e NETO, J. M. Formação de Professores e Educadores para Abordagem da Educação Sexual na Escola: O que mostram as pesquisas. **Revista Ciência e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

SILVA, M. C. P. (Org.) **Sexualidade Começa na Infância**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SILVA, R. de C. **Orientação Sexual. Possibilidade de Mudança na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SILVEIRA, J. M.. **Manifestações da sexualidade da criança na educação infantil**: estranhamentos e desafios. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor Educação,

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Unidade da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

SIQUEIRA, F. R. M. **História da Sexualidade Brasileira**. São Paulo: Leitura Médica, 2008.

STEARNS, P. N. **História da Sexualidade**. São Paulo: Contexto, 2010.

SUPLICY, M. **Papai, Mamãe e Eu**. O desenvolvimento sexual da criança de zero a dez anos. São Paulo: FTD, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistemas de Bibliotecas. **Teses, dissertações, monografias e outros trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistemas de Bibliotecas. **Citações e notas de rodapé**. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

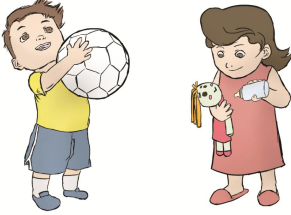
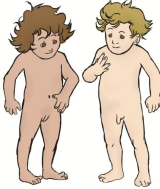

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistemas de Bibliotecas. **Referências**. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

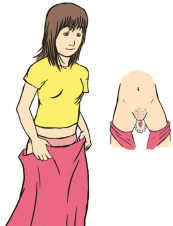


VANDENBOS, G. R. (Org.) **Dicionário de Psicologia da APA** – American Psychological Association. Porto Alegre: Artmed, 2010.





VASCONCELOS, N. **Os Dogmatismos Sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

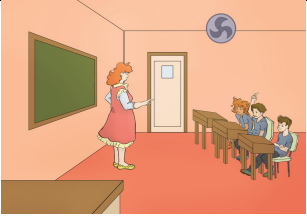
WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, Política e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ANEXO I - PRANCHAS / NÚCLEO BÁSICO DE PERGUNTAS

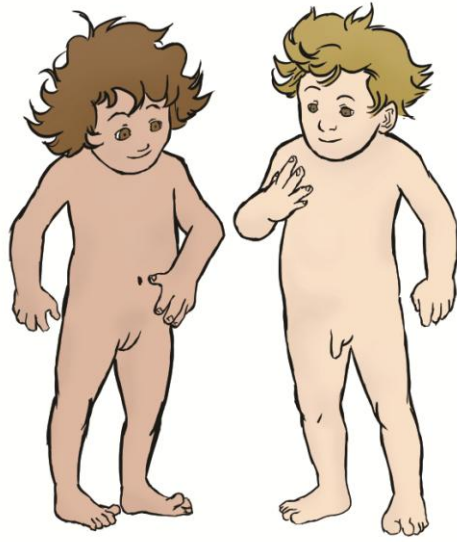
Pranchas	Núcleo básico de perguntas
	<p>Prancha 1: Gênero / papéis masculino e feminino</p> <p>O que você está vendo nesta gravura?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meninos e meninas podem fazer, brincar e se comportar da mesma forma? - Como uma menina deve se comportar? Por que? - Como um menino deve se comportar? Por que? - E se um menino quiser usar roupa cor de rosa ou brincar de boneca/casinha pode? - E se uma menina quiser usar cor de azul ou brincar de carrinho/bola pode?
	<p>Prancha 2: Gênero / diferença anatômica entre masculino e feminino entre crianças</p> <p>O que você está vendo nesta gravura?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe diferença entre o corpo do menino e da menina? - Que nomes você já ouviu que foram dados aos órgãos genitais? - Você já ouviu falar em pênis e vagina/vulva? - Pode falar sobre este assunto? - Quem pode falar ou quem fala com você sobre este assunto? - Você tem alguma curiosidade que gostaria de saber sobre este assunto?
	<p>Prancha 3: Gênero / diferença anatômica entre masculino e feminino/ puberdade e adolescência</p> <p>O que você está vendo nesta gravura?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe diferença entre o corpo do menino e da menina? - Que nomes você já ouviu que foram dados aos órgãos genitais? - Você já ouviu falar em pênis e vagina/vulva? - Pode falar sobre este assunto? - Quem pode falar ou quem fala com você sobre este

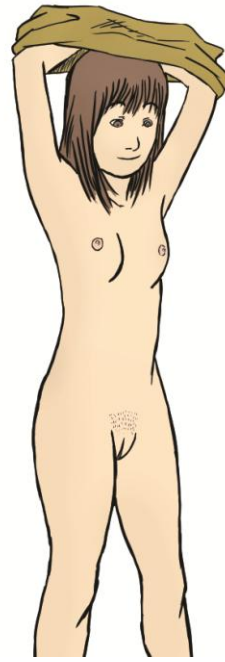
	<p>assunto?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você tem alguma curiosidade que gostaria de saber sobre este assunto?
	<p>Prancha 4: Menstruação</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que você está vendo nesta gravura? - Você sabe o nome que se dá para isto que você está vendo na gravura? - Homem também menstrua? - Por que a mulher menstrua? - Alguém já conversou com você sobre isto? - Como você acha que a menina se sente quando menstrua?
	<p>Prancha 5: Nascimento / mitos</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que você está vendo nesta gravura? - O bebê pode vir ao mundo trazido por uma cegonha? <p>Você já ouviu esta história?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você já ouviu alguma história diferente sobre como os bebês chegam ao mundo? - Como você acha que os bebês chegam ao mundo? - Que lhe contou?
	<p>Prancha 6: Beijo na boca e namoro</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que você está vendo nesta gravura? - Com que idade as pessoas podem começar a se beijar na boca? - Você já viveu esta experiência? Como foi? - Se beija na boca, é porque é namorado ou pode beijar na boca sem ser namorado? - O que é ficar? - Qual é a diferença entre ficar e namorar? - A aparência física (ser bonito ou feio / andar na moda ou fora dela) interfere na hora de escolher alguém para ficar ou namorar?

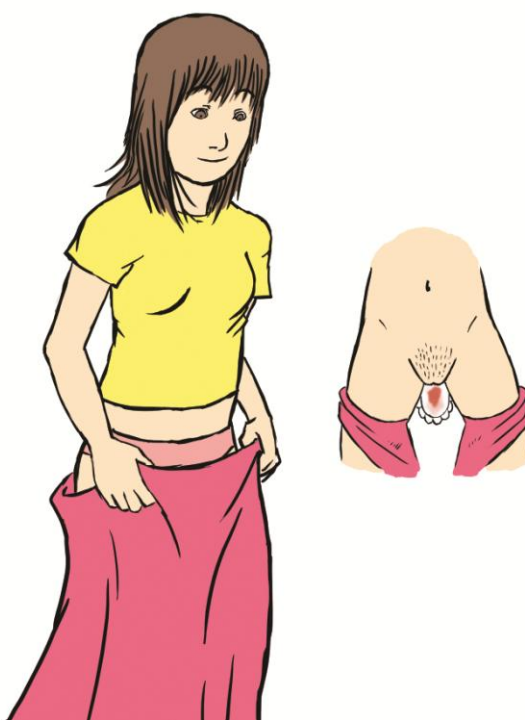
	<p>Prancha 7: Gênero / homossexualidade (feminina)</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que você está vendo nesta gravura? - Você acha que duas meninas ou mulheres podem namorar? Alguém falou isto para você? - O que as pessoas falam quando veem duas mulheres abraçadas ou de mãos dadas?
	<p>Prancha 8: Gênero / homossexualidade (masculina)</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que você está vendo nesta gravura? - Você acha que dois meninos ou homens podem namorar? Alguém falou isto para você? - O que as pessoas falam quando veem dois homens abraçados ou de mãos dadas?
	<p>Prancha 9: Gravidez e relações sexuais</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que você está vendo nesta gravura? - Como o bebê foi parar na barriga da mulher? - Você sabe de onde veem os bebês? - Como os bebês fazem para comer dentro da barriga da mulher? - Por onde nascem os bebês? Como eles saem da barriga da mulher? - Você sabe a partir de quando uma mulher pode engravidar? (O que precisa acontecer primeiro). - Você sabe o que é ter relações sexuais? - E o que é fazer amor? - Existe idade certa para se começar a ter relações sexuais? - Toda vez que se tem relações sexuais se engravida? - O que as pessoas precisam fazer quando tem relações sexuais para não engravidar? - Quem conversa com você sobre estes assuntos? (De onde vem à informação).
	<p>Prancha 10: Diálogo entre criança e adultos</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que você está vendo nesta gravura? - Você acha que quando as crianças perguntam sobre sexo os adultos respondem? - Quem deveria conversar com as crianças sobre o

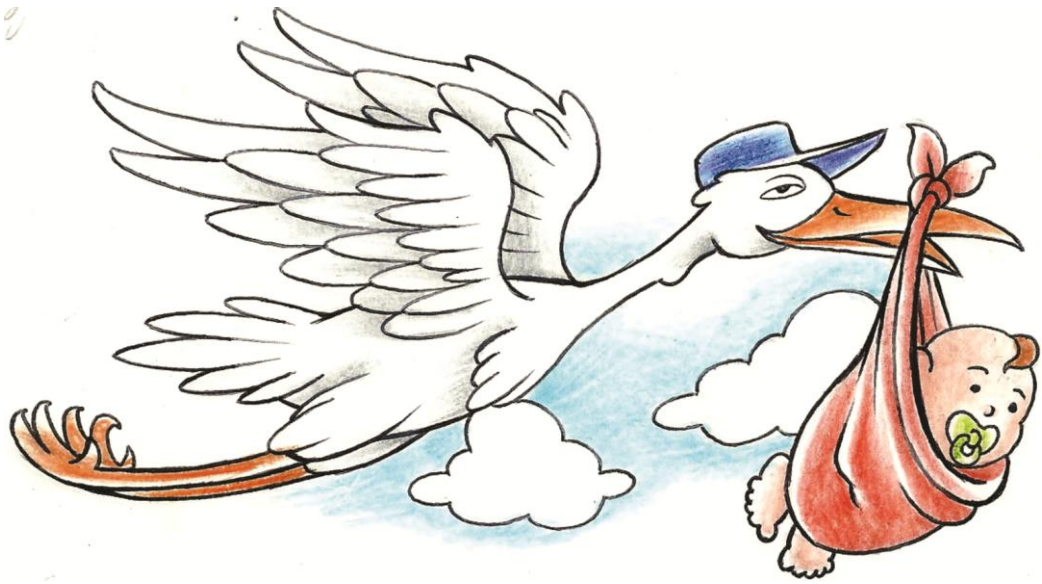
	assunto, os pais ou os professores?
 An illustration of a classroom. A female teacher with red hair, wearing a red dress, stands at the front of the room near a green chalkboard. She is facing a group of four students sitting at a long wooden desk. The room has orange walls, a white door, and a blue circular object on the wall. The floor is red.	<p>Prancha 11: Escola e educação sexual / Sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none">- O que você está vendo nesta gravura?- Em sala de aula surge alguma situação que envolve coisas como ficar, namoro, piadas... Neste caso, como o professor se comporta?- Em sala de aula surgem perguntas para o professor sobre coisas relacionadas a sexo? Neste caso, como o professor se comporta?- Você acha que o professor se sente preparado para falar sobre o assunto?

ANEXO II – PRANCHAS / ALUNOS









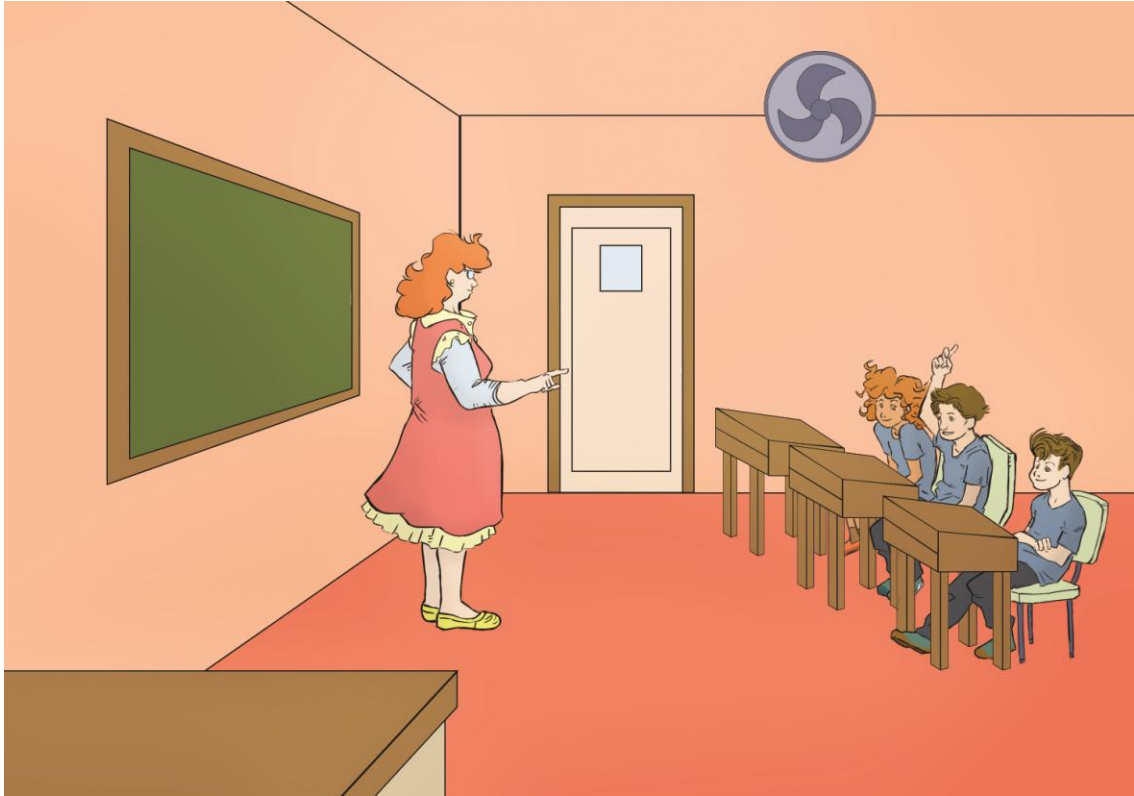












ANEXO III – QUESTIONÁRIO PARA PAIS

(Inspirado no material de pesquisa de LIBÓRIO e KOLLER, 2009 no livro “Adolescência e Juventude. Risco e proteção na realidade brasileira”)

1. Responsável pelo/a aluno/a que foi entrevistado:

Pai: _____ Idade: _____ Religião: _____

Mãe: _____ Idade: _____ Religião: _____

2. Etnia

Branca Parda Preta Amarela Indígena

3. Grau de instrução:

	Pai	Mãe
Sabe ler, mas não foi à escola		
Analfabeto		
Fundamental/ Séries Iniciais completo		
Fundamental/ Séries Iniciais incompleto		
Fundamental/ Séries Finais completo		
Fundamental/ Séries Finais incompleto		
Ensino Médio completo		
Ensino Médio incompleto		
Nível Superior completo		
Nível Superior incompleto		
Especialização		

4. Quantas pessoas moram na casa:

Duas Três Quatro Cinco Seis Sete Oito Nove

Dez ou mais

Quem:

5. A casa que a família habita é:

-
- Própria Alugada

6. A casa que a família habita é de:

-
- Alvenaria Madeira Outro: _____

7. Quais serviços a casa possui:

-
- Água encanada Rede de esgoto Telefone Internet Celular

8. Qual é a média da renda mensal familiar:

-
- 1 salário mínimo até 2 salários mínimos até 3 salários mínimos
 Até 4 salários mínimos até 5 salários mínimos mais de 5 salários

mínimos

9. A criança recebe algum tipo de bolsa auxílio:

-
- Não Bolsa família Bolsa alimentação Outra: _____

10. Qual transporte a criança usa para chegar à escola:

-
- A pé bicicleta ônibus moto carro

11. Marque com um X, qual é a sua opinião sobre as seguintes questões relacionadas à Sexualidade Infantil:

11.1. Existe sexualidade

- () Na infância
() A sexualidade começa a se manifestar só a partir da adolescência.

11.2. Se existe sexualidade a partir da infância

- () Ela é diferente da dos adultos.
() Ela é igual a dos adultos.

11.3. As crianças...

11.1 São inocentes e desconhecem o assunto sexo. () Sim () Não

11.2 Imaginam suas próprias teorias sobre como o bebê foi parar na barriga.

- () Sim () Não
-

11.3 Sabem que os adultos fazem sexo. () Sim () Não

11.4. Os adultos (pais) conversam com a criança sobre sexo?

() Sim sobre tudo

() Sim parcialmente

() Não conversam

11.5. Quando os adultos não conversam com a criança sobre sexo você acha que as crianças vão buscar a informação “fora” de alguma maneira?

() Sim () Não

12. Marque com um X, qual é a sua opinião sobre as seguintes questões relacionadas à Educação Sexual:

12.1

() Não tive educação sexual em casa, e hoje repito a mesma coisa com meus filhos.

() Não tive educação sexual em casa, e hoje tenho uma atitude diferente com meus filhos.

12.2

() Dialogo abertamente com meus filhos sobre o assunto.

() Dialogo parcialmente, não falo sobre tudo sobre o assunto porque acho que eles não tem idade.

() Tenho vergonha e constrangimentos para dialogar sobre o assunto com meus filhos.

12.3

Você acha que falar sobre o assunto sexo pode incentivar a criança à experimentação precoce.

() Sim () Não

12.4

Educação sexual é papel:

() Só da família () Da família e da escola () A escola não deveria se meter porque o assunto pertence a família.

13. O que você pensa sobre homossexualidade?

14. Destes quatro itens qual é a sua maior preocupação em ordem numérica do 1 ao 4 (sendo o 1 de maior preocupação)?

-
- Doenças sexualmente transmissíveis
 - Gravidez
 - Abuso sexual
 - Homossexualidade

15. Como responsáveis vocês são favoráveis que o Colégio de Aplicação faça um trabalho de Educação Sexual com seus filhos?

-
- Sim Não

16. No projeto “Escola para Pais”, ofertado pelo Colégio de Aplicação vocês gostariam que a temática da Educação Sexual fosse abordado?

-
- Sim Não

17. O que você acha que seu filho ou filha pensa sobre sexo ou sexualidade?

ANEXO IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Prof^a Dra. Maria Augusta Bolsanello e Prof^a Me. Alcione Maria Groff, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando os Senhores Pais/ e ou Responsáveis bem como os Professores e Alunos diretamente vinculados ao 5º ano do Ensino Fundamental / Séries Iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, a participar de um estudo intitulado: Transição entre Infância e a Adolescência: concepções de alunos, professores e pais sobre sexo e sexualidade, haja vista a necessidade de programas de intervenção vinculados à temática da sexualidade humana e a escassez de publicações científicas nesta faixa etária.

a) O objetivo desta pesquisa é: - Investigar as concepções de crianças do quinto ano do ensino fundamental / séries iniciais sobre sexo e sexualidade.

- Identificar nas falas de professores do quinto ano do ensino fundamental / séries iniciais suas concepções sobre sexo e sexualidade infantil, e o que pensam sobre educação sexual.

- Identificar nas falas de pais de alunos do quinto ano do ensino fundamental / séries iniciais suas concepções sobre sexo e sexualidade infantil, e o que pensam sobre educação sexual.

- Identificar nas falas dos pais e dos professores o que acham que seus filhos e alunos pensam ou sabem sobre sexo e sexualidade.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário a sua presença para a coleta das informações assim distribuídas: 1. Pais/e ou Responsáveis por meio de um questionário que será preenchido pela pesquisadora Prof^a Me. Alcione Maria Groff, preservando o sigilo e a identidade dos participantes envolvidos. 2. Professores através de uma entrevista que será gravada e após a descrição dos dados a gravação será apagada. 3. Alunos com a utilização de pranchas (que são folhas em tamanho de papel A 4 com gravuras, em que o aluno emitirá respostas sobre o que está vendo e o que significam para o mesmo). A aplicação deste instrumento se dará individualmente e os alunos serão esclarecidos de que não se trata de uma “prova”, isto é, não valerá nota, procurando deixar os participantes descontraídos, visando coletar as respostas mais autênticas possíveis.

Alguns riscos vinculados ao estudo podem estar relacionados a um desconforto psicológico por parte de alguns participantes haja vista que a temática da sexualidade ainda é considerada na nossa sociedade um tema tabu.

c) Os benefícios esperados com essa pesquisa são:

1. Conhecer efetivamente o que pensam crianças, professores e pais sobre sexo e sexualidade para a partir de elementos concretos propor formas de intervenção;
2. Por meio dos dados levantados e analisados proporcionar ao Colégio de Aplicação e a outras escolas alternativas para se efetuar uma educação sexual com fins de conhecimento, respeito e responsabilidade.
3. Ampliar a construção de material pautado nos princípios da cientificidade.

d) Os pesquisadores responsáveis por este estudo poderão ser contatados nos seguintes locais, para esclarecer eventuais dúvidas que você como participante possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

1. Prof^a Dra. Maria Augusta Bolsanello / Psicóloga, Orientadora e Professora do Programada de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná / UFPR. Pode ser localizada em seu setor de trabalho na Rua General Carneiro, 460 – 4º andar. Bloco Dom Pedro I - Reitoria da UFPR. Curitiba – PR / Fone: (41) 33605176. Para contato eletrônico: ufpralunos@yahoo.com.br e contato telefônico pessoal: (41) 99787814 em horário comercial.
2. Prof^a Me. Alcione Maria Groff / Psicóloga, Professora e Pesquisadora da Universidade Federal do Acre / UFAC, pode ser localizada em seu setor de trabalho no Campus

Universitário de Rio Branco, BR 364, Km 04, Rio Branco – AC. Centro: CELA – Centro de Educação, Letras e Artes / Fone: (68) 39012500. Para contato eletrônico: alcionegroff@gmail.com e contato telefônico pessoal: (68) 81112034/ (68) 99051458.

e) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

f) As informações relacionadas ao estudo só serão divulgadas em relatórios ou publicações, sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade**.

g) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (questionários, entrevistas e pranchas) não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você terá a garantia de que problemas como: desconforto psicológico por abordar a temática da sexualidade poderão receber atendimento psicológico nas Unidades de Saúde do Município de Rio Branco que dispõe deste tipo de atendimento.

h) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão. Fui informado que serei atendido sem custos para mim se eu apresentar desconforto psicológico por abordar a temática da sexualidade nas Unidades de Saúde do Município de Rio Branco que dispõe de atendimento psicológico.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do participante de pesquisa ou responsável legal)
Rio Branco, ____/ 10 / 2014.

<p>Rubricas: Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____ Pesquisador Responsável _____</p>

Assinatura do Pesquisador / Rio Branco, ____/ 10 / 2014.

<p>Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240 Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br</p>
