UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
ICEB – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas
MPEC – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

Maria Isabel dos Santos Vieira

ORIENTAÇÃO SEXUAL E HPV: AS CONCEPÇÕES DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA COLABORATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ouro Preto, MG
2016

Maria Isabel dos Santos Vieira

ORIENTAÇÃO SEXUAL E HPV: AS CONCEPÇÕES DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA COLABORATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Dissertação apresentada à Comissão de Avaliação Prévia do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências do Instituto de Ciências Exatas e Biológicas da Universidade Federal de Ouro Preto para requisito parcial do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Área de Concentração: Biologia

Orientador: Prof. Dr. Fábio Augusto Rodrigues e Silva

Ouro Preto, MG

2016

V658h Vieira, Maria Isabel dos Santos.
HPV e a escola [manuscrito]: as concepções docentes e a construção de uma proposta colaborativa de formação continuada para professores do ensino fundamental / Maria Isabel dos Santos Vieira. - 2015.
99f.: il.: color; grafs; tabs.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Augusto Rodrigues e Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Exatas e Biológicas. Mestrado Profissional em Ensino de Ciencias.
Área de Concentração: Biologia.

1. Professores de ensino fundamental - Formação. 2. Virus do papiloma. I. Silva, Fabio Augusto Rodrigues e. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Titulo.

CDU: 377.8

Catalogação: www.sisbin.ufop.br

Ministério da Educação
Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Exatas e Biológicas
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

UFOP
Universidade Federal de Ouro Preto

MPE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos vinte e três dias do mês de março do ano de dois mil e dezesseis, na Sala de Multimídia do Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, desta Universidade, às 10 horas e 00 minutos, reuniu-se a banca examinadora composta por Prof. Dr. Fábio Augusto Rodrigues e Silva, orientador do trabalho e presidente da banca, Prof.ª Dr.ª Angélica Alves Lima, membro externa do Programa, e Prof.ª Dr.ª Uyrá dos Santos Zama, membro interna do MPEC. A reunião teve por objetivo julgar o trabalho da aluna Maria Isabel dos Santos Vieira, intitulado *"Orientação Sexual e HPV: as concepções docentes e a construção de uma proposta colaborativa de formação continuada para professores do ensino fundamental"*.

Em sessão pública, os trabalhos foram abertos pelo presidente da banca. A seguir, foi dada a palavra à estudante para apresentação do trabalho. Em seguida, cada examinador(a) arguiu a examinada. Terminadas as arguições, procedeu-se o julgamento do trabalho, concluindo a banca examinadora por sua:

(X) Aprovação com 100 % de aproveitamento.

( ) Aprovação com _____% de aproveitamento condicionada à entrega de revisão proposta pela banca em até 60 (sessenta) dias.

( ) Reprovação.

Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora e pela candidata.

Ouro Preto, 23 de março de 2016.

Fábio Augusto R. Silva
Presidente

Uyrá Zama
Membro Interno

Membro Externo

Maria Isabel Vieira
Candidata

Dedico esta conquista ao meu pai, Miguel Vieira. Parte de mim que se foi, mas que deixou em meu coração sementes de dedicação e perseverança que germinam a cada amanhecer.

"Amor que não se mede, que não se repete"

Nando Reis

AGRDECIMENTOS

Neste momento único e muito importante da minha vida, seria impossível não agradecer a Deus primeiramente. Agradeço a Ele por se fazer presente em todos os dias da minha vida, mas especialmente nesses dois anos e alguns meses, em que a trajetória foi árdua, por vezes, cansativa e exaustiva devido à dupla jornada, trabalhar e estudar, que não é fácil não. Mas não é impossível, prova disso é que estou aqui concluindo mais um capítulo do livro da minha vida. Obrigada, Meu Deus, por esta vitória.

Agradeço à minha mãe Ângela, por cada palavra de incentivo e por dedicar sua vida à criação e ao cuidado com seus pequenos. Por exaustivamente me dizer enquanto menina: “Primeiro os estudos”!, hoje vejo o quanto essas três palavras fizeram a diferença. Agradeço por ser a mulher que é e me conceder diariamente o privilégio de conviver com uma pessoa verdadeiramente altruísta.

Agradeço ao meu avô, Waldemar Faustino, pois sem ele o sonho de uma graduação teria sido muito difícil e, certamente, hoje não estaria aqui para agradecer a todos. Obrigada pelo carinho que sempre imprimiu em cada gesto e ação que me proporcionou.

Agradeço aos meus irmãos Vítor e Danilo. Vitor por todo carinho e amparo nos momentos difíceis. Um verdadeiro parceiro para todas as horas. Danilo, obrigada por tentar fazer, ao seu modo, que eu me tornasse uma pessoa mais paciente. Espero em breve ler os seus agradecimentos. Amor incondicional.

À minha tia Lúcia, incentivadora mor dos estudos na família. Obrigada por se fazer extremamente presente, sempre. Admiração, respeito e carinho são os sentimentos que hoje lhe ofereço como agradecimento. À Ivone, por todo apoio também dedicado.

Agradeço também ao meu namorado Reinaldo, por estar sempre ao meu lado e, com muito amor, completar minha vida. Pessoa amada que junto com sua família me faz sentir realmente em casa, quase mineira!

Aos amigos que sempre estiveram por perto e aos colegas de profissão que enriquecem minha bagagem diariamente, em especial, Nattieri, Neca e Janaína, muito obrigada, queridas amigas!

Agradeço ao corpo docente do MPEC, pela competência e dedicação. Agradeço ao Lucas, que torna a secretaria do MPEC um local onde você realmente tem vontade de voltar.

Aos colegas professores que aceitaram participar deste estudo e dedicaram parte de seu precioso tempo. Vocês deram vida à esta pesquisa.

Agradeço ao professor Wanderson Lima, pela valiosa contribuição no trabalho apresentado no Encontro Nacional de Ensino de Ciências. Obrigada pela dedicação e atenção com que me recebeu, sua presença foi fundamental neste projeto.

Agradeço às professoras Angélica Alves Lima e Uyrá Zama, por aceitarem compor a banca examinadora. Agradeço igualmente a ambas pelo cuidado que tiveram ao ler o texto de qualificação e pelas críticas construtivas que fizeram ao trabalho naquela ocasião. Foram fundamentais para que eu encontrasse o caminho.

Agradeço às minhas queridas amigas e colegas da turma 2014: Bárbara, Gislene, Gisele, Jalula, Bebel e Cleide. Juntas, formamos as "*the seven girls*"... Era segredo até hoje! Juntas, sofremos; juntas, choramos; juntas, rimos; juntas, ajudamos umas às outras. Cada uma com seu jeito, sua personalidade, mas algo em comum: a garra e a vontade de chegar ao final e dizer: conseguiMOS! Meu carinho, amor e admiração por cada uma de vocês. Obrigada sempre. Agradeço também à Mariana e à Renata, turma 2013; e Juliana, turma 2015. Vocês são especiais e não poderia deixá-las para trás. Obrigada pelo carinho.

Por fim, o agradecimento mais importante, repleto de admiração à pessoa mais importante para mim neste árduo caminhar: o Orientador Fábio Augusto Rodrigues e Silva. Obrigada por sempre ter estado ao meu lado, sempre disponível. Obrigada pela dedicação, pelo incentivo, pela confiança, pela franqueza e por querer de mim sempre o melhor. Obrigada por abraçar este projeto comigo, e dele fazer algo do que possa me orgulhar. Admiro sua competência e agradeço imensamente a Deus por ter colocado você no meu caminho. Há dois anos, iniciei um novo capítulo na minha vida, hoje termino esse capítulo sendo uma pessoa totalmente diferente: muito mais segura, confiante e capaz de subir novos degraus. Devo isso, fundamentalmente, a você. Muito Obrigada!

RESUMO

O papel da escola na promoção de conhecimento e prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), como a causada pelo Vírus do Papiloma Humano (HPV), é essencial. Entretanto, observa-se que algumas instituições de ensino básico sinalizam um despreparo técnico com a falta de informações recentes sobre sexualidade. Considerando esse atual cenário, objetiva-se, por meio deste estudo, desenvolver uma proposta colaborativa de desenvolvimento profissional docente sobre Orientação Sexual e HPV baseada na abordagem emancipatória, destinada a professores de uma escola da rede pública. Espera-se que as oficinas que integram a referida proposta contribuam para o favorecimento de estratégias de prevenção dos agravos relacionados ao HPV. Trata-se de um estudo de abordagem mista – qualitativa e quantitativa, realizado com 53 professores que lecionam em escolas públicas do município de Mariana – MG. Em um primeiro momento, realizou-se a aplicação de um questionário para 41 professores, cujo objetivo era identificar as concepções docentes quanto ao HPV e à campanha de vacinação de adolescentes promovida pelo Ministério da Saúde. Seguiu-se com as entrevistas, realizadas com quatro professores, a fim de investigar aspectos relevantes relacionados aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) e a prática docente dos participantes com relação ao tema sexualidade. Os dados do questionário foram analisados por meio de uma estatística descritiva e os resultados apontaram para um desconhecimento sobre informações básicas por parte dos professores. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas por meio de análise de conteúdo. A partir dos diálogos, foram criadas categorias segundo o referencial teórico dos trabalhos de Maurice Tardif. Por fim, realizou-se o desenvolvimento de uma proposta colaborativa de formação em serviço e posterior aplicação da etapa inicial dessa proposta, intitulada: *Abordagem Emancipatória de Educação Sexual:* uma possibilidade para o trabalho com HPV. Tal oficina contou com a participação de doze professores. Os resultados obtidos indicam uma boa aceitação por parte dos professores quanto à participação em ações de formação que contribuam para superação das dificuldades ao trabalhar o tema HPV. Conclui-se, portanto, que a proposta colaborativa de formação continuada desenvolvida neste estudo pode contribuir positivamente para agregação e compartilhamento de saberes presentes na prática profissional docente.

Palavras-chave: Formação em Serviço. Prática Emancipatória. HPV. Saberes Docentes.

ABSTRACT

The role of the school in promoting knowledge and prevention of a sexually transmitted disease (STD), such as the one caused by human papilloma virus (HPV), is essential. However, it is noticeable that some basic education institutions signal a technical unpreparedness with the lack of recent information on sexuality. Considering the current scenario, the goal is to develop, through this study, a collaborative proposal for teachers' professional development concerning sexuality education and HPV - based upon the emancipatory approach - intended to teachers of a public school. It is expected that the workshops that compose this proposal contribute to improving strategies for preventing diseases related to HPV. It is a study of mixed approaches - qualitative and quantitative - conducted with 57 teachers who teach in public schools in Mariana, state of Minas Gerais. First, a questionnaire was applied to 41 teachers in order to identify the teachers' conceptions about the HPV and the teen vaccine campaign promoted by the Ministry of Health. Then, interviews were conducted with four teachers to investigate relevant aspects related to the National Curriculum Parameters (NCPs) and the teaching practice of the participants when the topic is sexuality. The questionnaire data were analyzed using descriptive statistics and the results point to a lack of basic information from teachers. All interviews were recorded, transcribed and analyzed by content. From the dialogues were created categories in dialogue in accordance the theoretical framework of Maurice Tardif work. Finally, a collaborative proposal for in-service training and subsequent implementation of the initial phase of this proposal entitled “Emancipation Approach to Sexuality Education: A chance to work with HPV” was developed. This workshop was attended by 12 teachers. The results indicate a good acceptance by the teachers in participating in training activities that contribute to overcoming the difficulties when addressing the issue HPV. Therefore, it is concluded that the collaborative proposal for continuing education developed in this study can contribute positively to aggregation and sharing of knowledge present in the teaching professional practice.

Keywords: In-Service Training. Emancipatory Approach. HPV. Teaching Knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2004).... 39

Quadro 2 – Proposta de classificação dos saberes docentes considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores 40

Quadro 3 – As atribuições de um educador sexual 43

Quadro 4 – Proposta de cronograma para realização das etapas da proposta colaborativa 45

Quadro 5 – Temas a serem tratados na proposta colaborativa de Formação em Serviço 46

Figura 1 – Percurso metodológico 49

Tabela 1 – Número de professores por área de formação, tempo de formação e tempo de atuação 57

Gráfico 1 – Respostas dos professores quanto à imunidade conferida pela vacina HPV 59

Gráfico 2 – Número de professores e a faixa etária de adolescentes vacinadas em 2014 60

Gráfico 3 – Conhecimento dos professores sobre a relação entre o HPV e o câncer de colo do útero 62

Gráfico 4 – Número de professores e o nível de conhecimento sobre câncer de colo do útero 63

LISTA DE SIGLAS

AIDS	*Acquired Immune Deficiency Syndrome*
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DNA	Ácido Desoxirribonucleico
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
HPV	Vírus do Papiloma Humano
INCA	Instituto Nacional do Câncer
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

Objetivos 15

Justificativa 15

Metodologia 16

1 CAPÍTULO 1

ORIENTAÇÃO SEXUAL E HPV 17

1.1 O Parâmetro Curricular Nacional e a Orientação Sexual 17

1.2 HPV, Campanha Nacional de Imunização e Escola: como anda essa relação? 23

1.3 1.3 O que sabem os adolescentes sobre o HPV? 26

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO SEXUAL E SUAS DIFERENTES ABORDAGENS 28

2.1 A Concepção Emancipatória de Educação Sexual é possível? 30

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL 35

3.1 Saberes Docentes, Saberes Únicos! 38

3.2 O Professor como Educador Sexual 41

CAPÍTULO 4

A PROPOSTA COLABORATIVA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO 44

4.1 Estruturação da 1ª etapa – Sensibilização 46

CAPÍTULO 5

PERCURSO METODOLÓGICO 49

5.1 Procedimentos e Instrumentos de Pesquisa 50

5.2 Análise dos dados: questionário e entrevista 50

5.3 Análise dos dados: Proposta Colaborativa de Formação 53
5.4 A escolha do local, do objeto de estudo e dos participantes da pesquisa 54
5.5 Procedimentos Éticos 55

CAPÍTULO 6
RESULTADOS E DISCUSSÕES 56
6.1 E os professores, o que sabem sobre HPV? 56
6.1.1 Conhecimentos sobre HPV e Campanha de Vacinação 58
6.1.2 Conhecimentos sobre Câncer de Colo do Útero 62
6.1.3 Perspectivas futuras 64
6.2 O professor de ciências e sua *relação* com a Educação Sexual 65
6.2.1 Categoria 1 – Conhecimentos pedagógicos 65
6.2.2 Categoria 2 – Conhecimentos metodológicos 67
6.2.3 Categoria 3 – Conhecimentos Experienciais 69
6.3 Sensibilizar para Mudar! 71
6.3.1 Grupo 1 – Afetividade 75
6.3.2 Grupo 2 – Prevenção 76
6.3.3 Grupo 3 – Família 76
6.3.4 Grupo 4 – Sexualidade 77
6.3.5 Grupo 5 – Diálogo 78
6.3.6 Grupo 6 – Sexo 78

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 80

REFERÊNCIAS 84

ANEXOS 91

INTRODUÇÃO

A idealização do presente estudo surgiu por meio de uma parceria realizada entre o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (MPEC) e o *Grupo Âmbar*. O referido grupo foi criado em 2013 e registrado como Programa nas Pró-reitorias de Extensão (PROEX) e Pesquisa e Pós-graduação (PROPP) no âmbito da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Seu intuito é identificar os desafios relacionados à saúde da mulher e elaborar ações que visem à prevenção e à proteção de sua saúde no que diz respeito ao câncer cervical. Dentre as ações foco desse programa, tem-se a sensibilização quanto à Vacinação contra o Vírus do Papiloma Humano (HPV) em quatro grupos distintos, que são: as adolescentes em idade de vacinação, as mães dessas adolescentes, os professores e os agentes comunitários, pertencentes aos municípios de Ouro Preto e Mariana.

Emergiu, então, a necessidade do desenvolvimento de ações específicas destinadas à atualização de professores, considerando que estes podem desempenhar importante papel para esclarecimento e conscientização da importância da vacinação para as adolescentes. Nesse contexto, propomos o desenvolvimento do projeto *HPV e a escola:* as concepções docentes e a construção de uma proposta colaborativa de formação continuada para professores do Ensino Fundamental, o qual visa analisar as concepções de docentes de uma escola pública de Mariana – MG sobre o HPV e câncer do colo de útero, e promover a elaboração de uma proposta colaborativa (oficina) para atualização dos professores.

O desenvolvimento de ferramentas que contribuam positivamente para o aperfeiçoamento de práticas docentes relacionadas à Orientação Sexual tem sido compreendido como prioridade, haja vista a necessidade e urgência em se trabalhar, no ambiente escolar ou fora dele, questões relacionadas ao sexo e à sexualidade, sejam elas as alterações biológicas ou psicológicas que influenciam diretamente as relações sociais e culturais do indivíduo, independente de sua faixa etária.

Eis então o começo de uma importante parceria entre o *Grupo Âmbar* e o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências que, por meio do desenvolvimento dessa oficina, identificada como o produto desta pesquisa, almejou contribuir para a capacitação profissional de docentes no que se refere a Orientação Sexual e aos agravos relacionados ao HPV.

Ao se falar em HPV, pontuam-se dois grandes problemas: as verrugas genitais e as lesões pré-cancerosas do trato anogenital masculino e feminino. Segundo Giraldo (2008) uma pesquisa realizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), afirma que mais de 630 milhões de homens e mulheres estão infectados por esse vírus no mundo. Ainda, segundo o autor, estima-se que haja entre 9 a 10 milhões de infectados pelo HPV e que, a cada ano, 700 mil casos novos surjam, podendo ser considerada, portanto, uma epidemia. Baseman (2005 citado por GIRALDO, 2008) corrobora tal dado afirmando que o HPV é a doença sexualmente transmissível mais frequente em todo o mundo, com uma prevalência estimada de 20% a 40% em mulheres sexualmente ativas aos 20 anos de idade.

Nesse cenário, emergiu no Brasil a *Campanha Nacional de Combate ao HPV* que previa, no ano de 2014, a vacinação de meninas de 11 a 13 anos de idade. A vacina anti-HPV atua como um importante mecanismo de prevenção contra o câncer de colo do útero, responsável pela morte, no ano de 2011, de 5.160 mulheres no Brasil (INCA, 2014). Ao se pensar no público alvo da campanha de vacinação, faz-se necessário refletir sobre a importância da escola atuando como mediadora de conhecimentos científicos relacionados ao HPV, permitindo a essas adolescentes a possibilidade de uma formação crítica e consciente acerca da importância da vacinação.

Tendo a escola essa função de mediadora, é de se esperar que esta instituição possua, em seu corpo docente, profissionais preparados e seguros para trabalhar com uma temática bastante delicada. Nesse sentido, as Universidades, como instituições formadoras de professores, podem realizar parcerias com as instituições escolares, promovendo o desenvolvimento de ferramentas que possam ser ofertadas ao público de interesse, por meio de ações ou programas tidos como de formação continuada ou formação em serviço.

Pensar em formação continuada é algo extremamente relevante para o aperfeiçoamento da prática docente. É fundamental, portanto, que a formação do professor se construa no seu cotidiano escolar, de forma constante e ativa, considerando os saberes que constrói e que construiu ao longo de sua vida, na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social. Os programas ou projetos destinados à formação continuada de docentes devem considerar que as interações estabelecidas entre colegas de profissão e também entre estes e as instituições de formação, interferem nas decisões a respeito de sua prática e são essenciais para obtenção dos objetivos almejados. De acordo com André (2009), os programas de formação continuada possibilitam o desenvolvimento profissional e a

atualização dos conhecimentos docentes e, ao propiciarem reflexão crítica sobre a prática, favorecem uma atuação profissional mais alinhada aos novos tempos.

Objetivos

O presente estudo objetivou, inicialmente, analisar quais são os conhecimentos apresentados pelos professores integrantes da pesquisa acerca do HPV e do câncer de colo do útero. Posteriormente, objetivou-se analisar quais recursos são mobilizados por esses ao se trabalhar a Orientação Sexual em sala de aula. Finalmente, como objetivo central da primeira etapa da proposta colaborativa, esperou-se propiciar:

- ao professor, o desenvolvimento de uma visão mais ampla da sexualidade, pelo qual esse profissional consiga reconhecer que as manifestações psicológicas, e os fatores culturais, históricos e sociais estão intimamente ligados à identidade do indivíduo.
- momentos de reflexão do professor sobre a sua prática, favorecendo uma atuação profissional mais sintonizada com os novos tempos, destacando a importância do compartilhamento dos saberes docentes produzidos em sala de aula.
- a atualização de conhecimentos acerca do HPV e do câncer de colo do útero, destacando a importância de se debater o tema em sala de aula, ressaltando pontos importantes como a *Campanha Nacional de Imunização*.

Justificativa

Justifica-se a realização do presente trabalho, pois, atualmente, um dos principais agravos associados à vida sexual dos adolescentes é a aquisição de doenças sexualmente transmissíveis – DST. As DSTs representam hoje um grande obstáculo para saúde pública nacional e mundial, sendo facilitadoras para a transmissão de diversos vírus, como: HIV (*Human Immunodeficience Virus*) e o HPV (*Human Papiloma Virus*). Conforme afirma o Ministério da Saúde, (BRASIL, 2006) o controle das DSTs é possível, desde que existam programas de prevenção primária, tais como campanhas de vacinação, campanhas educativas para educadores e agentes de saúde, doação de camisinhas, e uma rede de serviços básicos

resolutivos que abranjam a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento e a reabilitação do indivíduo.

Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa, elaborou-se um projeto alicerçado em um modelo de pesquisa-ação com abordagem mista (qualitativa e quantitativa). Como estratégia metodológica, optou-se pelo uso de questionário semiestruturado (Anexo III) aplicado a 41 professores das diferentes áreas do Ensino Básico e entrevistas (Anexo IV) realizada com 4 professores de Ciências das séries finais do Ensino Fundamental.

Nessa etapa, buscou-se apresentar todos os procedimentos adotados no desenvolvimento da pesquisa. Para isso, revisões bibliográficas foram realizadas com o intuito de adotar e aplicar corretamente tais procedimentos, visando uma adequada obtenção e tratamento dos dados. Posteriormente a essa etapa, tem-se a análise dos questionários, das entrevistas e da 1º etapa da proposta colaborativa realizada com os professores que aceitaram participar do estudo. Tais dados serão analisados através de estatística descritiva (questionários) e análise de conteúdo (entrevistas e oficina).

A pesquisa conclui-se com a apresentação dos resultados e discussões sobre a primeira etapa da proposta colaborativa realizada com professores de uma escola pública. Por se tratar de uma proposta de formação em serviço estruturada para ser desenvolvida ao longo de um ano letivo, optou-se pela aplicação e análise apenas da primeira etapa. Dessa forma, esperou-se que todos os envolvidos fossem sensibilizados e motivados a participar das etapas seguintes da formação.

Nesse contexto e já com os objetivos expostos anteriormente, o referido estudo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: Como uma proposta colaborativa de formação continuada, baseada na abordagem emancipatória de Orientação Sexual, pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores no que se refere ao HPV?

Nos capítulos posteriores, serão apresentados os referenciais teóricos utilizados na construção do presente estudo. Nessa etapa, os estudos de Jimena Furlani (2012), professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e Maurice Tardiff (2002), pesquisador canadense vinculado à Universidade de Quebec, foram fundamentais e alicerçaram a construção do presente estudo.

CAPÍTULO 1
ORIENTAÇÃO SEXUAL E HPV

1.1 O Parâmetro Curricular Nacional e a Orientação Sexual

O grande desafio da educação atual é formar pessoas capazes de se tornarem futuros agentes de transformações sociais, históricas e culturais. Possibilitar ao aluno o desenvolvimento de um pensamento crítico frente aos problemas da atualidade e cientes de sua influência em possíveis mudanças que possam ocorrer na sociedade é uma missão diária cumprida, ou que deveria ser cumprida, no ambiente escolar.

A ideia de um ensino que contribua para formação de um cidadão crítico e atuante perpassa pela necessidade de abordar temas considerados urgentes e emergentes na sociedade. Para isso, é fundamental que a escola adote estratégias didáticas que vão além da inclusão de temas rotineiros e atuais, alcançando assim um aprendizado significativo ao que se trata dos conceitos científicos.

Ao que se refere à sexualidade, é sabido que a mesma é parte intrínseca ao ser humano e se manifesta de diferentes formas. Segundo Vasconcelos (*apud* OLIVEIRA, 2010, p. 59), "[...] a sexualidade é mais do que uma "função" procriativa e sim, um depositório de anseios, frustrações e poder ou fonte máxima de prazer [...]", o que torna o seu exercício um desafio diário. Cabe, nesse momento, promover uma breve definição da palavra "sexualidade". Segundo Altmann (2001),

> O termo sexualidade surgiu no século XIX, marcando algo diferente do que apenas um remanejamento de vocabulário. O uso desta palavra é estabelecido em relação a outros fenômenos, como o desenvolvimento de campos do conhecimento diversos; a instauração de um conjunto de regras e de normas apoiadas em instituições religiosas, judiciarias, pedagógicas e médicas; mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos. (ALTMANN, 2001, p. 577).

Uma colocação pertinente a se fazer nesse momento é: "Orientação Sexual e Educação Sexual: existem diferenças"? A resposta é "Sim." A Educação Sexual, segundo Anastácio (2007), pode ser compreendida como um conjunto de orientações informais sobre

sexualidade que são transmitidas e compartilhadas pelo indivíduo ao longo de sua vida e que estão diretamente relacionadas com o conceito de promoção da saúde. Ela pode ser exercida tanto no ambiente familiar como também pelos meios de comunicação pertencentes à mídia escrita, falada e televisionada que veiculam diariamente informações relacionadas à sexualidade.

A Orientação Sexual, geralmente, é exercida prioritariamente no ambiente escolar e pressupõe o fornecimento de informações sobre sexualidade e a criação de um espaço de reflexões e questionamentos sobre postura, tabus, crenças e valores a respeito de relacionamentos e comportamentos sexuais.

De acordo com o Suplicy (1999),

> A Orientação Sexual na escola é um processo que procura estimular a reflexão sobre todos os temas da sexualidade, especialmente os polêmicos. Visa a conquistar bem-estar sexual, relações de gênero com igualdade, respeito à diversidade sexual, e prevenir problemas como a gravidez não-planejada, o abuso sexual e as doenças sexualmente transmissíveis. Pretende favorecer nos alunos a aprendizagem do autocuidado e das decisões autônomas frente à sexualidade. (SUPLICY, 1999, p. 7).

Ao longo do presente estudo, é possível observar o emprego das duas terminologias, visto a pertinência do uso considerando-se os contextos adotados, ora pela análise dos PCNs, ora pelo uso da abordagem emancipatória.

Os relatos de inserção dos temas relacionados à Orientação Sexual na escola datam das décadas de 20 e 30, como afirma Altmann (2001). Segundo a autora, os problemas de “desvios sexuais” deixam de ser concebidos como crime e passam a ser ditos como doenças, fazendo da escola um espaço de “intervenção preventiva da medicina higiênica”.

Já na década de 60, como afirma Rosemberg (1985 *apud* ALTMANN, 2001), algumas escolas passaram a desenvolver experiências de Orientação Sexual, que deixaram de existir em 1970, após o parecer contrário da Comissão Nacional de Moral e Civismo à inclusão obrigatória de conteúdos referentes à sexualidade nos currículos nacionais. Durante os anos 80, as discussões continuaram, e, segundo Rosemberg, a família é dita como a principal responsável pela Orientação Sexual de seus constituintes e a escola pode ou não inserir essa temática em seus conteúdos. Ainda nesse período, observa-se um aumento de produções acadêmicas na área da sexualidade na escola, o que segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) ocorreu devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo

HIV (vírus da AIDS) entre os jovens. Petry (2001) aponta um dado importante que corrobora o exposto anteriormente, afirmando que "[...] a incidência de adolescentes grávidas no Brasil aumentou 7,1% entre os anos de 1980 e 1995.".

Ao final do ano de 1994, lançam-se então os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) em sua primeira versão que se constituíam de propostas de reformas curriculares para o Ensino Fundamental a serem implantadas, inicialmente, nas quatro primeiras séries do Ensino Básico (BRAGA, 2006). Ao final de 199,5 a primeira versão foi concluída. Segundo Braga (2006), aproximadamente 400 professores e especialistas em educação receberam a referida versão para análise e parecer. O objetivo era oferecer subsídios para melhorias e reformulação do documento. Desse processo, resultou-se a versão atual do PCN para as quatro séries finais do Ensino Fundamental, composta por 10 volumes, a saber: 1º - *Introdução aos PCNs*; 2º - *Língua Portuguesa*; 3º - *Matemática*; 4º - *Ciências Naturais*; 5º - *Geografia*; 6º - *História*; 7º - *Arte*; 8º - *Educação Física*; 9º - *Língua Estrangeira* e 10º - *Temas Transversais*. Sendo este último subdividido em seis outros tópicos que são: *Ética*, *Pluralidade Cultural*, *Meio Ambiente*, *Saúde*, *Orientação Sexual e Trabalho* e *Consumo*.

Os Temas Transversais foram definidos a partir de quatro critérios fundamentais (BRASIL, 1998) que são:

- **Urgência Social**: esse critério elege como Temas Transversais questões graves aqueles que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida.
- **Abrangência Nacional:** visa contemplar questões que, em maior ou menor medida e mesmo de formas diversas, fossem pertinentes a todo o país, aos estados e aos municípios.
- **Possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental**: esse critério norteou a escolha de temas ao alcance da aprendizagem nessa etapa da escolaridade. A experiência pedagógica brasileira, ainda que de modo não uniforme, indica essa possibilidade, em especial, no que se refere à Educação para a Saúde, Educação Ambiental e Orientação Sexual, já desenvolvidas em muitas escolas.

- **Favorecer a compreensão da realidade e a participação social:** visa desenvolver nos alunos a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável.

Assim, os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos.

Segundo os PCNs, os programas de Orientação Sexual devem ser construídos em torno de três eixos principais: *Corpo:* matriz da sexualidade, *Relações de gênero* e *Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis / AIDS*.

Para os PCNs (1998), a abordagem do tema *Corpo*: matriz da sexualidade busca favorecer a apropriação do próprio corpo pelos adolescentes, assim como contribuir para o fortalecimento da autoestima e conquista de maior autonomia. No mesmo documento, afirma-se que o trabalho sobre "relações de gênero" tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Por fim, o eixo *Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis / AIDS* que visa abordar as principais doenças sexualmente transmissíveis, seus sintomas no homem e na mulher, enfatizando as condutas necessárias para sua prevenção.

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais,* a AIDS deve ser abordada com especial ênfase, uma vez que, apesar de os novos medicamentos melhorarem a qualidade de vida dos soropositivos, sua cura ainda não foi descoberta.

É possível verificar, portanto, uma grande preocupação do Ministério da Educação (MEC), de, por meio desse documento, assegurar que a escola seja um espaço privilegiado para que seus alunos desenvolvam conhecimentos fundamentais para compreensão do mundo, participação ativa e crítica tanto em âmbito pessoal quanto social. Porém, atualmente, importantes críticas são feitas ao documento, a fim de se repensar seus efeitos na prática docente e, consequentemente, na formação do aluno.

O estudo realizado por Braga (2006) que trata da relação sexualidade e poder, por meio da análise do discurso dos Temas Transversais, visou problematizar como as dinâmicas de poder, por meio de suas articulações com a escola, moldam as identidades sexuais. A autora afirma que a representação heteronormatizada das identidades sexuais é resultado do

uso de um currículo que deixa de questionar o respeito às diferenças e a produção da identidade dos indivíduos. Para a autora, nota-se uma valorização explícita da heterossexualidade matrimonial em prejuízo de outras práticas de sexualidade e de matrimônio.

A heteronormatividade citada anteriormente foi um termo criado por Michael Warner (1993), sociólogo estudioso da Teoria *Queer*, teoria esta que questiona as formas de compreensão das identidades sociais, sendo também um importante contraponto em estudos sobre minorias sexuais. Para Britzman (1996, p. 73), a heteronormatividade, é "[...] a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante.". Ainda, segundo a autora, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* assumem claramente essa postura, o que pode ser justificada através do trecho abaixo retirado do documento:

> A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninas e meninos, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. (BRASIL, 1996, p. 296).

A Orientação Sexual na escola geralmente é sempre ensinada de forma "padrão", adotando como natural o relacionamento entre indivíduos de sexos opostos, mulher e homem, reproduzindo um comportamento tido "normal" pela sociedade. Discussões sobre homossexualidade são negligenciadas pela escola, que não propícia à inclusão do tema no currículo de aprendizagem dos alunos. Outra crítica importante a ser feita é ao caráter essencialmente biológico-higienista na Orientação Sexual nos PCNs. A análise dos fragmentos seguintes permite identificar a prevalência desse caráter.

> Também se constitui como conteúdo a ser trabalhado com os alunos a importância da saúde sexual e reprodutiva e os cuidados necessários para promovê-la em cada indivíduo. O conhecimento do corpo e de seu funcionamento propicia maior conscientização da importância da saúde e da necessidade de ações não só curativas, mas também preventivas. A escola deve, então, atuar de forma integrada com os serviços públicos de saúde da região, [...] o acompanhamento da condição da saúde e do desenvolvimento, são atitudes de autocuidado que a escola precisa fomentar. (BRASIL, 1998 p. 320)

> O trabalho sistemático de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, também, com a promoção da saúde das crianças, dos adolescentes e dos jovens. A existência desse trabalho possibilita a realização de ações preventivas das doenças sexualmente transmissíveis / Aids de forma mais eficaz." (BRASIL, 1998, p. 9).

Nota-se que questões importantes, como afetividade e desejo, não são referenciadas como aspectos importantes e relevantes na Orientação Sexual. No documento, observa-se uma nítida orientação para o uso da pedagogia de prevenção, trabalhada principalmente no 8º ano do Ensino Fundamental, ano em que o currículo de Ciências contempla temas relacionados ao corpo humano.

Mesmo diante de algumas críticas contundentes, nota-se que os PCNs ainda são a principal referência ou apoio que a escola possui para desenvolver a Orientação Sexual na escola. Dessa forma, ele não deve ser tido como a única ou a melhor proposta pedagógica, mas pode ser ressignificado no cotidiano escolar por meio da incorporação de discussões e ações que não são contempladas no documento. Um ponto positivo verificado nos PCNs é o reforço à transversalidade na escola, tarefa complicada no dia a dia escolar. A abordagem transversal consiste na

> [...] possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade) (BRASIL, 1998, p.30).

Por ser um dos Temas Transversais propostos nos PCNs, espera-se que a Orientação Sexual esteja integrada e presente em todas as disciplinas básicas do currículo, sendo relacionada às questões da atualidade que permeiam a vida do aluno.

Busquets (1999), em seu livro intitulado *Temas Transversais em Educação:* bases para uma formação integral entende que os conteúdos curriculares tradicionais formam um eixo longitudinal do sistema educacional e, em torno das diferentes áreas de conhecimentos, devem perpassar, transversalmente, todos os temas vinculados à sociedade.

Entender a relação conteúdos curriculares / Temas Transversais e adotá-la na prática docente não é algo tão simples. Na apresentação do livro citado anteriormente, Araújo (2000), faz uma importante pontuação acerca dessa relação, apontando três formas diferentes de compreendê-la e incorporá-la a prática, que são:

- Entender que essa relação com os Temas Transversais deve ser intrínseca, ou seja, não tem sentido existir distinções claras entre conteúdos tradicionais e transversais.

- Entender que a relação com os Temas Transversais pode ser feita pontualmente, através de módulos ou projetos específicos, ou seja, priorizando o conteúdo específico de sua área de conhecimento, abrindo espaço também para outros conteúdos.
- Conceber essa relação e integrar interdisciplinarmente os conteúdos tradicionais e os Temas Transversais. Nesse contexto, a transversalidade só faz sentido dentro de uma concepção interdisciplinar do conhecimento.

É possível, portanto, perceber que existem diferentes formas de se trabalhar transversalmente, cabendo à escola uma maior reflexão e atuação consciente na transmissão e produção de conhecimentos e valores. Nesse sentido, a perspectiva transversal direciona para uma mudança da prática pedagógica, pois tenta desfazer esse "engessamento" proposto em atividades normatizadas e que inviabilizam, no aluno, a possibilidade de atribuir significado e utilidade ao que foi aprendido em sala de aula.

Ao professor é atribuída uma responsabilidade muito grande, que é a de colocar em prática essa perspectiva transversal da Orientação Sexual. Nesse sentido, conhecer e entender mais detalhadamente algumas das abordagens que norteiam a Orientação Sexual é fundamental para o aprimoramento da prática.

1.2 HPV, Campanha Nacional de Imunização e Escola: como anda essa relação?

Papilomavirus Humano (HPV) é a denominação atribuída a um grupo de vírus capazes de infectar o trato genital, podendo causar verrugas genitais e diferentes tipos de câncer, principalmente o câncer de colo do útero. De acordo com o Instituto Nacional do Câncer (INCA), em 2013, na América Latina, foram registrados 72 mil novos casos da doença e 33 mil mulheres morreram. Ainda, nesse mesmo período, foram registrados no Brasil 17.540 novos casos, estimando-se um risco de 17 casos a cada 100.000 mulheres.

De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2013) na maioria dos casos, o HPV não apresenta sintomas e é eliminado pelo organismo espontaneamente. Entretanto, entre os mais de 100 tipos diferentes de HPV existentes, 30 a 40 podem afetar áreas genitais

de ambos os sexos, provocando verrugas genitais, os cânceres de colo do útero, vagina, vulva, ânus e pênis.

Quatro tipos de HPV causam a maioria das doenças graves relacionadas a essa infecção. São eles: 16 e 18, que estão relacionados à maioria dos casos de câncer do colo do útero; 6 e 11 que são responsáveis pela maioria dos casos de verrugas genitais e lesões de baixo grau no colo do útero (BRASIL, 2013).

A transmissão do vírus ocorre por contato direto com pele ou mucosa de indivíduos infectados, trata-se de uma doença altamente contagiosa, sendo possível contaminar-se com uma única exposição. A camisinha tem um papel relevante na contenção de DSTs, mas não evita totalmente o contágio pelo HPV, que pode ocorrer mesmo sem penetração, porque o vírus também está na pele da região genital.

O principal exame periódico destinado ao diagnóstico da lesão é o teste de Papanicolau, exame ginecológico preventivo que detecta as alterações que o HPV pode causar nas células e um possível câncer, mas não é capaz de detectar a presença do vírus. Atualmente, o referido exame é considerado o melhor método para detectar o câncer do colo do útero, identificando cerca de 80 a 95% dos casos da doença, inclusive em estágio inicial. Por isso, recomenda-se a realização anual do mesmo para mulheres de 25 a 64 anos de idade (Instituto do HPV, 2013). Ainda, segundo esse Instituto, outros métodos também podem ser utilizados pelo médico especialista, como por exemplo, a Colposcopia e a Peniscopia.

O ano de 2014 foi marcado pela introdução da vacina quadrivalente no Programa Nacional de Imunizações. A referida vacina atua, especificamente, contra os tipos 6, 11, 16 e 18 do vírus HPV, sendo por essa razão denominada *quadrivalente*. A Organização Mundial da Saúde (OMS) ressalta que a administração da vacina contra o HPV, em jovens de 9 a 13 anos, é a melhor forma de prevenção da infecção pelo Papilomavírus Humano (HPV) na vida adulta. Nessa faixa etária, a resposta imunológica à vacina é maior, visto que a jovem, provavelmente, ainda não iniciou a vida sexual.

O esquema de imunização atualmente escolhido pelo Brasil (esquema estendido) é composto por duas doses (0, 6 meses), com idade de 9 a 13 anos.

Desde a implantação da vacina no Programa Nacional de Imunização, começaram a surgir alguns questionamentos acerca de se vacinar meninas muito jovens contra um vírus que, geralmente, está associado ao contato íntimo através de relações sexuais, além da não inclusão de meninos na Campanha Nacional de Vacinação. Ao que se refere o primeiro

questionamento, os especialistas afirmam que meninas na faixa etária de 9 a 13 anos, provavelmente, ainda não foram expostas ao vírus, logo, de acordo com o Ministério da Saúde, a vacina teria uma eficácia de aproximadamente 98%.

Ainda, de acordo com o Programa de Imunização, os meninos não foram incluídos na Campanha de Vacinação, pois passariam a ser protegidos de forma indireta com a vacinação feminina, a chamada *imunidade coletiva*, reduzindo, assim, a infecção por diferentes tipos de vírus HPV.

Os possíveis efeitos colaterais atribuídos à vacina também contribuíram para gerar dúvidas quanto à vacina quadrivalente. Isso porque algumas jovens, após receberem dose da vacina, sentiram mal-estar semelhante à uma gripe. Segundo o INCA, a vacina é segura e bem tolerada e os eventos adversos mais observados incluem dor, inchaço, vermelhidão no local da injeção e dor de cabeça de intensidade leve a moderada. Porém, estudos ainda são feitos com intuito de compreender melhor todos esses efeitos colaterais, dentre eles cita-se o trabalho realizado por Borsatto *et al.* (2011). O referido estudo objetivou descrever os aspectos relativos à vacina quadrivalente, encontrados na literatura científica nacional e internacional, quanto à sua descrição química, indicações, esquema vacinal, apresentação e conservação, interação com outras vacinas, duração da proteção, proteção cruzada, segurança, contraindicações, imunogenicidade, reações adversas, eficácia e impacto epidemiológico e econômico. Borsatto (2011) identificou a existência de algumas referentes as reações adversas causadas pelo uso da vacina, recomendando, portanto, a necessidade de maiores esclarecimentos.

A incerteza quanto à duração da proteção foi questionada pelas mães das jovens, visto que ainda não foi possível afirmar categoricamente o número exato de anos de proteção conferida pela vacina. Ao que se sabe, somente após alguns anos, será possível avaliar, quantitativamente, a eficácia da vacina, fazendo-se um comparativo do número de casos atuais de câncer do colo uterino com o número de novos casos que vierem a surgir nas próximas décadas.

1.3 O que sabem os adolescentes sobre o HPV?

Como já citado anteriormente, anualmente, 700.000 mulheres no mundo desenvolvem o câncer de colo do útero (GIRALDO, 2008). Acredita-se que 50% da população sexualmente ativa em algum momento da vida entram em contato algum tipo do HPV. Esses altos índices podem estar impactados pela falta de conhecimento do assunto pela população, especificamente pelos adolescentes.

Apesar de inúmeras campanhas preventivas sobre o HPV, os jovens em geral sabem pouco sobre o assunto. Segundo Martinez (2014, p. 41),

> [...] tão ou mais infeccioso que o HIV, uma minoria conhece o modo de infecção e prevenção contra o papilomavirus. Isso gera a propagação indiscriminada do vírus, pela falta do uso de preservativos e de realização de exames preventivos.

Em pesquisa realizada pela por Martinez (2014), que visou avaliar por meio de questionário estruturado o nível de conhecimento de 394 acadêmicos universitários da Universidade Estadual de Maringá a respeito do HPV, foi possível verificar que 20,05% da amostra nunca ouviu falar sobre o HPV; 45,18% já ouviu falar, mas não sabe o que é; e 78,77% nunca ouviu falar sobre a vacina contra o vírus.

Outro estudo realizado por Conti, Bortolin e Külkamp (2006), em uma escola pública do município de Tubarão – Santa Catarina corrobora a ideia de que existe uma grande defasagem de conteúdos e informações relacionadas ao HPV por parte dos jovens estudantes. O estudo contou com a participação de 54 estudantes (meninos e meninas) do 3º ano do Ensino Médio que responderam ao questionário proposto pelos pesquisadores. Com relação às consequências que o HPV pode provocar, caso não seja tratado, apenas 12,96% dos adolescentes sabem da possibilidade de desenvolvimento do câncer de colo do útero. Quanto aos sintomas, 85,19% dos alunos não conhecem as manifestações do HPV, e 66,67% não sabem como uma pessoa pode descobrir se está infectada pelo HPV.

Um importante questionamento deve ser feito nesse momento: como atribuir a um jovem tal responsabilidade se este não possui conhecimentos e informações para exercer tamanha autonomia? O desconhecimento dos estudantes acerca de assuntos relacionados à Orientação Sexual, infelizmente, é uma realidade marcante e presente em muitas instituições

de ensino pública e privada de Ensino Básico e Ensino Superior, como evidenciado anteriormente.

Trabalhos de Orientação Sexual desenvolvidos no ambiente escolar podem tornar-se um importante meio de promover a prevenção de inúmeros agravos relacionados à sexualidade do adolescente. No entanto, conforme afirma De Souza (2009), a escola apresenta grandes dificuldades em cumprir seu papel social e pedagógico, visto que, para execução desse trabalho, é necessário que todo corpo docente esteja motivado e se sinta capacitado para trabalhar a temática.

Muitas escolas, conscientes de suas responsabilidades sociais, buscam colocar em prática a Orientação Sexual, fazendo com que os jovens, a cada dia que passa, recebam mais e mais informações. Porém, observa-se que existe uma grande lacuna entre o saber e o agir. Compreender que o exercício da sexualidade é muito mais complexo do que parece é uma tarefa árdua no ambiente escolar e, por vezes, ausente.

Reduzir a sexualidade a aspectos unicamente biológicos faz com que toda essa "tempestade" de informações seja irrelevante ou facilmente esquecida. Considerar que aspectos culturais, sociais e psicológicos interferem e estão diretamente relacionados à sexualidade do adolescente é fundamental para que a escola consiga cumprir, efetivamente, seu papel na formação humana dos seus estudantes.

CAPÍTULO 2
A EDUCAÇÃO SEXUAL E SUAS DIFERENTES ABORDAGENS

As Abordagens Contemporâneas em Educação Sexual representam atualmente uma importante ferramenta de estudo no que diz respeito às relações de gênero, sexualidade e diversidade. Essas diferentes abordagens ou concepções em torno do tema sexualidade estão presentes, direta ou indiretamente, no contexto pedagógico brasileiro.

Para a composição do embasamento teórico desta pesquisa, serão apresentadas e discutidas as reflexões propostas pela pesquisadora Jimena Furlani, em sua obra *Educação Sexual na Sala de Aula* (2011). Nessa obra, a autora propõe uma classificação específica para o entendimento das diferentes abordagens em Educação Sexual presentes no contexto pedagógico brasileiro: Abordagem Biológico-higienista, Abordagem Moral Tradicionalista, Abordagem Terapêutica, Abordagem Religiosa Radical, Abordagem dos Direitos Humanos, Abordagem dos Direitos Sexuais, Abordagem *Queer* e Abordagem Emancipatória.

A Abordagem Biológico-higienista, identificada por Furlani (2012), está alicerçada no desenvolvimento sexual humano no contexto da escolarização, ou seja, o estudo da sexualidade ocorre preferencialmente no ambiente escolar e está centrado em temas como: reprodução humana, DSTs, gravidez, saúde do corpo e planejamento familiar. Nota-se, nessa abordagem, forte presença do determinismo biológico que, segundo Citeli (2001),

> [...] é o conjunto de teorias as quais a posição ocupada por diferentes grupos na sociedade, comportamentos e variações de habilidades, padrões cognitivos e sexualidade humana derivam de limites ou privilégios inscritos na constituição biológica do indivíduo. (CITELI, 2001, p. 134).

Essa abordagem está muito presente no ambiente escolar e, de acordo com Almeida e Luz (2013), é identificada como a única forma que os(as) professores(as) percebem ou realizam a Educação Sexual.

A segunda Abordagem, a Moral-tradicionalista, apresenta como princípio norteador a abstinência sexual, visando à prevenção de DSTs / HIV e gravidez. Nesse contexto, a responsabilidade pela Educação Sexual é atribuída principalmente à família.

Segue-se com a Abordagem Terapêutica, que objetiva explicar as causas de problemas associados à vivência sexual do indivíduo, estando voltada aos seus aspectos

psicológicos. Geralmente essa abordagem está ligada as instituições religiosas e de aconselhamento que buscam uma “cura sexual” (FURLANI, 2012). Cita-se como exemplo o grupo *Exodus* (ligado às igrejas evangélicas) que afirma que a homossexualidade se constitui como um mal indesejado, e que os homossexuais podem mudar e se curar por meio de terapias.

O apego sistemático às orientações da Bíblia é o que caracteriza a Abordagem Religioso-radical, na qual o discurso religioso é tido como uma verdade inquestionável em todos os aspectos relacionados à sexualidade. Segundo Furlani (2012), as discussões em torno da sexualidade são um ponto comum entre as diversas religiões, sempre com o objetivo de estabelecer regras e controle sobre a sexualidade, com maior intensidade nos jovens, mas não unicamente entre esses. Alguns exemplos podem ser observados em mensagens de igrejas. “Castidade! Deus quer, você consegue! Quem ama, espera”.

Para Furlani (2012), as abordagens Moral-tradicionalista, Terapêutica e Religioso-radical apresentam um ponto em comum facilmente identificado, que é a regulação do indivíduo e de sua sexualidade através de instituições e valores sociais, como casamento, heterossexualidade, vida familiar e monogamia.

Prosseguindo ao estudo das abordagens, tem-se a Abordagem da Educação Sexual baseada nos direitos humanos,

> [...] que é aquela que fala, explicita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente impostas aos sujeitos e às suas identidades “excluídas”. Assume um processo educacional politico e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual e mais humana. (FURLANI, 2012, p. 24).

Muito atrelada à Abordagem dos Direitos Humanos, a Abordagem dos Direitos Sexuais considera que é direito do indivíduo a liberdade sexual, a autonomia sexual, integridade sexual e a segurança do corpo, privacidade sexual, justiça sexual, prazer sexual, a livre parceria, fazer escolhas reprodutivas livres e responsáveis, informação baseada na informação científica e Educação Sexual integral.

Já na década de 90, emerge uma corrente teórica que propõe a construção de uma nova forma de olhar para as dimensões da sexualidade, não considerando apenas o modelo homem / mulher. Começa-se a se falar, então, na Abordagem *Queer* em Educação Sexual. De acordo com Furlani (2012), essa teoria rejeita a posição de um essencialismo sobre a identidade sexual, podendo-se falar em epistemologia *Queer*, ou seja, uma nova forma de

pensar, produzir, articular e problematizar o conhecimento. A autora ainda afirma que: "[...] nesse sentido parece que talvez o primeiro aspecto de uma pedagogia *queer* escolar consista na crítica desconstrutiva da educação dominante que apresenta a heterossexualidade como identidade hegemônica, compulsória e incontestável." (ALMEIDA, 2012 *apud* FURLANI, 2005, p. 240). Segundo Louro (1997), essa abordagem causa certo desconforto referente à sua aceitação, pois questiona modelos pré-estabelecidos de sexualidade e desestabiliza conceitos já enraizados. A grande problemática é se a escola está preparada para realizar as rupturas epistemológicas proposta por essa abordagem.

A abordagem emancipatória é definida por Furlani (2012) como uma "nova pedagogia" que reconhece a multiplicidade identitária dos sujeitos além da categoria classe social. Melo (2002) afirma que a Abordagem Emancipatória visa desvendar modelos e projetar rupturas de ordens estabelecidas, na busca de um novo norte para uma sociedade nova, estabelecendo a igualdade, atendendo à diversidade cultural, como uma nova compreensão da dimensão da sexualidade como parte indissociável dos direitos humanos no processo de construção da cidadania.

As abordagens referentes aos Direitos Humanos, aos Direitos Sexuais e a Emancipatória representam uma postura diferente frente à Educação Sexual na escola, pois ambas adotam a liberdade de escolha dos sujeitos, visando o melhor convívio em sociedade. Todas as abordagens citadas refletem concepções e entendimentos que os educadores têm a respeito do que seja educação, a respeito das sexualidades e da vida sexual humana. Para Furlani (2012), cada abordagem define a prática docente e o perfil do profissional que pensará, planejará e desenvolverá essa Educação Sexual.

2. 1 A Concepção Emancipatória de Educação Sexual é possível?

Pensar em Educação Sexual não é tarefa fácil para os professores, visto que esse tema não se restringe a um contexto ou a um espaço determinado, ou ainda a uma disciplina específica. Figueiró (2006) considera Educação Sexual como sendo toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja em nível de conhecimento de informações

básicas, seja em nível de conhecimentos e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual.

O estudo inicial da Abordagem Emancipatória está diretamente relacionado aos estudos de Paulo Freire fazendo-se necessário, portanto, entender a relação existente e a influência das ideias freirianas para formulação dessa abordagem.

Em uma de suas importantes obras, *Educação como prática da liberdade*, publicada em 1967, Freire propõe uma prática dialógica e antiautoritária, enfatizando que essa é uma ação pedagógica para a liberdade e que sua viabilização só é possível em uma sociedade em que as condições sociais, políticas e econômicas lhe sejam favoráveis (FURLANI, 2012). Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1967 *apud* FURLANI, 2012) faz uma importante reflexão acerca da *educação bancária* em oposição a uma *educação libertadora*. Para Freire (1967 *apud* FURLANI, 2012), o "educador bancário" tende a narrar uma realidade estática e alheia à dos educandos. As palavras, nessa concepção, são esvaziadas de sua dimensão concreta. A narração transforma os educandos em "vasilhas a serem preenchidas".

A ideia de educação libertadora, proposta exaustivamente nos livros de Freire, é a concepção de uma educação capaz de estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual se destina. É uma abordagem da educação comprometida com uma descentralização do controle do saber, recentralizando o conhecimento legítimo em relação aos grupos populares, em uma atividade emancipadora (SOARES, 2012).

Para Furlani (2012), embora Paulo Freire defina sua pedagogia como "libertadora", ela se assenta na consciência como forma de "liberdade" e transformação social, notando-se, portanto, importantes traços da Teoria Crítica (proposta por Max Horkheimer), conforme citação abaixo:

> A Teoria Crítica não pode se conformar senão na prática transformadora das relações sociais vigentes. As ações a serem empreendidas para a superação dos obstáculos à emancipação constituem-se em um momento da própria teoria. Sendo assim, a orientação para a emancipação é o primeiro princípio fundamental da teoria crítica. (NOBRE, 2004 *apud* FURLANI, 2012, p. 32).

De acordo com Ayres (1997, p. 107) toda ação educativa deve ser norteada pela emancipação, defendendo o ideal de uma "pedagogia para a emancipação", que apresenta os seguintes princípios:

> A educação deve capacitar ao indivíduo o estar no mundo concretamente posto, ao mesmo tempo em que estimula seu inconformismo [...] Orienta-se positivamente pelo ideal de superação; favorecer em cada um a aptidão e a coragem de servir-se do entendimento sem a necessidade da tutela do outro. (AYRES, 1997, p. 107).

Atualmente, observa-se no Brasil um tímido crescimento no que diz respeito à utilização da "educação emancipatória" em instituições de ensino superior responsáveis pela formação docente. Algumas já assumem oficialmente tal proposta, como exemplo, a Universidade do Estado de Santa Catarina que criou, no ano de 1994, o curso de Especialização em Educação Sexual. Melo (2002) afirma que esse modelo de curso proposto pretende compreender o ser humano em sua totalidade, em que a sexualidade é uma dimensão que o constitui como cidadão pleno.

É notório que a Abordagem Emancipatória ainda não se constitui como um modelo dominante desenvolvido por professores do Ensino Básico em sala de aula, o que pode ser explicado pelo simples desconhecimento ou pela dificuldade em transpor algumas barreiras já impostas pelo meio, uma vez que ela recusa veementemente formas discriminatórias e excludentes dos papéis sexuais e da diversidade humana. Porém, alguns estudos já apontam para uma tentativa de mudança desse cenário.

Desafios e conflitos relacionados à Orientação Sexual são frequentemente observados em sala de aula, fazendo da profissão docente uma prática a ser pensada e reconstruída constantemente. Entender o que é e qual a importância e significado da sexualidade na vida humana em todas as suas vertentes, seja ela social, política, histórica e cultural, é uma importante atribuição do ensino em Educação Sexual. Nesse contexto, a Abordagem Emancipatória pode ser entendida como um facilitador para superação de desafios, trazendo para sala de aula, temas extremamente conectados aos aspectos sociais, históricos e culturais, como Corpo, Sexualidade e Gênero. Temas esses que fogem do escopo das principais abordagens utilizadas em sala de aula e que focam os aspectos associados apenas à perspectiva biológica do indivíduo.

Segundo Figueiró (2001), a Educação Sexual Emancipatória, além de envolver o cuidado com o ensino dos conhecimentos da Biologia e da Fisiologia da sexualidade, deve ser tida como o caminho para construção da aceitação das diferenças, do respeito pela minoria e do combate a toda situação de opressão e de violência sexual.

Para Melo (2004), a Educação Sexual na sala de aula precisa ser emancipatória e com algumas características que tirem dela a ideia recorrente de ser paliativa para problemas

que incomodam professores e diretores. Características essas que são denominadas pela autora, como:

- *Combativa*, visando o combate ao preconceito, a discriminação, a desigualdade e aos estereótipos impostos pela sociedade;
- *Reflexiva*, para que o aluno questione sobre estas desigualdades, estabeleça juízo de valores, não ser passivo, não aceitar tudo o que lhe é imposto como modismo;
- *Crítica*, para ajudar o aluno a construir sua própria escala de valores, a partir de uma consciência crítica que o capacite a ver, questionar, julgar e agir;
- *Informativa*, fornecendo informações científicas a respeito da anatomia e da fisiologia sexual e das doenças sexualmente transmissíveis. E, ainda, possibilitar que seu aluno encontre um espaço para debater e entender seus medos, ansiedades e angústias.

Um trabalho educativo, segundo Gaglioto e Lembeck (2011), comprometido em promover a autonomia do educando, buscando superar padrões de comportamentos hierarquizados e estereotipados, superando preconceitos e tabus através da compreensão dos aspectos sócio-histórico-políticos que influenciaram na sua construção, é o que representa a Abordagem Emancipatória. Ainda, segundo os autores, nessa abordagem não existe o certo e o errado, o verdadeiro e o falso e, nesse sentido, o confronto e a discussão de opiniões são fundamentais para que o próprio aluno tenha condições de se posicionar. Tendo-se essa compreensão, é possível reconstruir novos padrões para a vivência de uma sexualidade plena e consciente, que valoriza a dimensão humana, o respeito e a busca do prazer sem medo e sem culpas.

Um importante aspecto a ser ressaltado é a atuação docente para o exercício da Educação Sexual numa perspectiva emancipatória. Rever velhos conceitos e preconceitos e questionar tabus são exercícios árduos e contínuos a serem realizados pelo profissional, falando-se até em reeducação da própria sexualidade.

As possiblidades de trabalho baseadas em uma abordagem emancipatória em Educação Sexual são diversas e possíveis, citando-se, por exemplo, o estudo de Figueiró 2006) que aponta algumas estratégias de ensino no trabalho de combate a homofobia. No estudo, salienta-se a necessidade de privilegiar a discussão dos diferentes pontos de vista,

possibilitando que os alunos cheguem às suas próprias conclusões. Essas discussões ou dinâmicas não devem ser utilizadas como um fim em si mesmo; mas, sim, como um instrumento mediador que oportunize espaços e condições para que os mesmos reelaborarem seus conceitos. Outra possibilidade de estratégia citada pela autora consiste em entrevistar pessoas sobre questões à homossexualidade, o que facilita o contato com as diversas opiniões a respeito do assunto e, ainda, aumenta a percepção dos alunos sobre a necessidade de se combater ideias equivocadas e preconceituosas presentes na sociedade.

Em estudo realizado por Ribeiro (2005), cujo objetivo era investigar como a sexualidade vem sendo tratada nas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental, do município de Rio Grande – RS, é possível verificar que a abordagem emancipatória faz-se presente em algumas situações. Segundo a autora, nota-se a presença dessa abordagem no ambiente do referido estudo quando

> [...] o professor problematiza com seus alunos o conhecimento do próprio corpo, nas diferenças físicas e sociais estabelecidas entre gêneros, nas identidades sexuais, na aparência, nos modos de agir, nos modos de sentir o prazer, na profissão, nos tipos de diversões, etc..., as crianças foram levadas a perceber que as pessoas em função das diferentes histórias de vida têm diferentes posturas, diferentes modos de agir, e que ainda quando problematizados podem ainda surgir muitos outros significados e muitas outras possibilidades. (RIBEIRO, 2005, p. 105).

Ainda, segundo a autora,

> [...] a professora, ao ter promovido discussões problematizadas na sala de aula propiciou ao aluno o entendimento de que existem outras formas de se viver a sexualidade, onde o corpo deixa de ser visto apenas como uma materialidade biológica, e passa a ser visto também como uma construção de suas múltiplas convivências culturais e sociais. (RIBEIRO, 2005, p. 105).

Destaca-se, nesse contexto, que a articulação da escola e família é um aspecto fundamental para a Educação Sexual baseada na emancipação, havendo, portanto, uma divisão de responsabilidades no que diz respeito à sexualidade do indivíduo. A Educação Sexual não deve estar vinculada à ocorrência de “problemas” a serem resolvidos, mas, de acordo com Maia e Maia (2005, p. 42), “[...] a compreensão de que o diálogo sobre a sexualidade no cotidiano escolar, além de favorecer a promoção da saúde sexual, desenvolve cidadãos livres e conscientes sobre essa dimensão de suas vidas.”.

CAPÍTULO 3
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

Os últimos anos foram marcados pelo crescente número de iniciativas pedagógicas, todas elas classificadas dentro de um mesmo grupo chamado formação continuada. A preocupação com a formação continuada de professores não é algo recente, e representa basicamente um grande esforço dos sistemas de ensino em promover uma renovação ou atualização pedagógica de seu corpo docente.

Segundo Falsarella (2004), a formação continuada pode ser entendida como um processo ininterrupto que acompanha o professor durante toda sua trajetória profissional, como forma de aperfeiçoamento, que o incentive, pela ação, pela reflexão e pela interação com seus pares, ao aprimoramento de sua prática e à apropriação de saberes objetivando a autonomia profissional.

Schnetzler (1996), apontam três razões que têm sido usualmente destacadas para justificar a formação continuada de professores:

- A necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor;
- A necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática.
- Em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

Na literatura recente, é possível verificar uma tendência na substituição do termo *Formação Continuada* pelo termo *Desenvolvimento Profissional Docente*. Alguns autores, em seus estudos, defendem essa mudança. Dentre eles cita-se, IMBERNÓN, (2002) e GARCÍA, (1999).

Para García (1999),

> O conceito de desenvolvimento profissional docente pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a característica tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento profissional. (GARCÍA, 1999, p. 137).

De acordo com Urzetta e Cunha (2011) o desenvolvimento profissional é entendido como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que deve se contextualizar no local de trabalho do docente, e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais por meio de experiências diferentes, formais ou informais.

Ainda, de acordo com as autoras, há uma limitação inerente à própria natureza da formação inicial que questiona até que ponto o recém-egresso, a despeito da qualificação conferida pela Universidade, seria, efetivamente, um professor. Consente-se, então, que o professor em exercício disponha de um programa de formação que seja além de uma oportunidade de atualização profissional decorrente das inovações, seja principalmente uma ferramenta de reflexão, aprimoramento e compartilhamento de práticas vivenciadas no ambiente escolar.

Uma preocupação comum e apontada por alguns pesquisadores é o tipo de concepção atribuída aos programas de desenvolvimento profissional, havendo o predomínio de uma concepção teoria/prática, em que a Universidade é a produtora do conhecimento e os professores são os responsáveis pela sua aplicação e replicação. Desconsidera-se toda a possibilidade de articulação entre o saber pesquisado e sua prática, e o professor passa a ser ou continua a ser um mero assimilador de saberes produzidos por outro.

Essa perspectiva tradicional não tem contribuído efetivamente para mudança na prática docente visto que apresentam conteúdos pedagógicos desenvolvidos por especialistas, de forma descontextualizada da sala de aula e sem considerar os saberes e concepções profissionais.

Contrariando-se essas práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, Urzetta e Cunha (2011), afirmam que as práticas se tornam mais eficazes quando centradas na escola e relacionadas com as atividades diárias realizadas pelo professor. Melo (2007) acredita que é preciso ter ousadia

para se desvencilhar de velhas práticas formativas que pouco contribuem para a formação de professores autônomos e conscientes da relevância social de sua profissão.

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma oficina de caráter diferenciado, baseado em uma Abordagem Emancipatória da Educação Sexual, pode contribuir significativamente para o aprimoramento profissional de docentes. A ideia de que estes são sujeitos que compreendem e agem de forma diferenciada em resposta às diversas situações vivenciadas no cotidiano escolar é a essência da abordagem emancipatória. A urgência quanto ao conhecimento e a possível apropriação dessa prática em sala de aula é notória, visto que o ambiente escolar sempre foi e continuará sendo "palco" de importantes situações que repercutem de modo imediato na sociedade exigindo dos professores uma importante reflexão e discussão acerca do sexo, da sexualidade e das representações de gênero na escola.

Dessa forma, a prática docente dever ser reflexiva e crítica, sendo essas características fundamentais também em programas ou projetos de formação continuada ou formação em serviço.

As características citadas anteriormente começam a ser fortemente valorizadas a partir de 1996, quando a formação dos professores encontra suporte nos estudos de Schön (1997), Zeichner (1993) e Nóvoa (1992), os quais destacam a teoria do Professor Reflexivo, contrariando a visão tradicional a respeito da prática educativa.

Para Schön (1992 *apud* SCHNETZLER, 2000, p. 113), é "[...] na perspectiva de um ensino reflexivo que se apoia no pensamento prático do professor [...]", sendo fundamental considerar a importância da contextualização da ação profissional, tendo em vista seu caráter complexo e imprevisível. Nota-se, portanto, uma necessidade de que o professor, além do domínio de conteúdo e procedimento metodológicos, possua também um perfil crítico, criativo, participativo no que diz respeito a questões sociais e políticas, capaz de abordar diversas temáticas, inclusive às de relações de gênero e Orientação Sexual garantido uma educação democrática a todos.

Nesse estudo, a concepção de *Proposta Colaborativa de Desenvolvimento Profissional dos Docentes* tenta ir além de um simples processo de atualização de informações científicas e pedagógicas, adotando uma concepção de formação em serviço, baseada na construção de conhecimentos pelo professor sobre sua prática educativa, destacando a necessidade de valorização e compartilhamento dos saberes que são produzidos durante essa prática. Para isso, buscou-se nos estudos de Maurice Tardif (2002) o amparo

teórico necessário para estruturação da referida proposta. Segue-se então com um levantamento das principais ideias propostas pelo autor.

3.1 Saberes Docentes, Saberes Únicos!

Um importante reconhecimento acerca da profissionalização de educadores vem ocorrendo nas últimas décadas no Brasil, relacionado especificamente à existência de saberes específicos que são fundamentais para construção da carreira profissional. Saberes esses relacionados não somente ao ambiente de formação para o exercício da carreira, mas também, aos saberes que são produzidos em sua prática docente diária.

Muitas pesquisas surgiram e surgem nesse atual cenário, nas quais os saberes docentes são objeto de estudo, ocasionando um crescimento considerável de trabalhos nesse campo.

Garcia, Dias e Higa (2012) afirmam que, no Brasil, as primeiras pesquisas relacionadas ao tema datam dos anos 90 e foram fortemente influenciadas por estudos internacionais produzidos na década de 80. Tamanha influência se justifica, pois se observa, no período, uma grande tentativa de se compreender a prática pedagógica em sua complexidade, considerando-se não somente o ato de ensinar, mas a influência que toda a "bagagem" pessoal do docente exerce nessa prática. Segundo Nóvoa (1995 *apud* NUNES, 2001),

> [...] essa nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. (NÓVOA, 1995 *apud* NUNES, 2001, p. 19).

Para tratar dessa influência, optou-se no presente estudo por utilizar como referencial teórico as ideias propostas por Maurice Tardif, filósofo e sociólogo, professor pesquisador canadense, da Universidade de Laval, Quebec, e da Universidade de Montreal, onde dirige o mais importante centro de pesquisa canadense sobre profissão docente. Suas pesquisas são voltadas prioritariamente para evolução e situação da profissão docente e formação de professores.

Em uma de suas importantes obras, intitulada *Saberes Docentes e Formação Profissional*, Tardif (2002) trata especificamente dos saberes docentes e sua relação com a formação profissional dos mesmos e com o exercício da docência. Nessa obra, o autor destaca que, após pesquisas realizadas com professores que objetivaram compreender o que pensam os professores sobre seus saberes, foi possível definir que o saber docente é: "[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana." (TARDIF, 2002, p. 54).

Partindo-se dessa ideia de pluralidade citada acima, Tardif (2002) propõe uma tipificação dos diferentes saberes docentes envolvidos em suas práticas. Os mesmos são apresentados no quadro abaixo.

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2002)

Saberes	Definição
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Curriculares	Conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Disciplinares	Saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Fonte: TARDIF, 2002.

Proposta essa classificação, o autor reconhece a importância dos diferentes saberes na prática docente, porém, o destaque maior é dado aos Saberes Experienciais que, segundo Garcia (2013), justifica-se pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação. Essa exterioridade referida anteriormente é mantida, segundo os autores, pois é sobre os Saberes Experienciais que o professor mantém o controle de sua prática, tanto no que diz respeito à produção quanto à legitimação dos mesmos.

Outro reconhecimento muito pertinente realizado pelo autor é a importância de se reconhecer que existe um saber específico, construído na junção de todos os saberes elencados no Quadro 1, e que é validado no dia a dia em sala de aula. Na interpretação do autor, os saberes docentes seriam,

> [...] um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. (TARDIF, 2002, p. 61).

Tardif (2002) adota essa justificativa para que cessem as tentativas de se caracterizar os saberes docentes de acordo com critérios isolados, como: sua origem, sua utilidade, sua apropriação e sua construção. Para o autor, é preciso conectar todos esses critérios, para que, dessa forma, seja possível adotar um modelo adequado para análise dos saberes docentes. Por fim, o autor sugere a classificação, apontada no quadro seguinte.

Quadro 2 – Proposta de classificação dos saberes docentes considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores.

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docentes
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundário não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos e usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.

Fonte: TARDIF, 2004, p. 63.

Observa-se, nessa nova proposta, que o autor tenta contemplar todos os saberes que seriam efetivamente utilizados em sua prática docente. Nessa proposta, referenciam-se os saberes da formação profissional, os saberes da experiência e os saberes pessoais, os quais estão relacionados às concepções que os professores formulam a respeito de sua atividade profissional, além dos saberes tidos como instrumentalistas, como citado por Cardoso *et al.* (2012), que seriam os meios concretos de exercer a profissão.

Nessa nova perspectiva, também é possível constatar que o autor destaca a socialização como o modo mais comum de se promover a integração dos saberes à prática profissional dos docentes. Seja pelas experiências de socialização que antecedem o ingresso do professor na carreira ou da socialização profissional que se estabelece ao longo de sua trajetória no ambiente escolar.

Dessa forma, por mais que se pense que o professor age sozinho, as relações que estabeleceu e que estabelece ao longo de sua vida, na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social, bem como a interação estabelecida com alunos, colegas de profissão e também nas instituições de formação, interferem nas decisões a respeito de sua prática.

Promover a reflexão acerca desses saberes é fundamental para o reconhecimento e legitimação de práticas pedagógicas que podem garantir melhores resultados no trato de questões relacionadas a temas complexos e delicados presentes na escola e na sociedade.

3.2 O Professor como Educador Sexual

A preocupação com temas relacionados à Educação Sexual inicia-se no Brasil no final das décadas de 20 e de 30, baseada exclusivamente no estímulo ao medo do contágio de doenças sexualmente transmissíveis e, consequentemente, por uma repressão ao sexo. Somente por volta de 1960, é que começam a surgir às primeiras ações formais de Educação Sexual na escola, principalmente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, porém todas essas ações foram extintas no início dos governos militares (SILVA; NETO, 2006). Nesse período, a Educação Sexual no Brasil foi marcada por uma educação omissa e

repressora, não apresentando nenhum indício de uma educação dialógica, humanista ou libertária.

Na década de 90, houve avanços ao longo do tempo, como a própria implementação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que, por meio dos Eixos Transversais, direcionam a prática docente e possibilitam a discussão de alguns temas relacionados à Educação Sexual, mesmo apresentando alguns aspectos questionáveis, como já discutido anteriormente. O fato é que, ainda, nos dias de hoje, medidas governamentais são tomadas a fim de reprimir possíveis ações ou manifestações do indivíduo e sua sexualidade. Cita-se como exemplo as cidades de Limeira e Campinas, localizadas no Estado de São Paulo, que propuseram ementas à Lei Orgânica Municipal que proíbem a deliberação de qualquer proposta na Câmara de Vereadores que regulamente políticas de ensino sobre "ideologia de gênero", gênero ou Orientação Sexual em sala de aula. Tamanho retrocesso assemelha-se a uma "viagem ao túnel do tempo".

Assuntos relacionados às discussões de gênero, afetividade, desejo, erotismo, reprodução, dentre outros, são extremamente conflitosos e batem à porta de toda sala de aula não sendo admissível seu destrato e pouco caso. Lidar com questões como essas não é fácil, tão pouco existe uma receita pronta a qual possa ser replicada e utilizada por todos educadores. Segundo Tuckmantel (2009), as propostas de Educação Sexual, expressas oficialmente sob a denominação de Orientação Sexual, dirigidas às escolas não se alicerçam na discussão do papel da educação, da especificidade da escola e nas teorias pedagógicas que se relacionam com estas. Baseiam-se, sim, em princípios, objetivos e recomendações universais e homogêneas. Outro equívoco destacado pela autora é a relação estabelecida entre o ensino escolar e a Educação Sexual de crianças e jovens, baseado em um discurso estritamente epidemiológico que tenta, mediante a dados estatísticos de mortalidade, tornar a escola um espaço exclusivo de controle de problemas de saúde pública.

A replicação do modelo mencionado acima é fundamentalmente combatida pelo modelo de educação emancipatória, que considera as concepções humanistas e sua influência na educação. Para Tuckmantel (2009, p. 379),

> A educação do professor e seus componentes de ensino têm servido a um papel hegemônico de adaptação à competitividade do mercado, perpetuando imperialismos e colonialismos do conhecimento. Compete, portanto, à nova rota dos cursos de formação, a libertação dos grilhões mercadológicos, no sentido do desenvolvimento de uma consciência critica construída pela reflexão e produzida pela experiência da prática e da ação histórica: a consciência crítica forma o sujeito autônomo, exigido pela sociedade emancipada. (TUCKMANTEL, 2009, p. 379).

A essa nova rota sugerida pela autora, acrescenta-se a necessidade de o educador relacionar-se diretamente com os problemas que são vivenciados pelos indivíduos na sociedade e que frequentemente são trazidos para o ambiente escolar. Algumas atribuições são conferidas ao educador sexual. No quadro abaixo, são especificadas as atribuições que, segundo Pereira e Williams (2008), o educador deve ser capaz de realizar. São elas:

Quadro 3 – As atribuições de um educador sexual

Diminuir a intolerância e os preconceitos
Entender que crianças e jovens apresentam manifestações de sua sexualidade e não devem ser privados de informações para compreender tais eventos e encarar o seu desenvolvimento de forma tranquila e responsável
Desenvolver a discussão, não apenas de biologia, mas de temas que envolvem conhecimentos das áreas de antropologia, sociologia, psicologia, pedagogia, história, política e ética.
Acreditar que a sexualidade humana é parte integrante e indissociável da pessoa, não implicando, necessariamente, em seu aspecto reprodutivo.
Entender que todos têm valor e dignidade, merecendo respeito.
Favorecer condições para que os alunos respeitem todas as formas de relacionamento, independente do nível de sentimento envolvido, evitando-se quaisquer atitudes de coerção ou exploração entre as pessoas.

Fonte: PEREIRA, 2008.

Nota-se, portanto, a importância do papel de um educado sexual na plena formação do sujeito. Formação esta que deve estar sempre associada à ética e à tolerância, ao respeito mútuo entre os indivíduos e à compreensão de que o amor, o desejo, a mídia, o gênero, dentre outras variáveis, são partes integrantes do universo da sexualidade e devem objetivar sempre o rompimento de todos os nós de repressão e opressão ainda perpetuados na sociedade.

CAPÍTULO 4
A PROPOSTA COLABORATIVA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Tendo em vista a aspiração e o desejo de contribuir para formação em serviço de professores das redes pública e privada de Ensino Fundamental, é que se propõe o desenvolvimento de uma proposta colaborativa a ser desenvolvido junto a esses profissionais. Nessa intervenção, visa-se a ampliação do olhar docente sobre temas relacionados ao sexo e a sexualidade e a compreensão de que a sexualidade é algo intrínseco no indivíduo e presente em sua vida desde a fase infantil.

Compreende-se que as atividades de capacitação, qualificação ou formação continuada (aqui denominada de Formação em Serviço), não podem ser pontuais, desconexas e sem um real motivo que a justifique. Nesse sentido, a construção da proposta colaborativa desse estudo está alicerçada em resultados que justificam seu desenvolvimento. Tais resultados são apresentados e analisados em capítulo posterior. A referida proposta de formação em serviço está estruturada em etapas que ocorreram ao longo do ano letivo, estando sujeitas a alterações e contribuições que se fizerem necessárias considerando-se as especificidades do público ao qual se destina. As etapas são:

1º - Sensibilização: etapa em que serão discutidas as necessidades e a importância de se falar sobre o HPV e Educação Sexual. Sugere-se que essa etapa aconteça no início do ano letivo, momento em que é possível se fazer a preposição de metas e objetivos a serem alcançados com os alunos.

2º - Conceituação: nessa etapa mais específica, sugere-se o trabalho com o estudo de termos que parecem familiares, mas que geram dúvidas entre professores, como: qual a diferença entre sexo e sexualidade? O que é afetividade? O que é gênero? O trabalho dinâmico e contextualizado desses termos é fundamental, o que pode ser feito através de reportagens em revistas, jornais e vídeos.

3º - Aprofundamento Teórico: a proposta nessa etapa é que o professor assuma a sexualidade e a Orientação Sexual como um dos componentes essenciais ao currículo da Educação Básica, enquanto direito dos alunos e como um dos Temas Transversais. A articulação entre teoria e prática deve estar sempre presente em atividades de formação

continuada, possibilitando ao docente uma visão de como a teoria pode contribuir para a prática docente – ou o contrário –, o quanto nossa prática pode produzir novas teorias.

4º - Troca de Experiências e Atividades Práticas: nesse momento, o professor poderá expor suas iniciativas e práticas relacionadas ao HPV, compartilhando-as com os colegas, havendo a possibilidade de adaptações e recriações, ou até mesmo a criação de novas atividades ou planos de aulas que serão utilizados na escola. Sugere-se que o profissional responsável pela formação forneça materiais de auxílio, como: textos, reportagens, jogos, atividades, com o intuito de instrumentalizar o trabalho a ser realizado.

5º - Fechamento e Avaliação do Processo: no fechamento, é importante que cada professor reflita sobre as etapas realizadas no processo de formação e avalie o impacto dessas ações na sua prática escolar. A avaliação realizada por cada docente é fundamental e permitirá que possíveis falhas sejam corrigidas, tornando a proposta colaborativa ainda mais efetiva a cada realização.

Sugere-se a realização do seguinte cronograma:

Quadro 4 – Proposta de cronograma para realização das etapas da proposta colaborativa

Etapa	Duração	Período Letivo
1	Um encontro de aproximadamente 3 horas.	Início do ano letivo
2	Dois encontros de 4 horas cada um, ou um encontro de 8 horas. Sugere-se a realização de dois encontros visto a extensão do assunto a ser tratado na etapa.	Um mês após a realização da etapa 1. Caso sejam realizados dois encontros, os mesmo podem ser realizados consecutivamente.
3	Dois encontros de 4horas cada um, ou um encontro de 8 horas.	Segure-se o intervalo de aproximadamente um mês entre a realização das etapas 2 e 3. A proximidade desse encontro com o período de férias escolares pode, em alguns casos, despertar no professor o interesse por uma leitura mais aprofundada sobre algum tema discutido em grupo.
4	Um encontro de aproximadamente 4 horas.	Início do segundo semestre letivo. Sugere-se esse período visto a possibilidade que os professores terão de aplicar em sala as propostas que foram trabalhadas, discutidas e planejadas com o grupo.
5	Um encontro de aproximadamente 3 horas.	Final do ano letivo.

Fonte: DADOS DA PESQUISA.

Por se tratar de uma proposta de formação em serviço baseada na Abordagem Emancipatória de Educação Sexual, aspectos abrangentes relacionados à sexualidade devem estar necessariamente presentes na construção da proposta. Para isso, uma reestruturação do quadro proposto por Furlani (2012) foi realizada, tendo-se os temas abaixo:

Quadro 5 – Temas a serem tratados na proposta colaborativa de Formação em Serviço

Relações Humanas e Afetivas	Subjetividades Individuais e Coletivas	Saúde Sexual	Manifestações da Vida Sexual	Contextualização Histórica, Cultural, Social e Política
Na família; Na escola; Nas amizades.	Orientação Sexual; Identidade de gênero; Preferências e escolhas; Experiências vividas; Histórias de vida; Construções culturais.	O corpo e seu desenvolvimento; Saúde; Sexo (reprodutivo; prazeroso).	Na infância; Na adolescência; Na vida adulta.	Políticas Públicas (educação/saúde); Relações de gênero; Ética sexual; Mídia e sexualidade; Direitos sexuais.

Fonte: FURLANI, 2012.

4.1 Estruturação da 1ª etapa – Sensibilização

Para a realização da *1º etapa – Sensibilização*, buscou-se estruturar o encontro de modo que houvesse efetivamente uma sensibilização sobre a necessidade em se refletir, falar sobre, compartilhar e propor novas metodologias para se trabalhar o HPV e seus agravos dentro de uma Abordagem Emancipatória de Educação Sexual.

Dessa forma, foi desenvolvida a oficina intitulada *Abordagem Emancipatória de Educação Sexual*: uma possibilidade para o trabalho com HPV! Abaixo, a estruturação da oficina.

1 Início: Dinâmica de acolhida: (30min)

Na entrada, cada pessoa recebe um cartão diferente. Cada cartão contém uma palavra ou expressão. Pede-se que se apresentem e contem o motivo que o levou a participarem da oficina.

2 Apresentação dos objetivos da oficina:

- Desenvolver junto aos professores uma visão ampla da sexualidade;
- Reconhecer a importância de se proporcionar na sala de aula um espaço de problematização e de valorização da comunicação com o aluno e entre eles;
- Discussão sobre os possíveis modos de se trabalhar com a abordagem emancipatória em um contexto de Educação Sexual e HPV.

3 Apresentação das diferentes abordagens em Educação Sexual;

4 Apresentação do curta: Eu não quero voltar sozinho (2010) duração: 17min.;

5 Discussão do curta a partir de questões-chave:

- O que vocês acharam desta história?
- Que semelhanças ela tem com as situações experienciadas/vividas na escola ou no ambiente em que você trabalha?
- Para você, como a Escola se envolve com a temática trazida pelo curta?

6 Jogral das palavras

- Como pode nossa prática educativa colaborar numa perspectiva emancipatória de ensino sobre o HPV?
- Que tipo de abordagem proporciona, na sala de aula, um espaço de problematização e de valorização da comunicação com o Outro?
- Como a comunicação entre profissionais de diferentes áreas pode possibilitar a abordagem de questões relativas à Orientação Sexual?

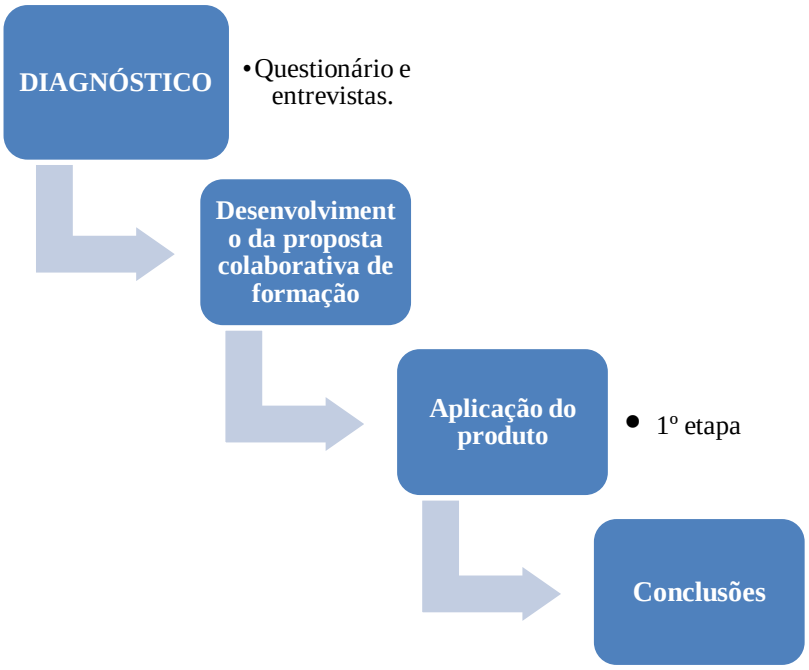
Observação: em um papel grande, formular uma frase que tente responder uma ou mais perguntas colocadas. *Usar na frase a palavra que recebeu no início da oficina.* Todos leem suas frases.

Ressalta-se que a referida proposta pode ser desenvolvida em qualquer escola de Ensino Fundamental. Por seu conteúdo ser direcionado ao estudo do HPV e à Campanha Nacional de Vacinação, verificou-se a necessidade de desenvolvê-la com professores que atuam no Ensino Fundamental II, visto a faixa etária e escolar das meninas em idade de vacinação. Porém, por se tratar de um assunto que está inserido dentro de um contexto maior que é a Educação Sexual e a abordagem emancipatória de Educação Sexual, sugere-se sua realização para professores que lecionam no Ensino Médio.

CAPÍTULO 5
PERCURSO METODOLÓGICO

O referido estudo constituiu-se de diferentes etapas que foram realizadas com grupos distintos de professores. Abaixo, o fluxograma contendo a sequência das referidas etapas.

Figura 1 – Percurso metodológico



Fonte: DADOS DA PESQUISA.

A primeira etapa intitulada *Diagnóstico* refere-se ao questionário (aplicado ao grupo de 41 professores) e às entrevistas (realizadas com um grupo de quatro professores). Feito o diagnóstico inicial, procedeu-se com a etapa de desenvolvimento da proposta colaborativa de formação continuada. Esses dados foram obtidos na Escola 1.

A etapa seguinte constituiu-se da aplicação da 1ª etapa da proposta colaborativa de formação que foi realizada com outro grupo de 12 professores. Essa aplicação foi realizada em outra instituição, Escola 2, que convidou a pesquisadora para oferecer uma formação aos seus professores em uma manhã de sábado.

Por fim, concluiu-se esse estudo, buscando responder a pergunta de pesquisa: como uma proposta colaborativa de formação continuada baseada na Abordagem Emancipatória de Orientação Sexual pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores no que se refere ao HPV?

5.1 Procedimentos e Instrumentos de Pesquisa

Os instrumentos de pesquisa utilizados no estudo foram:

- Questionário (Anexo III);
- Entrevista semiestruturada (Anexo IV);
- Gravação de áudio do grupo de discussão.

Buscou-se, por meio da utilização dos diferentes instrumentos acima, a obtenção de dados relativos às questões que eram de grande interesse para estruturação do estudo.

5.2 Análise dos dados: questionário e entrevista

Os dados obtidos pelo questionário aplicados na Escola 1 foram analisados por meio de estatística descritiva. Segundo Guedes, Martins e Arcosi (2006), a estatística descritiva, cujo objetivo básico é o de sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo dessa forma que se tenha uma visão global da variação desses valores, organiza e descreve os dados de três maneiras: por meio de tabelas, de gráficos e de medidas descritivas. Neste estudo, foram usados preferencialmente tabelas e gráficos.

Para orientar a apresentação da análise do questionário, foram criadas três categorias principais. São elas:

a) *Conhecimento sobre HPV:* nessa categoria, objetivou-se analisar os conhecimentos que os professores possuem acerca do vírus HPV e suas particularidades, como: via de transmissão, diagnóstico, faixa etária mais comum para infecção, dentre outros.

b) *Conhecimento sobre câncer de colo do útero:* o objetivo nessa categoria foi analisar os conhecimentos docentes sobre o câncer do colo do útero e sua estreita relação com a infeção pelo HPV. Para isso, centrou-se a análise em questões relacionadas à autoavaliação dos mesmos sobre seu nível de conhecimento sobre o tema, faixa etária mais comum para ocorrência de tumores e aspectos preventivos e de diagnóstico da doença.

c) *Perspectivas futuras*: as perspectivas docentes em relação à participação dos mesmos em palestras, grupos de discussão e outros programas de formação sobre HPV e câncer de colo do útero serão prioritariamente analisadas nessa categoria.

Para análise das entrevistas, também realizada com professores da Escola 1, foi utilizado o método de análise de conteúdo que é entendido por Moraes (1999) como uma metodologia usada para interpretar e descrever informações de diferentes fontes, e que podem fornecer importantes informações sobre aspectos e fenômenos da vida social. As etapas que serão contempladas na análise das entrevistas foram previamente propostas por Moraes (1999), tendo-se:

1º - Preparação das informações: nessa etapa o objetivo foi identificar as diferentes amostras a serem analisadas, além de promover a codificação dos sujeitos com o intuito de realizar uma rápida identificação dos mesmos, mantendo-se o anonimato.

2º- Transformação do conteúdo em unidades: de acordo com Moraes (1999), toda categorização ou classificação, necessita definir o elemento ou indivíduo unitário a ser classificado. Essas unidades podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral.

3º - Categorização das unidades: nessa etapa realiza-se o agrupamento dos dados considerando a parte comum existente entre eles. Pode-se agrupar por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo (MORAES, 1999)

4º- Descrição: é o momento de comunicar o resultado da análise. Para Moraes (1999), É o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas.

5º- Interpretação: etapa em que se deve atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação (MORAES, 1999).

O processo de preparação das informações obtidas nas entrevistas consistiu inicialmente na atribuição de nomes fictícios que possibilitem identificar o sujeito participante da pesquisa, mantendo sua identidade em sigilo. Nomes fictícios também foram atribuídos às escolas participantes, sendo duas no total. Dessa forma tem-se:

Professor 1= Paula

Professor 2 = Ana

Professor 3= Marcos

Professor 4 = Beatriz

Escola 1 = escola em que os professores que responderam ao questionário e entrevistas estão vinculados.

Escola 2 = escola onde foi realizada a primeira etapa (oficina) da proposta colaborativa de formação.

As categorias criadas para realização da análise foram as categorias temáticas, fundamentadas em um dos objetivos do estudo que é analisar a relação do professor com o PCN e a Educação Sexual em sala de aula. Dessa forma, foram criadas três categorias, que são:

a) *Conhecimentos pedagógicos:* relação que o professor estabelece com os programas curriculares relacionados ao conteúdo de Orientação Sexual. Essa categoria marcada por expressões que evidenciam a citação de documentos ou

textos relacionados à Orientação Sexual, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e/ou artigos ou textos sobre assunto.

b) *Conhecimentos metodológicos:* noções acerca de estratégias que podem ser utilizadas para o trabalho com temas relacionados à Orientação Sexual. Nesta categoria, destacam-se fala em que os sujeitos mencionam diferentes tipos de atividades educacionais que foram ou podem ser utilizadas em processo de ensino e aprendizagem sobre o tema.

c) *Conhecimentos experienciais:* concepções associadas a vivências referentes à processos de Orientação Sexual desenvolvidos pelos professores.

A etapa seguinte da análise será a descrição do conteúdo seguida de sua interpretação objetivando plena compreensão do conteúdo analisado.

5.3 Análise dos dados: Proposta Colaborativa de Formação

As informações acerca da realização da etapa inicial da proposta colaborativa, junto aos professores da Escola 2, foram obtidas por meio da análise do grupo de discussão. Optou-se pelo uso do grupo de discussão, visto a possibilidade de maior compreensão e interação pelos participantes. Além disso, por não ser totalmente estruturada, esse tipo de dinâmica torna-se muito flexível e dá margem à discussão de diferentes assuntos que possam enriquecer a atividade. Para a análise do grupo de discussão foram utilizados:

- Caderno de campo: anotações realizadas pelo aluno de iniciação científica colaborador do projeto.
- Áudio: gravação realizada durante a realização da oficina.
- Jogral de palavras: professores, em um papel, responderam as perguntas que lhes foram feitas ao final da oficina.

5.4 A escolha do local, do objeto de estudo e dos participantes da pesquisa

O presente trabalho foi realizado com um grupo de professores pertencentes à rede municipal de ensino da cidade de Mariana –MG e que lecionam em séries do ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Optou-se por realizar a pesquisa com professores que atuam nessas séries do ensino básico, visto a relação existente com a faixa etária de alunas já em idade de vacinação contra HPV.

A etapa a que se refere à aplicação do questionário contou com a participação de 41 professores, com idade média variando de 24 e 66 anos. Destes, 35 eram do sexo feminino e seis, do sexo masculino. Todos os professores possuem curso superior completo nas diferentes áreas das ciências humanas, exatas e biológicas.

O questionário é classificado como misto, visto a presença de respostas abertas e fechadas. Ele possui 37 perguntas que visam avaliar os conhecimentos do professor sobre HPV, vacina contra este vírus e câncer cervical, além de suas crenças e atitudes em relação à vacinação contra esse agente infeccioso. Destaca-se que o referido questionário foi desenvolvido pelo *Âmbar* e testado em outro grupo de sujeitos.

Já a etapa de entrevistas contou com a participação de quatro professores de que também participaram da etapa anterior. Optou-se pela seleção dos mesmos considerando-se especificamente sua área de atuação em sala de aula. Nesse caso, Ciências. O modelo de entrevista adotado é o semiestruturado que, segundo Trivinios (1987), compreende

> [...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVISIOS, 1987, p. 145).

A entrevista contém nove perguntas que versam sobre os temas: Educação Sexual na sala de aula, os PCNs, o desenvolvimento de projetos e ações destinadas à prevenção de DSTs e a importância da formação continuada em sua trajetória profissional.

5.5 Procedimentos Éticos

A Secretaria Municipal de Educação do município foi informada sobre o referido projeto de pesquisa, autorizando a Escola Municipal a participar do estudo. A direção da Escola foi informada sobre o Projeto de pesquisa e convidada a participar. A carta de concordância da escola foi assinada (Anexo I) havendo, portanto, a autorização para realização da pesquisa. Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram entregues aos participantes com a explicação sobre a pesquisa e esclarecimento das dúvidas. Ao consentir, os professores assinaram o TCLE, constante no Anexo II deste trabalho.

Todos os registros efetuados no decorrer deste estudo estão sob a responsabilidade do Orientador Prof. Dr. Fábio Augusto Rodrigues e Silva e serão arquivados no Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (ICEB – UFOP), por um período de cinco anos, sendo incinerados após este período.

Informa-se ainda que a referida pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) desta Universidade, sendo aprovado e protocolado no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 37228514.0.0000.5150.

CAPÍTULO 6
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados que serão apresentados nesta etapa tratam dos resultados obtidos após análise dos questionários, das entrevistas e da 1ª etapa da proposta colaborativa, respectivamente. Para melhor apresentação dos resultados referentes ao questionário, na seção E *os professores, o que sabem?*, optou-se pelo uso de ferramentas gráficas, como tabelas e gráficos. Tais recursos auxiliam na organização de informações e interpretação dos dados com maior clareza.

A transcrição de áudio será o recurso utilizado na estruturação das discussões referentes às entrevistas e à etapa inicial da proposta colaborativa. Para isso, trechos com conceitos e/ou ideias relevantes em cada categoria serão destacados no texto. Ressalta-se que a identidade dos participantes será mantida em anonimato. Os resultados acerca das entrevistas serão apresentados na seção *O professor de ciências e sua relação com a Educação Sexual*.

Em seguida, serão apresentados os resultados obtidos na fase inicial da proposta colaborativa.

6.1 E os professores, o que sabem sobre HPV?

O questionário aplicado aos 41 professores integrantes da pesquisa foi desenvolvido utilizando-se perguntas abertas e fechadas, num total de 37 perguntas. Para propiciar uma melhor análise, optou-se pela categorização das respostas, como já enunciado anteriormente, que são: Conhecimento sobre HPV, Conhecimento sobre câncer de colo do útero, Perspectivas futuras.

Inicialmente, realizou-se a análise de informações preliminares dos participantes, sendo 35 do sexo feminino e seis do sexo masculinos. Todos os professores possuem curso superior completo nas diferentes áreas das ciências humanas, exatas e biológicas, conforme o especificado na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de professores por área de formação, tempo de formação e tempo de atuação

Características	n	%
Área de Formação		
Ciências Biológicas	7	17,1%
Ciências Exatas	6	14,6%
Ciências Humanas	23	56,1%
Ciências da Saúde	5	12,2%
Tempo de Formação		
Até 2 anos	2	4,9%
3 a 10 anos	10	24,4%
11 a 20 anos	14	34,1%
Mais de 20 anos	15	36,6%
Tempo de Atuação Docente		
Até 2 anos	7	17,1%
3 a 10 anos	7	17,1%
11 a 20 anos	19	46,4%
Mais de 20 anos	8	19,4%
Total	41	100%

Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2015.

Verifica-se uma prevalência de professores graduados na área de Ciências Humanas, representando 56,1% da amostra, sendo responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e História. Quanto ao tempo de formação, observa-se que 36,6% dos professores concluíram o curso superior há mais de 20 anos; 34,1% obtiveram o diploma de graduação entre 11 e 20 anos atrás.

Outro dado importante obtido na análise em questão refere-se ao tempo de atuação docente. Dos 15 professores que se formaram há mais de 20 anos, apenas oito deles exercem a profissão há mais de 20 anos também. Ou seja, iniciaram a prática docente logo após a obtenção do titulo de graduação, ou até mesmo antes dele. Observa-se que 46,4% dos professores exercem a profissão entre 11 e 20 anos.

Quando questionados se têm filha(s) na faixa etária de 9 a 13 anos, apenas três professores disseram ter filhas em idade de vacinação contra o HPV.

6.1.1 Conhecimentos sobre HPV e Campanha de Vacinação

O conhecimento dos professores sobre o papilomavírus foi analisado, verificando-se inicialmente que 59% da amostra não sabem o que significa a sigla HPV e sua relação com o câncer cervical. Dados semelhantes foram encontrados no estudo de Netto (2007), 29,9% de uma amostra de 157 professores desconheciam o significado do termo HPV. Quando questionados sobre sua percepção com relação ao seu nível de conhecimento sobre o HPV, 34,1% docentes afirmam ter um bom conhecimento sobre o tema, 41,5% regular e 24,4% dizem ser insuficiente o nível de conhecimento que possuem. Observa-se um paralelismo importante entre os dados obtidos, o que demonstra inicialmente a uma defasagem de informações que podem estar relacionadas ao tempo de formação do professor, como verificado anteriormente. Possivelmente, quanto maior o tempo de obtenção do título de graduação, maiores são as defasagens relacionadas aos conhecimentos sobre o tema.

Pode-se também atribuir tal resultado à área de formação do docente. Professores da área das Ciências Biológicas e Ciências da Saúde tendem a ter maior atenção e interesse pelo tema quando comparados a professores de outras áreas. A amostra da pesquisa é composta em sua maior parte, por professores da área de Ciências Humanas, o que pode explicar o pouco conhecimento sobre o assunto.

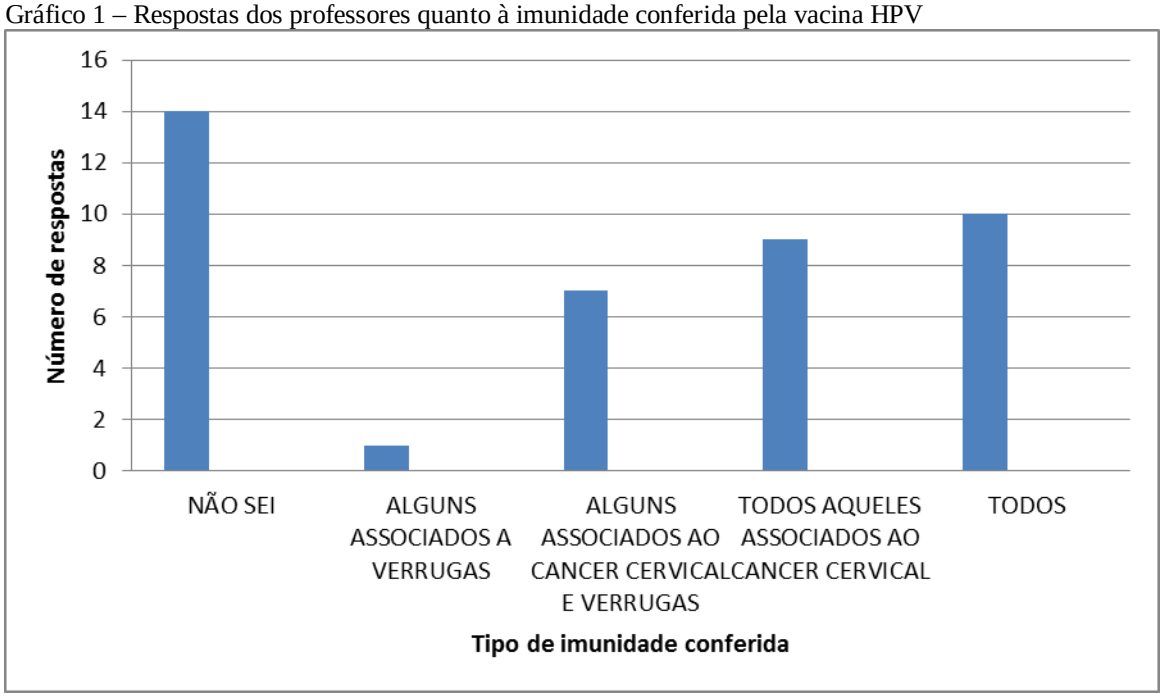
Outra correspondência possível de se fazer é a relacionada ao gênero. Todos os docentes homens participantes da pesquisa afirmaram ter conhecimentos insuficientes sobre o tema. Quando perguntados se a infecção pelo HPV é comum, 51,2% afirmaram que sim, 34,15% afirmaram que não, e 14,65% dos participantes disseram não saber. Segundo Barbieri, Couto e Mota (2010), o vírus HPV é considerado o agente infeccioso de transmissão sexual mais comum. A autora estima que o número de mulheres portadoras do Ácido Desoxirribonucleico (DNA) de algum tipo do vírus HPV em todo o mundo, no ano de 2010, chegou a 291 milhões. Trata-se sim de uma infecção comum, porém, estima-se que a cada ano 105 milhões de mulheres no mundo inteiro terão infecção pelo HPV 16 ou 18, os tipos malignos desencadeadores do câncer de colo do útero, pelo menos uma vez na vida (BURCHELL, 2006 *apud* BARBIERI; COUTO; MOTA, 2010).

Sobre a faixa etária mais comum para ocorrência da infecção pelo vírus, 56,1% dos docentes afirmaram corretamente que a infecção é mais frequente entre jovens de até 25

anos de idade e sexualmente ativos. O percentual de professores que acreditam ser a faixa etária de 25 a 40 anos a mais susceptível a infecção corresponde a 24,4% da amostra. Não souberam responder a pergunta 19,5% dos entrevistados. Barbieri, Couto e Mota (2010) afirmam em seu estudo que entre os 15 e 19 anos de idade o índice de infecção é em média 43% entre as mulheres, havendo um declínio acentuado de 31% entre as mulheres com mais de 45 anos de idade.

Quando perguntados se na escola já foram questionados (a) sobre a vacina contra HPV, 70,7% da amostra afirmou nunca ter sido questionada por ninguém, seja aluno(a), funcionários da escola, colegas ou pais de alunos. Um dado extremamente relevante que pode indicar uma ausência de articulação entre professores, alunos e comunidade escolar ou que este tema não desperta controvérsias ou interesses e, portanto, é ignorado no ambiente escolar. O restante da amostra afirma já ter sido questionada em algum momento, dentro ou fora da escola. Ao serem questionados se seriam favoráveis ou não à vacinação contra o HPV, todos os professores afirmaram ser favoráveis. Dos 41 professores, 33 justificaram sua resposta e, dentre as principais justificativas, tem-se, primeiramente, a possibilidade de prevenção da doença e posteriormente a precocidade do início da vida sexual dos adolescentes, fazendo necessária a imunização. Os professores foram questionados sobre contra quais vírus à vacina do HPV confere imunidade, obtendo-se os seguintes resultados apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Respostas dos professores quanto à imunidade conferida pela vacina HPV



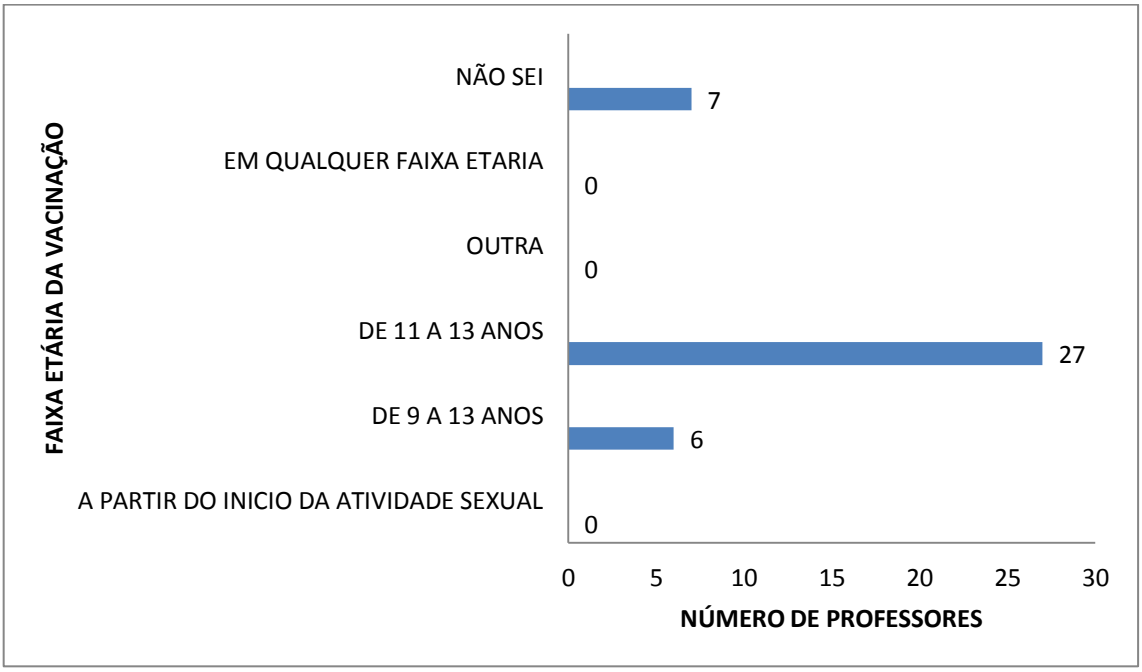
Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2015.

Os dados obtidos sinalizam, novamente, certo desconhecimento sobre informações relacionado ao tema HPV. Apenas sete professores souberam responder corretamente, os demais desconhecem a informação de que as vacinas bivalente e quadrivalente conferem imunidade somente aos vírus dos tipos 16 e 18; 6, 11, 16 e 18, respectivamente, responsáveis pelo desenvolvimento do câncer e de verrugas genitais.

Quanto à dosagem da vacina, 7% afirmaram que a vacina deve ser ministrada em dosagem única, 41% dizem serem duas doses necessárias para imunização completa, 37% três doses e 15% não souberam responder. Nota-se que 63% dos professores desconhecem a informação de que a vacina deve ser ministrada em três doses, sendo a segunda dose seis meses após a primeira, e a terceira cinco anos após a segunda. Estudos recentes têm demonstrado que a incidência por HPV é alta, particularmente em mulheres com iniciação sexual em idade escolar (LONGATO FILHO *et al.*, 2003), fazendo-se necessária a imunização em três doses orientada pelo Ministério da Saúde.

Sobre a faixa etária indicada para início da vacinação contra o HPV, conforme a campanha do Ministério da Saúde, em 2014, obteve-se os dados apresentados no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Número de professores e a faixa etária de adolescentes vacinadas em 2014



Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2015.

Nota-se que dos 41 professores, 65,8% sabem que no ano de 2014 a vacina foi administrada especificamente no grupo de meninas com idade entre 11 e 13 anos. Ao serem perguntados se na escola já foram questionados sobre o HPV e a campanha de vacinação, verificou-se que 73% dos professores nunca foram questionados por alunos ou funcionários da escola. De acordo com Façanha *et al.* (2004),

> [...] uma das principais formas de conter o avanço das DST é a conscientização da população. Apesar das inúmeras campanhas preventivas e dos diversos métodos de obtenção de informação sobre prevenção das DST, dentre elas o HPV, como Internet, jornais, revistas, rádios, TV, a população não se mostra conscientizada sobre os riscos de contaminação. (FAÇANHA *et al.*, 2004, p. 6).

O dado obtido por esta pesquisa corrobora a afirmação de Façanha *et al.* (2004), visto que a ausência de diálogo e questionamentos proposto no ambiente escolar, seja por meio de palestras, oficinas ou grupos de estudos, influencia negativamente no entendimento da importância do conhecimento e cuidado do próprio corpo.

Quanto aos benefícios ao País decorrentes da inclusão da vacina contra HPV no Calendário Nacional de Vacinação, apenas um professor acredita que a vacina não trará benefÍcio algum ao país. Em seu questionário, o referido professor optou pelo não preenchimento do campo que justifica sua resposta. Os outros 40 professores afirmam que a vacinação trará benefícios ao país, como justificado por alguns professores:

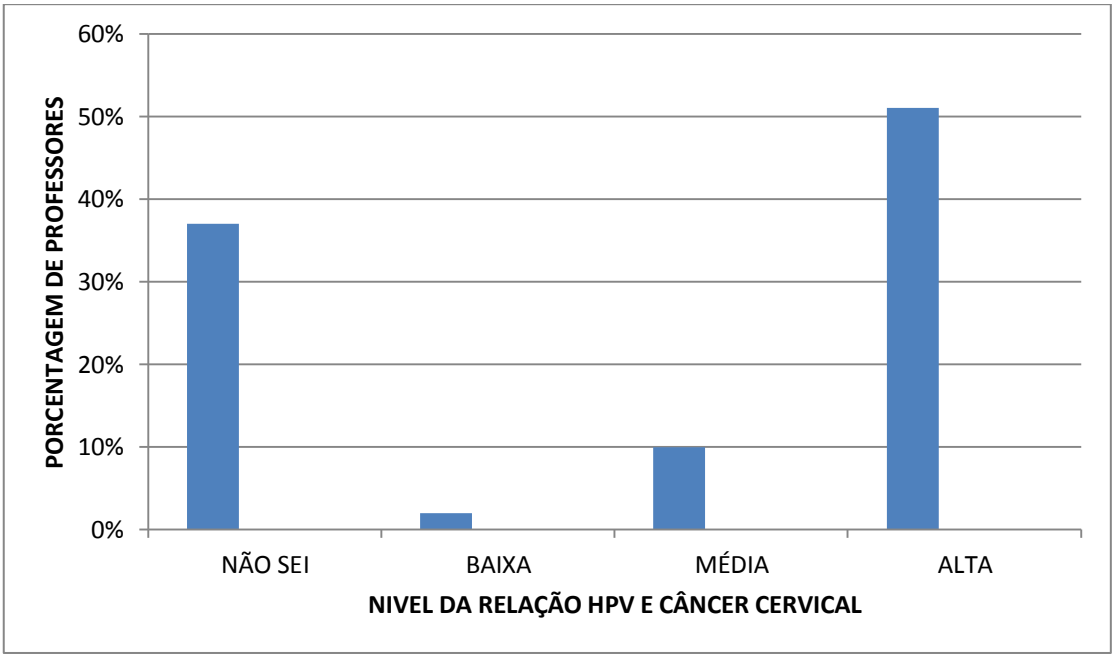
- P2 – com a implantação da vacina o Brasil poderá quase erradicar a doença como já aconteceu em muitas outras.
- P3 – qualquer ação preventiva ou de conscientização é valida. A maior parte da população é leiga.
- P22 – menos meninas serão infectadas hoje e no futuro.

Quando perguntados se no momento da aplicação do questionário a pessoa se considerava tecnicamente preparado para informar e esclarecer alunos e pais de alunos sobre a vacina contra o HPV, a maioria dos professores afirma não estar devidamente preparados para tal.

6.1.2 Conhecimentos sobre Câncer de Colo do Útero

Quando questionados sobre a relação do HPV com o desenvolvimento do câncer de colo do útero, a maioria dos participantes afirma ser a alta essa relação, evidenciando que os mesmos possuem uma concepção correta sobre a questão. Bosch *et al.* (*apud* BARBIERI; COUTO; MOTA, 2010) demonstraram em seus estudos a existência da associação do vírus HPV com a neoplasia cervical, com uma taxa de prevalência de 92,2% de DNA do vírus nos fragmentos estudados, o que indica portanto essa alta relação. O gráfico abaixo apresenta os resultados obtidos nessa etapa.

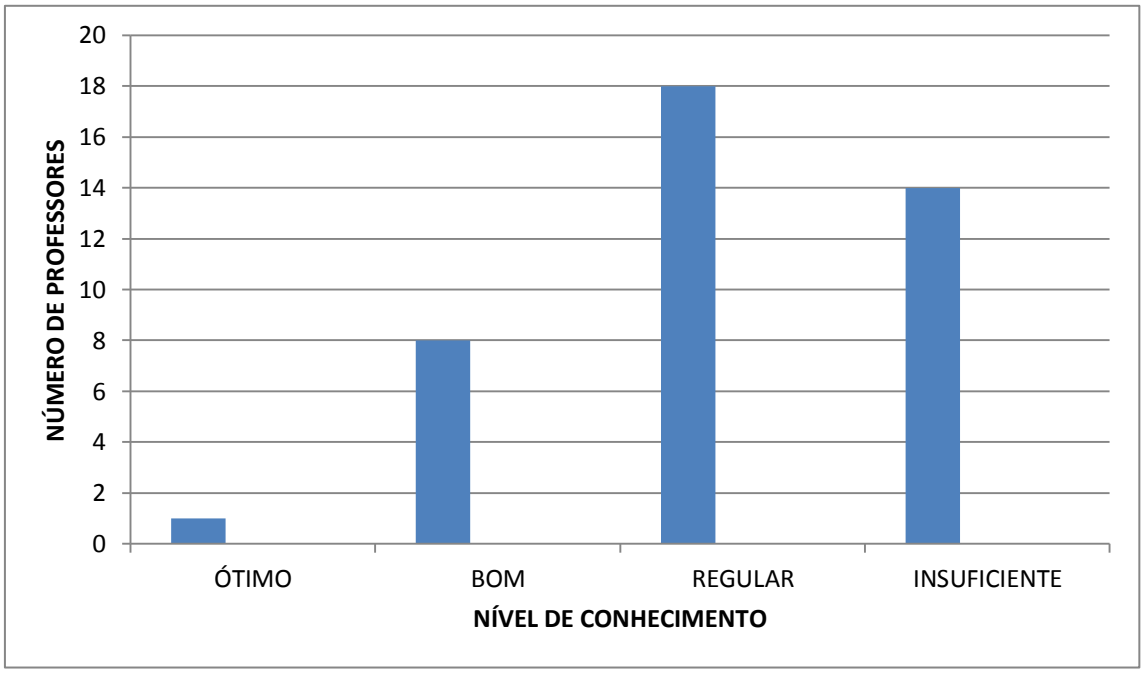
Gráfico 3 – Conhecimento dos professores sobre a relação entre o HPV e o câncer de colo do útero



Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2015.

Nota-se, porém, que um número significativo de professores (37%) não soube responder qual é essa relação o que pode indicar inicialmente a uma falta de conhecimento especificamente quanto à neoplasia uterina. Esse dado fica ainda mais reforçado quando se analisa os resultados obtidos na pergunta sobre o nível de conhecimento dos professores acerca do câncer de colo do útero. O gráfico seguinte apresenta os resultados obtidos.

Gráfico 4 – Número de professores e o nível de conhecimento sobre câncer de colo do útero



Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2015.

Apenas 20% dos professores afirmam possuir um bom conhecimento sobre o câncer uterino; 2% da amostra afirmam ter um nível ótimo de conhecimento, enquanto que 44% dizem ter conhecimentos regulares sobre o tema. Outro dado que corrobora o resultado encontrado anteriormente é que 34% dos professores afirmam ter conhecimentos insuficientes sobre a temática.

Quando questionados sobre o entendimento de que a sua profissão tem alguma relevância na prevenção da infecção pelo HPV e no diagnóstico do câncer cervical, 23 professores afirmaram que sim, oito afirmaram que não e 10 disseram não saber. Esse dado remete a provável incompreensão por parte dos docentes acerca da transversalidade como uma dimensão integrante de sua prática docente. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 30) a transversalidade pode ser entendida como,

> [...] a possibilidade de se estabelecer na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real e de sua transformação. (BRASIL, 1998, p. 30).

Essa perspectiva transversal é fundamental para a transformação da prática pedagógica do professor, muitas vezes apenas baseada em sua formação inicial que, rompendo essa barreira, assume o compromisso com a formação plena de seus alunos. Faz-se

necessário o entendimento de que assuntos relacionados à Educação Sexual ou Educação em Saúde não precisam ser trabalhados em sala de aula apenas por professores da área das Ciências Biológicas ou da Saúde.

Observa-se, portanto, que algumas lacunas referentes a informações sobre a relação HPV/ câncer de colo do útero ainda precisam ser preenchidas.

6.1.3 Perspectivas futuras

As perspectivas futuras dos docentes foram analisadas primeiramente quando perguntados sobre a utilidade de palestras, grupos de discussão e simpósios sobre o HPV e Câncer Cervical nas escolas do município. Todos os professores afirmaram ser útil para sua formação a realização desses eventos.

Posteriormente, foram questionados quanto à concordância em participar dessas ações educativas. O desejo por participar de ações educativas que visam o aperfeiçoamento da prática docente foi verificado em 93% dos professores integrantes da pesquisa. Um dado que possivelmente está associado a isso é o tempo de formação do profissional, onde 34,1% obtiveram diploma de graduação entre 11 e 20 anos atrás e 36,6% a mais de 20 anos atrás, havendo, portanto, a necessidade de uma atualização sobre o tema HPV.

Tal resultado se justifica, pois quando questionados se, naquele exato momento, você se considera tecnicamente preparado para informar e esclarecer alunos e pais de alunos sobre o HPV, a campanha nacional de vacinação e o câncer de colo do útero, 88% dos professores afirmaram não estar preparado para tal ação.

A falta de preparo técnico docente resulta em uma grande dificuldade em se trabalhar com alunos temas relacionados à Educação Sexual, nesse caso, especificamente o HPV. A formação continuada nesse contexto torna-se fundamental, garantindo não somente uma atualização técnica, mas também promovendo reflexões e discussões que possam auxiliar na superação de dificuldades associadas ao tema.

6.2 O professor de ciências e sua *relação* com a Educação Sexual

Como exposto anteriormente, foram criadas categorias que auxiliaram na análise das entrevistas realizadas com os professores. Nessa etapa da pesquisa, contou-se com a participação de quatro professores de Ciências que lecionam em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Seus nomes fictícios são:

Professor 1= Paula

Professor 2 = Ana

Professor 3= Marcos

Professor 4 = Beatriz

6.2.1 Categoria 1 – Conhecimentos pedagógicos

Nessa categoria, objetiva-se verificar a relação que o professor estabelece com os PCNs e os Temas Transversais para o desenvolvimento dos trabalhos de Orientação Sexual em sala de aula.

Muitas críticas e dúvidas surgiram sobre a implementação e utilização dos PCN, dos Temas Transversais e da eficiência da abordagem da temática sexual no ensino (CORRÊA; ECHEVERRIA; OLIVEIRA, 2012). Dentre as críticas apontadas, destaca-se a falta de participação do professor na elaboração dos PCNs e a homogeneização das diretrizes em âmbito nacional, desconsiderando assim as especificidades locais.

A forma como são propostos à inserção dos Temas Transversais, faz com que poucos professores tenham interesse em conhecer o documento, tornando-o um fardo a mais em sua rotina já bastante exaustiva. A seguir, trecho da fala de um dos professores entrevistados pelo qual é possível verificar que o mesmo não vê necessidade em se conhecer o documento visto que os planos de aula do 8º ano seriam suficientes para abordar o tema sexualidade:

> Não, Não, Não... Aquela parte que e só um tema transversal? O que eu sei de práticas é o trabalho normal que a gente desenvolve com os meninos do 8º ano. Mas dos Temas Transversais, nunca tive curiosidade de olhar não. (Marcos)

A valorização de um currículo mais tradicional em detrimento da abordagem transversal também pode ser observada na fala dos outro professor, verificando-se que temas relacionados à sexualidade são tratados especificamente em turmas do 8º ano.

> Mais na parte mesmo do conteúdo que a gente tem que tá trabalhando no 8ºano né! A parte dos órgãos sexuais, a parte hormonal, os hormônios que estão atuando nessa fase da adolescência, da puberdade, é... a parte de gravidez, métodos contraceptivos e as DSTs. Essa parte é básica, claro que sempre assim mais focado no 8ºano. (Ana)

O estudo realizado por Altmann (2001) corrobora o verificado na fala dos professores Marcos e Ana. Nesse estudo realizado em uma escola municipal do Rio de Janeiro, a pesquisadora objetivou analisar a interferência da escola na compreensão da sexualidade por parte do adolescente. No referido estudo, os professores relataram que suas escolas e eles mesmos receberam o documento, porém uma fala marcante do professor de geografia que afirma: "Os PCNs devem ser um sucesso de prateleira", reforça o fato de que os docentes utilizam pouco o documento, seja por dificuldades em articulá-lo em sua prática docente ou pela ideia de que outras fontes de orientação podem apoiá-lo em seu exercício profissional.

Para Altmann (2001), o uso dos PCNs e dos Temas Transversais propostos no documento exige um trabalho integrado de diversos professores, em todos os ciclos de escolarização, e não apenas em uma única disciplina ou período escolar.

O uso de fontes alternativas aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* também fica evidenciado na fala do professor Marcos que afirma nunca leu o material e atende às suas necessidades quanto à sua pratica docente utilizando a internet:

> Em relação ao PCN assim abordando sexualidade eu nunca tive como referência o próprio material não. O que eu sei é o que eu trago mesmo de orientação, alguns outros materiais, busco muito a internet quando eu tenho necessidade, mas no próprio PCN não. Nunca cheguei a ler e a verdade é que a gente nem tem muito acesso aqui. A gente tem isso virtualmente né, mas até mesmo na profissão a gente não é muito condicionado a buscar isso diretamente... a sexualidade. (Marcos)

Faz-se nesse momento um recorte importante na fala anterior do professor Marcos quando afirma que: " [...] na profissão a gente não é condicionado a buscar isso diretamente... a sexualidade."

Considerando a sexualidade algo inerente na vida de todo ser humano e presente em todas as fases de desenvolvimento, desde a infância até a terceira idade, é de se julgar

preocupante o fato de um professor do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) desconsiderá-la em sua prática docente. A falta de instrumentalização da escola, bem como a ausência de uma capacitação aos docentes sobre Educação Sexual pode justificar tal postura.

A Educação Sexual sugerida pelos Temas Transversais nos PCNs deve ser compreendida como dito anteriormente como uma orientação, sendo o próprio documento uma ferramenta adicional ao professor. O trabalho transversalizado de Educação Sexual requer um esforço coletivo do corpo docente, da supervisão e da direção escolar e o conhecimento mais aprofundado dos Temas Transversais propostos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* podem contribuir para superação das dificuldades que frequentemente são encontradas nas instituições de ensino.

6.2.2 Categoria 2 – Conhecimentos metodológicos

Nesta categoria, objetiva-se verificar se o professor consegue desenvolver temas relacionados à Orientação Sexual em sala de aula e como o faz. Para isso, a pergunta realizada aos mesmos foi: “Você consegue desenvolver o tema Orientação Sexual em sua disciplina? Como?”.

As respostas utilizadas para essa análise indicam que, na medida do possível, os professores articulam o tema em suas aulas. Como o informado pelos participantes:

> ...na verdade assim eu trabalho...acaba que em todas as turmas que eu trabalho eu falo de Educação Sexual porque eles pedem né. quando eles tem duvidas eles perguntam alguma coisa, a partir disso eu vou conversando com eles. No 8 ano e no 2 ano que faz parte do conteúdo básico ai eu já entro. Nas outras turmas eu converso muito com eles, principalmente quando eles trazem alguma duvida. (Paula)

> Olha só, sempre quando tem a oportunidade, que tem algum tema transversal, ou eu vou fazer alguma dinâmica com os alunos eu tento conversar com eles a respeito do crescimento do corpo, a questão hormonal, aproveitando a oportunidade porque é um tema que tem que ser trabalhado sempre. (Beatriz)

Nota-se novamente, na fala da professora Paula, a forte relação que se faz com a abordagem de temas relacionados à Educação Sexual especificamente em turmas do 8º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio. O assunto é introduzido em outras turmas quando existe uma demanda vinda dos próprios alunos. Salvo essa situação, temas

direcionados ao estudo do sexo e sexualidade são tratados apenas nas séries estabelecidas. Subentende-se também que, a abordagem comumente utilizada pelo professor ao trabalhar a Educação Sexual em sala de aula é a biológico-higienista, frequentemente presente nos livros didáticos de Ciências, visto a citação do mesmo ao afirmar: "... faz parte do conteúdo básico".

Outro aspecto importante verificado nas transcrições acima é o uso do termo *conversa*. O emprego do termo pelas mesmas remete ao entendimento de que assuntos relacionados à Educação Sexual são tratados de modo informal, sem que ocorra um planejamento prévio por parte do professor. Permitir, ou propiciar momentos de conversa é fundamental até mesmo para o fortalecimento e estreitamento das relações estabelecidas entre professor-aluno. Porém é importante que o professor não condicione o trabalho desses temas somente quando os alunos evocam a discussão através da exposição de suas dúvidas ou questionamentos. Em um ambiente fortemente diversificado, há de se considerar a presença de alunos que não possuem essa postura aberta ao diálogo, seja por motivos relacionados à timidez ou a concepções religiosas, por exemplo. Nesse sentido, um trabalho estruturado e bem planejado pelo docente pode promover maior integração e participação de todos os envolvidos.

Ao longo deste estudo, destacou-se a importância do trabalho transversal da Orientação Sexual, proposto pelos PCNs. Novamente, reforça-se o posicionamento de que o referido documento deve ser entendido como uma ferramenta de auxílio à prática docente, estando o professor livre para escolha de outro material. O que se reforça nesse momento é a transversalidade, como citada pela professora Beatriz, que tenta romper a ideia já estabelecida e engessada pelo currículo escolar. Não basta que o aluno receba do professor uma enorme quantidade de informações técnicas/biológicas sobre sexualidade. Dessa forma, o uso de dinâmicas, como apontado pela professora, pode ser compreendido como uma importante metodologia de interação social. Segundo Davis (2013) essa estratégia pode promover e/ou aprimorar a construção de conhecimento por parte dos alunos. Ainda, segundo o autor,

> As trocas entre parceiros – adulto/criança e criança/criança – são não só valorizadas como incentivadas na medida em que resultam, na experiência humana, em conhecimento do outro e em conhecimentos construídos com os outros. (DAVIS, 2013, p. 51).

Essa interação também é percebida na fala da professora Ana, que tenta, por meio de um simples objeto (caixinha de dúvidas), romper alguns receios que seus alunos possam

ter ao exporem suas inquietações e questionamentos. Nota-se, portanto um favorecimento ao estabelecimento dessas interações sociais.

> A maneira como eu faço é essa... Às vezes eu faço uma caixinha de perguntas antes né, para saber né o interesse. Mais na turma de 8º ano, mas esse ano eu já envolvi todas. O ano passado a gente não conseguiu envolver todas as turmas, ficou mais no 8º ano. Então faz uma caixinha de dúvidas ai eu vejo mais em cima das dúvidas que eles tenham. Sempre tento convidar alguém, uma palestrante né, que eu acho legal assim, não que a gente não saiba abordar, mas vindo uma pessoa de fora e uma pessoa da área de saúde que pode trazer todo aquele material de métodos contraceptivos que eu acho importante eles estarem vendo isso. (Ana)

A parceira com profissionais da área da saúde, como também destacado pela professora pode contribuir para o processo de construção do conhecimento pelos alunos, porém, deve-se ficar atento à possível tendência desses profissionais em abordar a sexualidade somente em seus aspectos fisiológicos, reprodutivos e higienistas.

6.2.3 Conhecimentos Experienciais

Por meio dessa categoria, procura-se verificar se o professor já desenvolveu ou desenvolve projetos e ações relacionados à Educação Sexual. Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a implantação de projetos de Educação Sexual contribui para que a criança ou o jovem — e adulto de amanhã — tenha uma vida mais integrada, saudável, com uma melhor autoestima e maior conhecimento do próprio corpo.

Nesse sentido, o espaço escolar deveria ser compreendido como um local fundamentalmente propício para o desenvolvimento dessas ações integradoras e que priorizam a educação para a sexualidade ligada ao prazer, ao bem-estar, à saúde e à cidadania. Tendo-se em vista essa concepção, foi perguntado aos professores participantes se sua escola desenvolve ou já desenvolveu algum projeto específico de Educação Sexual ou prevenção contra DSTs? Se sim, qual? Ressalva-se que os professores participantes lecionam em escolas diferentes.

Os professores Paula, Marcos e Beatriz foram diretos em suas respostas ao afirmarem categoricamente que suas escolas não desenvolvem e nunca desenvolveram projetos relacionados ao tema.

> Não. (Paula)
>
> Não mesmo. Já teve vacinação, mas nada específico diretamente para os alunos. (Marcos)
>
> Só se for particular, dentro das aulas de cada professor. Mas projeto não. (Beatriz)

Para Ribeiro (2000), a Educação Sexual na escola deve se dá no âmbito pedagógico, não tendo, portanto, um caráter terapêutico. Para isso, as ações ou os projetos devem ser compreendidos como um espaço que propicie a problematização de temáticas e questionamentos que possam promover uma ampliação de suas ideias e concepções.

Os professores que participaram dessa etapa da pesquisa lecionam em escolas distintas, o que permite afirmar que das quatro escolas que tem esses professores de ciências no seu quadro docente, três não desenvolvem ou nunca desenvolveram nenhum tipo de ação direcionada à Educação Sexual.

De acordo com Jardim e Brêtas (2006), as escolas enfrentam dificuldades para a inserção de novas práticas em Educação Sexual, e segundo os autores,

> [...] muitas vezes deixam de oferecer um espaço para que ocorram debates sobre saúde reprodutiva e sexualidade de uma forma contínua, referidos principal-mente a carência de recursos materiais e pessoal capacitado. Para que a educação ocorra é necessário um educador e o professor é o grande agente na integração da Orientação Sexual na vida escolar. (JARDIM; BRÊTAS, 2006, p.158).

Essas dificuldades podem estar relacionadas a diferentes aspectos. Considerando-se as diferentes realidades das escolas a qual os entrevistados lecionam, pode-se cogitar: a falta de recursos materiais tecnológicos que podem inviabilizam a realização de algumas ações, como computadores e projetores multimídia.

Um estudo realizado por Silva Augusto e Caldeira (2007) que objetivou verificar as principais dificuldades para a implantação de práticas ou projetos em escolas estaduais paulistas, apontadas por professores da área de ciências da natureza, afirma que a ausência de espaços e tempo nas instituições para implantar essas ações educativas são um dos principais entraves encontrados pelos profissionais.

A implementação de projetos e ações em âmbito escolar não está a cargo exclusivo dos professores, devendo toda a equipe se articular no seu desenvolvimento. A busca por parcerias pode facilitar esse processo, como destacado em trecho da entrevista da professora Ana:

> Olha, a gente tá com uma parceria agora com o PSF, inclusive a enfermeira Mariana [nome fictício] que é a que da um apoio grande e começou o ano passado com a gente, ela já deu três palestras pra gente, para todas as turmas nossa de 6º ao 9º ano. Dividimos 6º ano num dia, 7º no outro e 8º e 9º foi [*sic*] junto. Abordamos de uma maneira geral todos esses assuntos e agora a gente vai abordar de uma maneira mais especifica a parte das DSTs com as turmas mais velhas do 8º e 9º ano. (Ana)

Ao se tratar de temas relacionados à educação em saúde, parcerias com profissionais vinculados à Secretaria de Saúde Municipal podem contribuir para o andamento do projeto e fortalecer o trabalho de conscientização quanto às DSTs. O trabalho com todas as séries do Ensino Fundamental evidencia a preocupação do docente em descentralizar os temas relacionados à Educação Sexual, tornando-o disponível não somente aos alunos do 8º ano.

Nota-se, portanto, que três dos quatro professores entrevistados possuem poucos conhecimentos experienciais quanto à participação ou desenvolvimento de projetos em Educação Sexual, evidenciando uma real necessidade de reflexão e superação de dificuldades relacionadas à sua prática profissional.

Dessa forma, as proposições de projetos de formação em serviço podem contribuir para superação dessas dificuldades, tornando o docente mais seguro de suas ações e ciente de sua responsabilidade enquanto mediador do conhecimento.

6.3 Sensibilizar para Mudar!

Sensibilizar foi o principal objetivo da etapa inicial da proposta colaborativa de formação em serviço. A oficina ocorreu na Escola 2 atendendo a um pedido da direção da escola que estimula e prioriza o desenvolvimento de ações e projetos que contribuam para formação docente. A Escola conta com um quadro de 15 professores e, desta atividade, participaram 12 professores, das áreas de Ciências, História, Geografia, Matemática, Educação Física, Português e Inglês.

Os recursos utilizados para a análise dessa etapa serão, como já citados anteriormente, o caderno de campo, a transcrição de áudio e o jogral de palavras.

O objetivo nessa etapa era propiciar ao professor um momento de reflexão e discussão acerca da Educação Sexual, suscitando o interesse em aprofundar essa discussão. Para isso, a Abordagem Emancipatória de Educação Sexual foi apresentada como uma

possível ferramenta para o desenvolvimento de práticas que transponham os limites de uma abordagem meramente reducionista e higienista.

Além disso, esperava-se verificar se professores de diferentes disciplinas relacionadas às áreas das Humanas e Exatas conseguem trazer para suas aulas temas relacionados à sexualidade. Para essa finalidade, serão utilizadas as informações contidas no jogral de palavras feito pelos docentes que participaram da oficina.

O encontro ocorreu no período da manhã e teve duração aproximada de 1hora e 55 minutos. Inicialmente, serão apresentados os resultados obtidos por meio da gravação do áudio, seguindo-se com os resultados do jogral de palavras. Destaca-se que o sigilo quanto à identidade dos professores foi mantido, usando-se, portanto, nomes fictícios para identificá-los. A primeira fala vinda do grupo de professores surgiu nos minutos iniciais da oficina. Nessa fala, a professora de língua inglesa Juliana faz uma importante ressalva quanto à inexistência, de uma interação efetiva entre os setores da saúde e educação:

> Só uma colocação, Bel. Foi até engraçado ano passado na Serra. Também, as meninas, no início desse ano ainda 'tavam' vacinando. É, aí assim, não tinha como, não tem um link saúde/educação. Não tem esse link. As meninas não "tavam" sabendo para que que elas "tavam" indo vacinar. Elas tinham que vacinar, tadinhas. Elas ficam assim ''Mas pra quê que é?'' E assim, não avisaram a gente. Entenderam? Nem um cartaz, nem nada! (Juliana)

Essa interação a qual a professora faz referência através do termo *link* é um fator fundamental e que deve estar presente quando se objetiva a promoção de saúde. De acordo com Buss (2000),

> A promoção da saúde, como vem sendo entendida nos últimos 20-25 anos, representa uma estratégia promissora para enfrentar os múltiplos problemas de saúde que afetam as populações humanas e seus entornos neste final de século. Partindo de uma concepção ampla do processo saúde-doença e de seus determinantes, propõe a articulação de saberes técnicos e populares, e a mobilização de recursos institucionais e comunitários, públicos e privados, para seu enfrentamento e resolução. (BUSS, 2000, p. 166).

Essa articulação a qual o autor faz referência é justamente o fator ausente percebido pela professora. Para que seja possível a efetivação de ações de promoção da saúde, a educação em saúde é fundamental, e a Educação Sexual é um dos procedimentos mais importantes para que os objetivos relacionados a essa promoção sejam alcançados (BUSS, 2000).

Fortalecer as ações que visam essa interação *promoção de saúde/educação em saúde* é muito importante. Uma parceria consistente entre os setores da saúde e educação pode garantir uma maior adesão das jovens à campanha de vacinação. Segundo Silva *et al*. (2015), no estado de São Paulo, em 2014, aproximadamente 100% do público alvo recebeu a primeira dose da vacina, porém, na segunda dose, a adesão foi de apenas 68%. O dado refere-se ao estado de São Paulo, mas possivelmente essa é uma realidade presente em outros estados brasileiros. Em Minas Gerais, segundo a Secretaria Estadual de Saúde, no presente ano, apenas 51,67% das meninas tomaram a primeira dose da vacina, que se iniciou em março[1]. A falta de esclarecimento, seja na esfera da instituição escolar ou na esfera familiar, é possivelmente um dos principais fatores que influenciam negativamente esse cenário.

Ainda no âmbito da discussão sobre a vacina, uma colocação foi feita pela professora Dirce acerca do entendimento que muitos pais e até mesmo professores possuem quanto ao incentivo do início precoce da vida sexual. Nesse momento, a professora relata experiência vivenciada em uma escola pública da região, afirmando que:

> Vamos falar a verdade. Muitas pessoas acham que essa vacina vai incentivar o sexo né? E gente, as meninas começam relação com nove anos mesmo. Eu trabalhei no H [nome de outra escola estadual da região] e as meninas quanto mais novas, não sei se é por causa de carência em si, é que elas começam a ter relação sexual. Não sei se é uma forma de provar, de provação, de colocação social. (Dirce)

Observa-se, portanto, que em algumas situações essa justificativa apontada como razão para não adesão à vacina pode ser considerada infundada. Em muitos grupos com diferentes realidades sociais a prática sexual já é comum entre as jovens em idade de vacinação. E, nesse contexto, a imunização pela vacina é essencial visto que as adolescentes já se expõem ao vírus, havendo inclusive a possibilidade de já ter ocorrido à infecção.

Questões relacionadas a discussões de gênero também receberam destaque, e nesse momento, a introdução do conceito da Abordagem Emancipatória de Educação Sexual se fez muito pertinente, ocorrendo importantes citações, reflexões e exemplificações. A professora Márcia se refere ao termo *liberdade sexual*, afirmando que é direito do aluno sentir prazer e ter relações sexuais. A professora continua sua fala:

---

[1] Cf.: <http://www.saude.mg.gov.br>.

> É a liberdade sexual mesmo, né! Eu tive um, aluno, que assim, ele era gay. Ele é. E ele falava assim: “Mas eu não posso professora! Eu sou católico, a minha igreja, a minha família...”Ele deve ser o tipo de pessoa que se masturba pensando no outro cara e depois vai lá e reza dez pai nosso...(risos). Uai, essa liberdade tem que acontecer. Se eu sou gay, e daí? Tem que aceitar. Isso é liberdade sexual...o garoto é dono da vida dele. (Márcia)

Nota-se, na fala da professora Márcia, importantes indícios que condizem com ideias que constituem a abordagem emancipatória da sexualidade. O respeito à diversidade e ao direito de escolha do sujeito quanto a sua sexualidade é defendido pela professora.

Ao afirmar “tem que aceitar”, a professora Marcia conduz à reflexão de uma importante ação que é a de repensar as relações entre os sexos, a sexualidade e as relações sociais. Como resultado dessa reflexão, é possível desfazer os laços de dominação criados por diferentes grupos, como o religioso, como bem exemplificado por ela.

Segundo Santos (2008), é preciso desenvolver, no cotidiano escolar, ações pedagógicas que levem em conta o aprendizado e a valorização da identidade dos(as) educandos(as) e das suas relações com o outro.

Nessa tentativa, a professora de História, Lúcia, afirma que busca inserir sempre que possível, assuntos relacionados a discussões de gênero e respeito ao próximo.

> Ontem eu trabalhei com cidadania, Direito do Homem e do Cidadão, lá na Revolução Francesa o primeiro tópico é o direito, a garantia da dignidade humana. A dignidade da pessoa. Então eu aproveitei disso e joguei um pouquinho. Gente, você aceitar é uma coisa. Agora, respeito não tem o que questionar. Respeito e ponto. Não é você achar, concordar, discordar, achar absurdo... Aí já é outro discurso, é outra coisa... Agora o respeito não tem explicação. E particularmente, a gente tem essa questão aqui na escola né gente. Essa questão de gênero. Foi justamente nessa sala que discutimos isso. Foi bacana, sabe, a conversa. Então assim, já deu pra perceber que os colegas já perceberam a situação da pessoa, e eles conseguem assimilar isso bem. (Lúcia)

Nessa fala, é possível constatar a preocupação da professora em promover diálogos, discussões e reflexões de assuntos que teoricamente nunca seriam abordados naquela aula. Tem-se, portanto, um exemplo de como a transversalidade é fundamental no trabalho com Educação Sexual em sala de aula. Essa postura adotada pela professora permite a criação de um clima favorável à discussão de temas delicados e o mais importante, faz com que os alunos acima de tudo reflitam sobre suas relações familiares e sociais, levando-os a mudanças.

Para Bovo (2004), a práticas pedagógicas interdisciplinares apontam para uma escola participativa, que articula saber, conhecimento e vivência. Ainda, segundo o autor, para

que essa perspectiva interdisciplinar se efetive, o papel do professor é essencial, visto que é ele quem perceberá as necessidades do aluno.

Segue-se com a apresentação dos resultados do jogral realizado pelos docentes. Para elaboração dessa atividade, foram escolhidas seis palavras, que são: Afetividade, Prevenção, Família, Sexualidade, Diálogo e Sexo. A escolha das palavras levou em consideração o tema norteador da oficina que é Educação Sexual. Foram formados, portanto, sete grupos e os 12 professores se distribuíram aleatoriamente.

Como informado anteriormente, três perguntas foram estruturadas com intuito de nortear a atividade. As perguntas foram:

- Como pode nossa prática educativa colaborar numa perspectiva emancipatória de ensino sobre o HPV?
- Que tipo de abordagem proporciona, na sala de aula, um espaço de problematização e de valorização da comunicação com o Outro?
- Como a comunicação entre profissionais de diferentes áreas pode possibilitar a abordagem de questões relativas à Orientação Sexual?

As respostas acima foram transcritas na íntegra, não representando somente trechos. Os professores foram previamente orientados quanto aos objetivos da atividade (jogral) que eram: propiciar um momento de reflexão por parte dos professores acerca da importância de se pensar, repensar e discutir sobre HPV e Educação Sexual na sala de aula, independentemente de sua área de formação; identificar a Abordagem Emancipatória de Educação Sexual como uma possível forma de promover o diálogo e o respeito mútuo entre os sujeitos na escola.

6.3.1 Grupo 1 – Afetividade

> Dar mais liberdade para o aluno em falar sobre suas dúvidas, recebendo-os com atenção e entendendo suas preocupações para que possam conviver em sociedade de forma conhecedora dos assuntos como HPV e discutir esses temas.

Segundo os professores, ser afetivo não significa beijar e abraçar a outra pessoa, ou seja, as relações afetivas não estão relacionadas obrigatoriamente ao contato físico, mas, sim, no respeito ao indivíduo. Nota-se, portanto, que, para esses professores, o momento de

ouvir o aluno e de lhe dar atenção é fundamental para que seus questionamentos sejam atendidos.

Ao se falar de HPV ou qualquer outro tema dentro de um contexto de Educação Sexual, espera-se que o professor seja capaz de compreender que pequenos gestos, posturas e falas são representações afetivas marcantes entre os alunos Dentro dessa realidade. A escola não pode deixar de considerar importante o desenvolvimento de um trabalho direcionado aos docentes acerca da afetividade e suas manifestações em sala de aula. O diálogo é, sim, fundamental, porém, para se promover essa situação, o professor deve estar plenamente confortável e preparado para lidar com o tema.

6.3.2 Grupo 2 – Prevenção

> A prevenção é o melhor método para provocar situações de debates e mostrar as consequências da falta dela. Numa perspectiva emancipatória, as práticas educativas devem englobar informações que permeiam o conteúdo programático. Exemplos: em Língua Portuguesa trabalhar com produção de textos, leitura de textos jornalísticos e charges, trazendo para sala de aula temas atuais e relevantes para o jovem.

De acordo com os professores, falar de prevenção de doenças é a melhor forma de garantir que situações de debate sejam criadas em sala de aula. O trabalho transversal e interdisciplinar está subentendido na resposta do grupo. De acordo com esses professores, temas relacionados à prevenção de doenças e ao sexo podem ser tratados, por exemplo, pelo professor de Português em suas aulas utilizando-se de textos e notícias atuais que abordem o assunto de interesse. Essas atividades, devem possibilitar a problematização, levantar questionamentos e, ao final, ser capaz de promover uma ampliação da visão do mundo e do conhecimento.

6.3.3 Grupo 3 – Família

> Sabe-se que muitas das dificuldades encontradas no trabalho sobre conscientização de todo tipo de combate as DSTs encontram-se na família. Além disso, em muitas escolas a presença da família se encontra de forma precária o que torna o trabalho de combate do HPV e outras doenças muito difícil. Mas como educadores devemos atuar com alunos de forma a conscientizá-los a tal ponto que esse se torne um "vetor" capaz não só de se prevenir, mas também de influenciar a própria família.

O trabalho com a família foi reconhecido pelo grupo como primordial para o sucesso de ações relacionadas às DSTs. De acordo com os professores, os alunos devem promover esse canal entre a escola e os pais, através do que foi aprendido na escola. Porém, um trabalho mais efetivo de inserção da família no convívio escolar pode trazer melhores resultados. Ao propiciar momentos de discussão de tabus, preconceitos, crenças e atitudes relacionados à sexualidade, a escola viabiliza a presença dos familiares e os insere em discussões que são urgentes.

O professor Pedro, integrante do grupo, ainda acrescenta a importância de promover atividades direcionadas especificamente para família e cita a campanha de imunização contra o HPV como exemplo. Para ele,

> Se a família da menina realmente tivesse recebido todas as informações sobre o HPV, sobre o câncer, ela provavelmente iria ter vacinado. Informação é importante né! (Pedro)

6.3.4 Grupo 4 – Sexualidade

> As práticas educativas podem colaborar para a formação do aluno. A sexualidade deve ser abordada de forma dialógica, onde a afetividade deve ser fator determinante. A carência de informações nas escolas faz deste tema um tabu. Logo cabe ao professor estabelecer estratégias e atividades que colaborem para sua formação libertaria. Uma forma de se trabalhar é, por exemplo, nas aulas de Geografia, utilizando temas como mudanças na estrutura familiar e análise de dados.

Segundo os integrantes, a carência de informações no ambiente escolar faz desse tema um grande tabu, e para os mesmos, somente ações dialógicas podem garantir uma formação libertária dos alunos. Comparado aos grupos anteriores, esse grupo apresentou maiores indícios de entendimento do significado de uma Abordagem Emancipatória de Educação Sexual, o que pode ser justificado por conseguirem articular em sua resposta os termos afetividade, diálogo e liberdade.

A professora Lúcia, ao finalizar sua exposição do jogral, acrescentou um comentário, afirmando que

> O aluno tem que ter todas as informações científicas sobre esses assuntos, sobre doenças, gravidez e tudo isso. Mas não pode ser só isso não. Ele precisa entender tudo isso e se tornar uma pessoa com autonomia e ser também crítica, e que tenha muito respeito com as pessoas, acima de tudo. (Lúcia)

Nota-se, novamente, uma forte presença de ideias propostas pela Abordagem Emancipatória. As informações técnicas e científicas, em hipótese alguma, devem estar ausentes da vida escolar do aluno, porém a mesma pode ser articulada a uma metodologia que estimule, no sujeito, a libertação da alienação e submissão, estimulando o respeito à diversidade de expressões da sexualidade humana.

6.3.5 Grupo 5 – Diálogo

> Como educadores precisamos dar abertura aos nossos alunos, planejando aulas que envolvam o tema, propiciando momentos de conversas e interação. O professor deve destacar a importância do respeito mútuo, da tolerância ao que é "diferente".

Para os professores do grupo, criar momentos que favoreçam a construção de diálogos é fundamental para o desenvolvimento e sucesso da aula ou de atividades que tenham sido elaboradas sob a temática relacionada à Educação Sexual.

Ao afirmar que o professor deve priorizar a importância do respeito à diversidade de gênero, os professores conseguem promover reflexões importantes sobre temas que são emergentes e urgentes, tanto dentro da escola quanto fora dela. As diferentes relações de gênero devem ser alvo de discussões em sala de aula, ressaltando sempre que a escola deve ser um ambiente de respeito aos direitos dos indivíduos.

6.3.6 Grupo 6 – Sexo

> Libertar o aluno para trazer ao ambiente escolar suas dúvidas sobre sexo. Associar as reações envolvidas no processo sexual à termoquímica e os processos que envolvem absorção e liberação de energia.

A resposta elaborada pelo Grupo 6 exemplifica exatamente uma forma de como abordar o tema em uma aula de Ciências, para alunos do 9º ano. No momento da fala, o professor Lucas, filiado à disciplina de Ciências, detalha a resposta do grupo explicando que, nessas turmas, os professores podem tratar do tema Sexo associado à termoquímica, utilizando-se dos conceitos de metabolismo e do trabalho físico, e da troca de calor entre os indivíduos e o ambiente. Em seguida, a professora Luana conclui o pensamento do grupo dizendo que:

> Eu acho que o momento mais fácil de falar com os meninos sobre sexo é quando eles entram na puberdade né. Nessa idade eles devem estar no 7º ou 8º ano. Daí fica fácil né, falar disso.

Aproveitar situações que surjam em sala de aula ou no conteúdo da disciplina pode favorecer a criação de momentos ou espaços que pareciam impróprios ou improváveis para se falar de sexo. Como informado pelo professor é possível trabalhar com temas relacionados ao sexo e a sexualidade mesmo no 9º ano, série em que conteúdo de Física e Química são priorizados pelos currículos de ensino.

Porém, a fala da professora Luana, filiada a disciplina de Português pode indicar uma dificuldade encontrada por muitos professores que direcionam o estudo do sexo e da sexualidade somente nos 7º e 8º ano, preferencialmente, neste último. Além disso, pode indicar uma possível transferência de responsabilidade, ou seja, o professor de Ciências deve aproveitar desse momento do desenvolvimento biológico do aluno para tratar do assunto.

Ao concluir a análise do jogral, foi possível verificar que os professores participantes conseguiram, ao longo do período de execução da atividade, realizar importantes reflexões sobre dificuldades e limitações de se trabalhar com uma temática verdadeiramente complexa e muitas vezes geradora de conflitos. Porém, nota-se uma tentativa comum dos mesmos em trabalhar temas relacionados ao sexo e à sexualidade em todas as disciplinas do currículo, não apenas nas aulas de Ciências.

Ao se pensar na Abordagem Emancipatória de educação como possível metodologia para se trabalhar a Educação Sexual, foi possível verificar que os mesmos conseguiram concebê-la como uma possibilidade viável em suas práticas docentes. Isso foi percebido na fala dos participantes que priorizaram o diálogo como forma de satisfação não somente de curiosidades, mas principalmente de exercício da tolerância e respeito à sexualidade e de compartilhamento de informações científicas importantes para que o sujeito possa vivenciá-la de modo autônomo, consciente e crítico.

Dessa forma, observa-se, no professor, uma ampliação de sua visão sobre a sexualidade, por vezes reduzida a aspectos biológicos e higienistas, frequentemente encontradas nos livros didáticos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, neste trabalho, verificar como uma proposta colaborativa de formação continuada pode contribuir para o aperfeiçoamento técnico e didático de professores que, diariamente, lidam com temas relacionados à Orientação Sexual, em especial, o HPV.

O trabalho com temas relacionados ao sexo e à sexualidade constitui um grande desafio a ser superado no ambiente escolar. Observou-se que o estudo desses temas está centralizado em séries específicas do Ensino Fundamental, atribuindo-o um caráter exclusivamente biológico e higienista. Dessa forma, dentre importantes contribuições, essa pesquisa reforça a possibilidade do uso da Abordagem Emancipatória de Educação Sexual em sala de aula, permitindo ao professor maior autonomia e conhecimento para tratar dessa temática, em todas as séries escolares. Segundo Reis (2009),

> [...] os alunos estão ávidos por espaço para conversar sobre as questões da sexualidade, sem que isso esteja vinculado a uma disciplina do currículo, sem que lhes seja cobrado um dever de casa sobre o assunto. Os alunos demonstram prazer em falar sobre si mesmos e sobre suas dúvidas quanto à sexualidade e ao sexo, mas tais atividades têm que fazer sentido para eles, têm que estar relacionadas às suas vivências e não somente à matéria dada. (REIS, 2009, p. 113).

Nesse contexto, a abordagem emancipatória, utilizada na estruturação do produto apresentado nesta pesquisa, representa um material contemporâneo e promotor de ações que valorizam e estimulam a articulação da vivência social e cultural do indivíduo, e a influência desses aspectos na sexualidade do mesmo.

Nesse momento, falando-se especificamente sobre o HPV, este estudo forneceu um importante diagnóstico sobre as concepções técnicas apresentadas pelos 41 professores da rede pública de Ensino do Município de Mariana –MG que responderam ao questionário, tornando-se possível inferir que ações ou projetos voltados para atualização técnica docente são urgentes.

Sendo o HPV uma doença sexualmente transmissível, seu estudo em sala de aula precisa ser contemplado. Porém, para que isso ocorra efetivamente, o professor deve sentir-se preparado e seguro para lidar com o assunto. Os resultados obtidos nos questionários apontam para um grande despreparo técnico por parte dos professores acerca de temas relacionados ao conhecimento sobre HPV, campanha de vacinação e conhecimentos sobre o câncer de colo do útero. A primeira conclusão a que se chega é que o despreparo técnico é algo marcante entre

os professores envolvidos nessa etapa da pesquisa, chegando a um total de 88% da amostra que se diz insegura para promover esclarecimentos sobre o papilomavírus humano.

Baseando-se nas respostas obtidas nas entrevistas, é possível afirmar que muitas são as dificuldades que os professores apresentam para desenvolver trabalhos relacionados à Orientação Sexual, e, por isso, a maioria deles nunca desenvolveu nenhum projeto ou ação referente ao tema. Além disso, nunca receberam nenhum tipo de orientação na Universidade. Reforça-se a ideia de que ações ou programas de formação continuada são ferramentas importantes para o aprimoramento da prática docente. Logo, observa-se que a presente pesquisa apresenta mais uma contribuição ao público de interesse, os professores, pois disponibiliza e proporciona ao mesmo a possibilidade de atualização técnica e aperfeiçoamento didático fundamentais para o auxílio da superação de suas dificuldades.

Sabe-se que são grandes os desafios para que a Orientação Sexual se efetive no ambiente escolar, e esse desafio está fortemente relacionado ao processo de formação inicial e continuada do professor. Por essa razão, o produto apresentado nessa pesquisa vem ao encontro a uma necessidade identificada pelos participantes que demonstraram e demonstram grande interesse em participar da ação de formação.

A proposta de formação continuada apresentada foi estruturada de modo a ser desenvolvida ao longo do ano letivo, articulando professores de diferentes áreas do ensino. Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela aplicação de apenas uma etapa da proposta colaborativa, a etapa inicial (sensibilização). Tal procedimento foi adotado levando-se em consideração a duração de todo processo de formação (um ano) e o tempo de integralização do Mestrado.

A realização da etapa inicial foi fundamental para que se promovesse uma devolutiva aos professores que participaram das etapas de diagnóstico, visto que muitos participantes, logo após a entrega do questionário respondido, já queriam saber se haveria e quando haveria alguma ação formativa que os auxiliasse na atualização técnica quanto ao tema. Além disso, a realização do encontro foi importante para que possíveis ajustes ou alterações, como melhor adequação e utilização do tempo, se fizessem para os próximos encontros.

Após a análise da primeira etapa realizada junto aos professores, foi possível concluir que uma proposta colaborativa que objetive contribuir para formação docente deve propiciar, inicialmente, uma ampla discussão sobre os diferentes olhares acerca da

sexualidade, para que, posteriormente, o assunto específico HPV seja introduzido no debate. Ou seja, o tema HPV e Campanha de Vacinação não podem ser desvinculados do seu contexto maior, a sexualidade.

As contribuições desta pesquisa podem ser inúmeras, destacando-se inicialmente, a apresentação ao professor de uma abordagem diferenciada de Orientação Sexual que lhe permite maior reflexão e interação com temas relacionados à sexualidade na escola. Nessa abordagem, o professor é estimulado a debater, discutir e refletir sobre temas emergentes, como homossexualidade, afetividade, relações de gênero, DSTs, gravidez na adolescência, dentre outros. Ao fazer uso da referida abordagem na estruturação da proposta colaborativa, o professor é levado a refletir sobre sua prática como educador sexual, independente de sua área de formação, tornando-se mais comprometido com o desenvolvimento integral da criança e do adolescente.

Outro ponto relevante a ser destacado é o diagnóstico realizado na primeira etapa do percurso metodológico deste estudo que possibilitou o "lançamento" de um alerta à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Mariana, bem como à Secretaria Municipal de Saúde, responsável por promover a vacinação das adolescentes, quanto à necessidade de implementação de parcerias com instituições de ensino que forneçam ações e atividades de formação continuada aos professores e aos profissionais de saúde. Os resultados obtidos serão encaminhados aos responsáveis pelas Secretarias com o intuito de fomentar iniciativas que contribuam para melhoria do cenário atual.

Quanto à atualização técnica sobre o HPV, a Campanha Nacional de imunização e o câncer de colo uterino, foi realizada de modo concomitante ao desenvolvimento da oficina, sendo permitida ao professor a obtenção de novas informações, bem como o esclarecimento de dúvidas. Esse trabalho de atualização técnica, contextualizado à prática pedagógica, permitiu a não fragmentação do assunto, além de melhor entendimento e conscientização da importância e necessidade de estudar o HPV e seus diferentes vieses, biológico, social e cultural. Essa percepção de entendimento e conscientização foi obtida pela pesquisadora por meio da análise já apresentada nesse estudo.

Por fim, a criação de um caderno de formação continuada intitulado *Proposta Colaborativa de Formação Continuada para Professores ao Ensino Básico – Tema:* HPV e Campanha Nacional de Imunização pode ser amplamente divulgado não somente nas escolas do município de Mariana, mas igualmente utilizado por escolas de todo território nacional,

permitindo que os benefícios da proposta colaborativa sejam estendidos a todos os professores interessados.

Conclui-se esse estudo, entendendo que uma proposta colaborativa de formação continuada que vise contribuir no incremento profissional de professores para o trabalho com temas relacionados à Orientação Sexual e HPV deve ser alicerçada, fundamentalmente, conforme consta no produto desenvolvido, em uma abordagem contemporânea que possibilite ao professor o exercício de um olhar mais atento, autônomo e crítico sobre o tema em questão. Além disso, a realização de todas as etapas constantes na proposta colaborativa torna-se fundamental para concretização do saber, bem como a multiplicação do mesmo.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Orientação Sexual nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2. 2001. p. 575-583.

ANASTÁCIO, Z. Educação Sexual no 1º CEB: Concepções, Obstáculos e Argumentos dos Professores para a sua (não) Consecução. 2007. 270 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Minho, Portugal, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1. 2009. p. 41-56.

ARAUJO, U. F. *Temas Transversais em Educação – Bases para uma formação integral*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

AYRES, J. R. C. M. Razão, Ciência e Pedagogia da emancipação. *Interface:* Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu (SP), v. 1. 1997. p. 95-108.

BARBIERI, C. L. A.; COUTO, M. T.; MOTA, A. *As vacinas e as doenças infectocontagiosas infantis:* explorando a relação indivíduo-família-sociedade numa perspectiva sócio-histórica. Vol. VII. Faculdade de Medicina – Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2015. p. 189.

BORSATTO, A. Z.; VIDAL, M. L. B.; ROCHA, R. C. N P.. Vacina contra o HPV e a prevenção do Câncer do Colo do Útero: subsídios para a prática. *Revista Brasileira de Cancerologia*, Rio de Janeiro, v. 57, n. l, 2011. p. 67-74.

BOSCH, F. X. *et al*. Prevalence of human papillomavirus in cervical cancer: a worldwide perspective. *Journal of the National Cancer Institute*, Oxford – Inglaterra, v. 87, n. 11, 1995. p. 796-802.

BOVO, M. C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. *Revista Urutágua*, Maringá (PR), v. 7. 2004. p. 1-12.

BRAGA, A. V. Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. *Revista Iberoamericana de Educación*, Espanha, v. 40, n. 2. 2006. p. 1.

BRASIL. MINISTERIO DA SAÚDE. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e IDS. *Manual de bolso das doenças sexualmente transmissíveis (DST)*. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. *Temas Transversais:* Orientação Sexual. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretária de Atenção à Saúde. *Controle dos Cânceres do Colo do Útero e da Mama*. 2 ed. Brasília: Editora Ministério da Saúde, 2013.

BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre (RS), v. 21, n. 1. 1996. p. 71-96.

BUSQUETS, M. D. *Temas Transversais em Educação*. São Paulo: Ática, 1999.

BUSS, P. M. *et al*. Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1. 2000. p. 163-177.

CARDOSO, E. *Problemas e desafios na formação inicial de professores em* Angola: um estudo nos ISCED da Região Académica II. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Moinho, Portugal, 2012.

CITELI, M. T. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. *Estudos Feministas*, Florianópolis (SC), v. 1, n. 3. 2001. p. 131-145.

CONTI, F. S.; BORTOLIN, S.; KÜLKAMP, I. C. Educação e promoção à saúde: comportamento e conhecimento de adolescentes de colégio público e particular em relação ao papilomavírus humano. *DVST-J Bras. Doenças Sex. Transm.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1. 2006. p. 30-35.

CORRÊA, S. A.; ECHEVERRIA, A. R.; OLIVEIRA, S. A. F. Inserção dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) nas escolas da rede pública do estado de Goiás – Brasil: a abordagem dos Temas Transversais com ênfase no tema Meio Ambiente. *REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 17. 2012. p. 1-19.

SILVA, R. C. P.; NETO, J. M. Formação de professores e educadores para abordagem da Educação Sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, n. 2, 2006.

DAVIS, C. *et al*. Papel e valor das interações sociais em sala de aula.*Cadernos de Pesquisa*, São Luís (MA), n. 71. 2013. p. 49-54.

ALMEIDA, K.; LUZ, N. S. Educação Sexual e ensino médio técnico: abordagens da Educação Sexual no Ensino Médio Técnico. SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. p. 1-11.

FAÇANHA, M. C. *et al*. Conhecimento sobre reprodução e sexo seguro de adolescentes de uma escola de ensino médio e fundamental de Fortaleza-Ceará. *DST- J Bras. Doenças Sex. Transm*., Rio de Janeiro, v.16, n. 2. 2004. p. 5-9.

FALSARELLA, A. M. *Formação continuada e prática de sala de aula:* os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

FIGUEIRÓ, M. N. D. A formação de educadores sexuais: possibilidades e limites. 2001. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília – SP, 2001.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Educação Sexual:* Formação de Educadores Sexuais, adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

FURLANI, J. *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.

___. Abordagens contemporâneas para Educação Sexual. Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

GAGLIOTTO, G. M.; LEMBECK, T. Sexualidade e adolescência: a Educação Sexual numa perspectiva emancipatória. *Educere et Educare–Revista de Educação*, Paraná, v. 6, n. 11. 2011. p. 1-18.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, N.; DIAS, M.; HIGA, I. Formação de professores de Física: problematizando ações governamentais. *Educação:* Teoria e Prática, São Paulo, v. 22, n. 40. 2012. p. 166-183.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GIRALDO, P. C. *et al*. PREVENÇÃO DA INFECÇÃO POR HPV E LESÕES ASSOCIADAS. *DST–J Bra.s Doenças Sex. Transm.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2. 2008. p. 132-140.

GUEDES T A, MARTINS A. B. T, ARCOSI L. R. C, Estatística descritiva. In: *Projeto de ensino aprender fazendo estatística* [Internet]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Estatística. 2012. Disponível em: < http://goo.gl/mU5Mjp>. Acesso em: 10 set. 2015.

GUIA DO HPV INSTITUTO DO HPV. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia das Doenças Associadas ao Papilomavírus**.** *Guia do HPV*. 2013. Disponível em: <http://goo.gl/afRgXE >. Acesso em: 28 ago. 2015.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional:* formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

INCA. Instituto Nacional do Câncer. *HPV e Câncer do Colo de Útero*. 2014. Disponível em: <http://goo.gl/BI3UeI>. Acesso em: 10 mar. 2015.

JARDIM, D. P.; BRÊTAS, J. R. S. Orientação Sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira-SP. Ver. Bras. Enferm., Brasília, v. 59, n. 2. 2006. p. 157-162.

LONGATTO FILHO, Ad. *et al*. Frequência de esfregaços cérvico-vaginais anormais em adolescentes e adultas: revisão de 308.630 casos. Rev. Inst. Adolfo Lutz, São Paulo, v. 62, n. 1. 2003. p. 31-34.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. Sexualidade e infância. *Cadernos Cecemca*, Faculdade de Ciências, Bauru, v. 1, n. 1. 2005. p. 204.

MARTINEZ, Antônio Campanha. Avaliação do nível de conhecimento de acadêmicos universitários a respeito do papilomavírus humano. *Revista de Ciência Veterinária e Saúde Pública*, Umuarama (PR), v. 1, n. 1. 2014. p. 39-47.

MELO, S. M. *Educação e Sexualidade. Caderno Pedagógico*. Florianópolis: UDESC, 2002.

MELO, G. F. *Tornar-se professor:* a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. 2007. 229 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37. 1999. p. 7-32.

NETTO, A. R. *et al*. A Prevenção do câncer do colo do útero e seu conhecimento por educadores de ensino fundamental. *Femina*, São Paulo, v. 35, n. 10, 2007.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, C. M. F.. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas (SP), v. 22, n. 74. 2001. p. 27-42.

OLIVEIRA, L. L. Diversidade Sexual na Escola à Luz dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Â. M. (Org.). *Educação com Diálogos com a Diversidade*. Cuiabá: KCM Editora, 2010.

PEREIRA, P. C.; WILLIAMS, L. C. A. A concepção de educadores sobre violência doméstica e desempenho escolar. *Psicologia escolar e educacional*, Maringá (PR), v. 12, n. 1. 2008. p. 139-152.

PETRY, S. *Gravidez precoce diminui qualidade de vida*. In: FOLHA DE S. PAULO, 6 maio 2001. Cotidiano, p. 5.

REIS, E. F. A. *Escola e sexualidades diferentes concepções/muitos desafios*. 2009. 130 f Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

RIBEIRO, P. R. C. *A sexualidade como um dispositivo histórico de poder. Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas.* Rio Grande – RS: Editora da FURG, 2005. p. 98-107.

RIBEIRO, P. R. M. *Educação Sexual. Além da informação*. São Paulo: EPU, 2000.

SANTOS, W. L. P. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. *Ciência & Ensino*, Piracicaba (SP), v. 1, 2008. p. 1-12.

SCHNETZLER, R. P. Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências? In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS.. Atas. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

___. O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação In: ARAGÃO, R. M. R.; SCHNETZLER, R. P. (Org.). *Ensino de Ciências:* Fundamentos e abordagens. UNIMEP-CAPES. Campinas: R. V. Gráfica e Editora Ltda, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SILVA, K,. L. *et al*. Implantação da vacinação contra o papilomavírus humano (HPV) na população feminina em idade fértil. ANAIS SIMPAC, Viçosa (MG), v. 5, n. 1, 2015.

SOARES, M. N. T. *Existir e deixar existir:* possíveis contribuições do ensino de ciências à Educação Sexual de jovens e adultos à luz de uma abordagem emancipatória de ensino. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SOUZA, R. F. *Alicerces da pátria:* história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976). São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SUPLICY, M. *et al*. *Sexo se aprende na escola*. 2. ed. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1999.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

TUCKMANTEL, M. M. A *Educação Sexual:* mas qual? Diretrizes para formação de professores em uma perspectiva emancipatória. 2009. 401 f Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

URZETTA, F. C.; CUNHA, A. M. O. Desenvolvimento profissional docente: análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências. ATAS DO VIII ENPEC. 2011. Disponível em: <http://www. nutes. ufrj. br/abrapec/viiienpec/resumos/R0283-1. html>. Acesso em: 3 mar. 2015.

WARNER, M. *Fear of a Queer Planet:* queer politics and social theory. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores:* ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

.

ANEXOS

ANEXO I – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA ESCOLA

A Escola Municipal Dom Oscar de Oliveira está sendo convidada a participar da pesquisa: "O HPV e a escola: as concepções docentes e a construção de oficina didática para a formação continuada de professores do ensino fundamental", que será realizada pela aluna Maria Isabel dos Santos Vieira para obtenção do título de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Augusto Rodrigues e Silva.

O objetivo do estudo é promover a formação continuada de professores do ensino fundamental da rede municipal e estadual de educação, obtendo informações cientificas e didáticas que favoreçam o desenvolvimento de processos de atualização sobre o HPV e sobre prevenção do câncer de colo do útero. Participarão deste estudo professores do ensino fundamental I e II, de ambos os sexos, que aceitarem participar e que tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo será realizado nas dependências da própria escola e para coleta de dados serão realizadas entrevistas e aplicação de questionário aos professores.

A entrevista será realizada em um horário combinado com os professores e a entrevistadora. Durante a realização da entrevista, caso a professora se sinta desconfortável em responder alguma pergunta poderá se recusar a respondê-la e estará livre para interromper a entrevista sem qualquer prejuízo.

Os resultados finais serão apresentados em uma defesa de mestrado e/ou artigo científico.

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a participação voluntária dessa instituição no mencionado estudo, a direção da escola concorda e autoriza a participação da escola, com consentimento sem que para isso tenha sido forçada ou obrigada. Desde já expressamos sinceros agradecimentos pela atenção e contribuição da escola com este estudo.

CONSENTIMENTO

Eu_____ diretora da Escola Municipal Dom Oscar de Oliveira, li e entendi as informações precedentes e estou consciente dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que a pesquisa implica, concordo em autorizar a participação da instituição sabendo que receberei uma cópia deste Termo de concordância.

_____

Diretora da Escola

_____

Prof. Dr. Fábio Augusto Rodrigues e Silva
Orientador da Pesquisa
Ouro Preto, ____ de _____de 2014.

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR

Prezado(a) Professor(a),

Convidamos a Sr(a) a participar da pesquisa "O HPV E A ESCOLA: AS CONCEPÇÕES DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DE OFICINA DIDATICA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL", que será realizada para obtenção do título de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), sob a orientação da Prof. Dr. Fábio Augusto Rodrigues e Silva, como dissertação de mestrado da aluna Maria Isabel dos Santos Vieira.

O objetivo do estudo é analisar a efetividade de uma oficina temática sobre Educação Afetivo-Sexual e HPV, no processo de Formação Continuada de Professores do ensino fundamental de uma escola da rede pública do município de Mariana-MG, contribuindo para formação técnica de docentes acerca do tema Educação Sexual e HPV e consequente formação de alunos críticos e detentores de conhecimentos relativos ao tema.

Os procedimentos desta pesquisa incluem: a aplicação de questionário e entrevista semi-estruturada contendo questões sobre sua formação, tempo de atuação, e questões relacionadas ao HPV e o Câncer de Colo do Útero (Câncer Cervical). Além disso, você será convidado a participar de uma oficina de atualização sobre o HPV.

O risco associado a esta pesquisa inclui a revelação da identidade do voluntário, contudo, todos os cuidados serão tomados buscando garantir que a identidade dos voluntários e da escola não sejam reveladas publicamente em nenhuma hipótese. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Somente a discente e o orientador da pesquisa terão acesso às informações. Esses dados serão arquivados em computadores e protegidos com ferramentas que limitam o acesso de usuários que não participam da pesquisa. Todos os registros efetuados no decorrer deste estudo estarão sob a responsabilidade do Orientador Prof. Dr. Fábio Augusto Rodrigues e Silva e serão arquivados no Instituto de Ciências Exatas e Biológicas – ICEB (UFOP), por um período de cinco anos, sendo incinerados após este período.

Os resultados finais serão apresentados em uma defesa de mestrado e artigos científicos.

Durante a aplicação do questionário, realização da entrevista e da oficina você poderá se recusar a responder qualquer pergunta ou participar e estará livre para deixar o estudo. Quanto à entrevista será realizada em um horário combinado entre você e a entrevistadora, para que não haja prejuízo na sua atuação em sala de aula. Não haverá qualquer forma de remuneração financeira ou gastos para você.

Você tem a liberdade para perguntar sobre qualquer dúvida que possa surgir em qualquer fase da pesquisa para o Prof. Dr. Fábio Augusto Rodrigues e Silva, pelo telefone (31) 3559-1604 ou para a mestranda Maria Isabel dos Santos Vieira, pelo telefone (31) 86461676, ou ainda para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto – CEP/UFOP, no CAMPUS Universitário Morro do Cruzeiro na PROPP ou pelo telefone (31) 3557-1368.

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação voluntária no mencionado estudo e, estando consciente dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que esta participação implica, você concorda em participar da pesquisa, com consentimento sem que para isso tenha sido forçada ou obrigada.

_____

Professor(a)

_____

Prof. Dr. Fábio Augusto Rodrigues e Silva
Orientador da Pesquisa

Ouro Preto, ____ de _____de 2014

ANEXO III – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Questionário de Avaliação do Conhecimento dos Professores do Ensino Fundamental do Município de Mariana, Minas Gerais, sobre HPV e Câncer Cervical.

Prezado Professor,

Agradecemos sua participação no projeto de pesquisa O HPV E A ESCOLA: AS CONCEPÇÕES DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DE OFICINA DIDATICA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL. A seguir, apresentamos questões que visam a avaliação de seu conhecimento sobre HPV, vacina contra este vírus e câncer cervical, e também de suas crenças e atitudes em relação à vacinação contra HPV.

Os dados serão avaliados de forma global.

Por favor, preencha todos os campos. Se não tiver explícita nas opções a sua resposta, por favor, trancreva-a.

Nome: _____

Questões preliminares

1. **Idade:_____**

2. **Data de Nascimento: _____**

3. **Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino**

4. **Tempo de formado:**

a) Até 2 anos
b) 3 a 10 anos
c) 11 a 20 anos
d) Mais de 20 anos

5. **Tempo de trabalho no Município: _____**
6. **Nome da(s) Escola(s) que leciona atualmente: _____**
7. **Horas de trabalho por semana na escola:_____**
8. **Série(s) que leciona: _____**
9. **Tem filha(s) na faixa etária de 9 a 13 anos: ( ) Não ( ) sim**

Em caso afirmativo, quantas: _____
Data de nascimento da(s) menina(s): _____(dd/mm/aa)

Conhecimento sobre o HPV

10. **Qual o significado da sigla HPV?_____**

11. **Com relação ao seu nível de conhecimento sobre o HPV, qual a sua auto avaliação?**

a) Ótimo
b) Bom
c) Regular
d) Insuficiente

12. **A principal via de transmissão do HPV é:**

a)De mãe para feto.
b)Sexual
c) Objetos de uso Pessoal e Íntimo
d)Hereditária
e) Outra: _____
f) Não sei

13. Qual o melhor método diagnóstico para identificação da infecção pelo HPV?

a) Papanicolaou
b) Testes Moleculares
c) Colposcopia
d) Histopatologia
e) Outro: _____
f) Não sei

14. Qual o melhor método diagnóstico para identificação da lesão causada pelo HPV?

a) Papanicolaou
b) Papanicolaou e Histopatologia
c) Colposcopia
d) Histopatologia
e) Testes Moleculares
f) Outro: _____
g) Não sei

15. Você acha que a infecção pelo HPV é comum?

a) Não b) Sim c) Não sei

16.Qual a faixa etária mais comum para ocorrência da infecção pelo HPV?

a) Menor de 25 anos
b) Entre 25 e 40 anos
c) Entre 41 e 69 anos
d) Acima de 69 anos
e) Não sei

17.Já ouviu falar na vacina contra o HPV?

a) Não b) Sim

18. A vacina contra o HPV disponibilizada pelo Ministério da Saúde confere imunidade contra quais tipos de HPV?

a) Todos
b) Todos aqueles associados ao câncer cervical
c) Todos aqueles associados a verrugas
d) Alguns associados ao câncer cervical
e) Alguns associados ao câncer cervical e verrugas
f) Alguns associados a verrugas
g) Outros: _____
h) Não sei

18.1. A vacina contra o HPV disponibilizada pelo Ministério da Saúde deverá ser administrada em quantas doses?

a) Uma
b) Duas
c) Três
d) Não sei

19. Você é favorável à vacinação contra o HPV?

a) Não b) Sim

Justifique sua resposta

_____
_____

19.1. Na Escola, já foi questionado(a) sobre a vacina contra o HPV?

a) Não b) Sim

EM CASO AFIRMATIVO:

21.1. Por quem?
a) alunos
b) alunas
c) funcionários da Escola
d) pais de alunos
e) colegas
f) Outros: _____

21.2. Quais foram as dúvidas mais frequentes? _____
_____

21.3. Você se sentiu seguro(a) para responder aos questionamentos que lhe foram feitos?
a) Não b) sim

20. A vacina contra o HPV disponibilizada pelo Ministério da Saúde tem efeito:

a) Terapêutico b) Preventivo c) Não sei

21. A vacina contra o HPV disponibilizada pelo Ministério da Saúde está indicada para:

a) Sexo feminino
b) Sexo masculino
c) Ambos os sexos
d) Não sei

22. Em 2014, qual a faixa etária indicada para início da vacinação contra o HPV disponibilizada pelo Ministério da Saúde?

a) A partir do início da atividade sexual
b) De 9 e 13 anos
c) De 11 a 13 anos
d) Outra: _____
e) Em qualquer faixa etária
f) Não sei

23. Você considera que a vacina contra o HPV disponibilizada pelo Ministério da Saúde é segura?

a) Não b) Sim

24. As mulheres vacinadas podem dispensar a realização do Exame Preventivo (ou Papanicolaou)?

a) Não b) Sim

25. Qual a relação do HPV com o desenvolvimento de verrugas genitais?

a) Alta
b) Média
c) Baixa
d) Não sei

26. Qual a relação do HPV com o desenvolvimento do câncer cervical?

e) Alta
f) Média
g) Baixa

Conhecimento sobre o Câncer Cervical

---

27. Com relação ao seu nível de conhecimento sobre o câncer cervical, qual a sua auto avaliação?

a) Ótimo
b) Bom
c) Regular
d) Insuficiente

28. Qual a faixa etária mais comum para ocorrência de câncer cervical?

a) Menor de 25 anos
b) Entre 25 e 40 anos
c) Entre 41 e 69 anos
d) Acima de 69 anos
e) Não sei

29. Assinale as alternativas que você considera um fator de risco para o câncer cervical:

a) Histórico familiar de câncer
b) Consumo de álcool
c) Tabagismo
d) Estresse
e) Baixo consumo de frutas e vegetais
f) Relações sexuais sem preservativo
g) Histórico de hipertensão arterial
h) Uso de contraceptivos orais
i) Terapia de Reposição Hormonal
j) Número de parceiros sexuais
k) Número de filhos
l) Falta de higiene íntima
m) Prática de atividade física
n) Início precoce da atividade sexual
o) Condições associadas à diminuição da imunidade

30. Você se considera suficientemente informado(a) sobre o câncer cervical (aspectos preventivos e de diagnóstico)?

a) Não b) Sim

33. Você considera que a sua profissão tem alguma relevância na prevenção e no diagnóstico precoce do câncer cervical?

a) Não
b) Sim. Qual? _____
c) Não sei

Perspectivas futuras

---

34. Neste momento, você se considera tecnicamente preparado para informar e esclarecer alunos e pais de alunos sobre a vacina contra o HPV?

a) Não

b) Sim
Justifique: _____

35. Você acredita que a implementação da vacina contra o HPV pelo governo trará benefícios ao País?
a) Não
b) Sim
Justifique:_____
_

36. Você acha que a organização de palestras, discussões, simpósios sobre HPV e Câncer Cervical a serem realizadas nas Escolas de Mariana será útil?
a) Não b) Sim

37. Você concordaria em participar destas ações educativas?
Não b)Sim

ANEXO IV – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

1- O que você conhece da abordagem da Orientação Sexual nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* do Ensino Fundamental?
2- Sua escola desenvolve algum programa específico de Educação Sexual ou prevenção contra DST? Se sim, qual?
3- Você consegue desenvolver o tema Orientação Sexual em sua disciplina? Como?
4- Você se sente à vontade para tratar questões ligadas à sexualidade com seus alunos? Por quê?
5- Você recebeu algum tipo Orientação Sexual na Universidade? Seja através de palestras, capacitações ou disciplinas. Caso sua resposta tenha sido positiva, foi como essas estratégias contribuíram para o seu trabalho?
6- Quais são, em sua opinião, as maiores dificuldades para se desenvolver um trabalho de Orientação Sexual na escola?
7- Quem você acha que é o profissional mais indicado para trabalhar com a temática sexualidade dentro da escola? Por quê?
8- Você já planejou e desenvolveu alguma ação ou projetos relacionados à prevenção de DST? E especificamente o quanto ao HPV?
9- O que você espera de um curso de Formação Continuada?