

Fernanda Eloisa Damiani

**GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: PRÁTICA
PEDAGÓGICA E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientador o Dr. Péricles Saremba Vieira.

Passo Fundo
2003

A Deus, força divina que me impulsiona a enfrentar as dificuldades, a vida. À natureza, tão sábia e bela.

A meus pais, pela educação que me deram e por proporcionarem a concretização e desenvolvimento deste estudo.

Ao orientador, professor Dr. Péricles Saremba Vieira, que nos momentos contraditórios e conflitantes, nos momentos amigo-mestre, contribuiu para essa experiência imensamente significativa.

Aos professores doutores Nilva Lúcia Rech Stédile e Osvaldo Alonso Rays, que na fase de qualificação contribuíram com críticas e sugestões para o enriquecimento do trabalho.

Aos professores do curso de mestrado em Educação, pelo exemplo de profissionalismo, competência e humanidade. À professora Neiva Ignês Grandó, coordenadora do programa, pela oportunidade de capacitação profissional.

À amiga Valsair Gomes Morbini, pela dedicação, pelo carinho, pelo apoio, paciência e estímulo ao longo desses três anos de qualificação e que deverão perdurar pela eternidade.

Aos professores Edemilson Jorge Ramos Brandão, Lorena Gonsalter Geib, pelo incentivo, pela confiabilidade, pela direção em busca de um futuro esperançoso.

À professora Eleonor Moretti, pelo auxílio e disponibilidade de seu acervo bibliográfico.

Aos colegas de turma do mestrado, gratas amigas nascidas no convívio acadêmico.

Ao colega Jackson Reis dos Santos (Baiucho), pela amizade sincera, solidária e pelos saberes compartilhados.

À Mariana, pela foto, na ocasião com dezesseis anos de idade. Aos adolescentes que têm me inspirado e ensinado tanto, todo meu carinho, respeito e admiração. Às adolescentes gestantes, aos docentes, direção e coordenação das escolas

de ensino médio do município de Passo Fundo – RS, que gentilmente colaboraram na construção deste trabalho.

À Universidade de Passo Fundo, instituição pela qual tenho muito carinho, aos amigos aqui conquistados.

Obrigada a todos que, de alguma forma, contribuíram nesta caminhada – uma experiência muito gratificante. Serei sempre grata.

A meus pais, Ivo e Maria, com esperança.
Aos meus filhos, Pedro Matheus e Andressa, as
janelas do amor estarão sempre abertas...

Si sigues haciendo lo que estas haciendo, seguiras consiguiendo lo que estas consiguiendo.

Stephen Covey

RESUMO

A constatação empírica da existência de um elevado número de adolescentes grávidas nas escolas de ensino médio da cidade de Passo Fundo - RS, o sofrimento decorrente dessa situação para elas mesmas, para os familiares, bem como para os professores cuja formação profissional parece insuficiente para capacitá-los a lidar com o “problema”, desafiam a investigar o tema e a se construir alternativas de solução. A pesquisa, realizada com quinze adolescentes grávidas e dez docentes de cinco escolas públicas e uma escola particular da cidade de Passo Fundo, RS, investigou a prática pedagógica dos profissionais e suas competências para lidar com as questões relacionadas à gravidez na adolescência. Em razão de essa pesquisa levar em consideração a subjetividade, buscando compreender a percepção, as ações dos sujeitos envolvidos e as falas situadas no contexto de sua produção, os dados foram coletados por meio de entrevistas, gravações, seguindo o método “análise temática” anunciado por Minayo (1994). Realizou-se uma releitura das entrevistas produzidas, definindo a constituição do *corpus da dissertação*, passando-se, após, à fase de reexploração do material, com a especificação dos temas e interpretação dos mesmos. Identificou-se, após a pesquisa, que, além da família, o docente é tido como principal referência de orientação das adolescentes gestantes. Apesar disso, a maioria dos docentes revela dificuldades em termos de competências, para orientá-las em determinadas situações, anunciando a necessidade de adquirir e desenvolver maiores competências para o exercício da práxis pedagógica.

Palavras-chave: adolescência, gravidez, formação continuada, competência profissional.

RESUMEM

La constatación empírica de la existencia de una elevación en el número de las adolescentes embarazadas en las escuelas del ensino medio de la ciudad de Passo Fundo – RS, el sufrimiento decurriente de essa situación por las mismas, para sus familiares también para los profesores cuya formación profesional parezca insuficiente para capacitar ellas a trabajar con el “problema”, desafian hacer una investigación del tema y se construya alternativas de solución. La pesquisa fué realizada com quince adolescentes embarazadas y dies docentes de cinco escuelas publicas y una particular en la ciudad de Passo Fundo – RS, investigó la practica pedagógica de los profesionales y sus competencias para lidar com las cuestiones relacionadas al embarazo en la adolescencia. En razón de esa pesquisa llevar en consideración la subjetividad , buscando comprender la percepción, las acciones de los sujetos envoltos y las hablas situadas en el contexto de su producción las informaciones fueran colectadas por intermedio de las entrevistas, grabaciones, siguiendo el método “analise temática” anunciado por Minayo (1994). Ocurrió una relectura de las entrevistas producidas, definiendo la constitución del “cuerpo de disertación”, pasando después a la fase de reexploración del material, com la especificación de los temas e interpretación de los mismos. Se comprobó despues de la pesquisa que el docente es tenido como principal referencia despues de la familia, para la orientación de las adolescentes embarazadas. A pesar de eso, la mayoría de los docentes revela dificultades en los términos de competencias, en guiarlos en ciertas situaciones, anunciando la necesidad de adquirir, desarrollar competencias más grandes para el ejercicio de la práxis pedagógica.

Palabras-llaves: adolescencia, embarazo, formación continuada, competencia profesional.

ABSTRACT

The empirical evidence of the existence of a high number of pregnant adolescents in the High Schools in the city of Passo Fundo, RS, the suffering that comes out from this situation for themselves, for their families, as well as for the teachers whose professional formation seems to be not enough to make them able to cope with the “problem”, pose a challenge to investigate the theme and to build alternatives for solution. The research, carried out with fifteen pregnant adolescents and ten teachers from five public schools and one private school from the city of Passo Fundo – RS, investigated the pedagogical practice of the professionals and their competences to deal with the issues related to teenage pregnancy. Since this research takes into consideration the subjectiveness, looking for understanding the perception, the actions of the subjects involved and the speeches contextualized in their production, the data were collected through interviews, recordings, following the method “theme analysis” announced by Minayo (1994). A re-reading of the interviews produced was carried out, defining the constitution of the *dissertation corpus*, proceeding, afterwards, to a material’s re-exploration phase, with the specification and interpretation of the themes. After the research, it was identified that, besides the family, the teacher is seen as the main source of reference for the pregnant teenagers. In spite of that, most of the teachers reveal difficulties in terms of competencies, to guide them in certain situations, announcing the need to acquire, to develop larger competencies for the exercise of the pedagogic praxis.

Key words: adolescence, pregnancy, continuous formation, professional competency.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Orientações sobre gravidez na adolescência obtidas pelas alunas na escola no período do curso do ensino médio	93
Quadro 2 – Profissional ou pessoa (s) que orientou e/ou orientava sobre a gravidez	94
Quadro 3 – Modo como as orientações foram dadas na escola	97
Quadro 4 – Contribuições das orientações dos professores.....	99
Quadro 5 – Tipo de assistência médica onde as adolescentes realizaram o pré-natal	100
Quadro 6 – Opinião das adolescentes em relação a dificuldades para lidar com a gestação – 2002	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 ADOLESCÊNCIA: Transição problemática	24
1.1 Mudanças irreversíveis	24
1.2 Corpo e sexualidade	28
1.3 Perspectivas da sexualidade na visão da corporeidade	29
1.4 Histórico da sexualidade: considerações pontuais	30
2 VISÃO DE UM NOVO MUNDO: “A TEIA DA VIDA”	38
2.1 Crise paradigmática.....	39
2.2 Análise antropológica do corpo	45
2.2.1 Gênero e cultura	47
2.2.2 Anatomia e fisiologia culturais	48
2.2.3 A cultura e o comportamento sexual.....	49
2.2.4 Contracepção e aborto.....	50
3 EDUCAÇÃO E MUDANÇAS SOCIAIS	51
3.1 As inter-relações das ciências do conhecimento com o processo educacional.....	52
3.2 Atitudes reflexivas em relação ao ensino.....	60
3.3 Formação de professores.....	66
3.4 Competências profissionais.....	77
3.5 Noção de comportamento profissional	83
4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	86
4.1 Amostra da pesquisa	89
4.2 Coleta e registro dos dados	89
4.3 Análise dos dados.....	91

5 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM RELAÇÃO À GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA:

O QUE REVELAM AS FALAS DOS SUJEITOS	92
5.1 Obtenção de orientações sobre a gravidez na adolescência.....	93
5.2 Pessoa que orientou as adolescentes	94
5.3 Modo de dar orientação.....	97
5.4 Contribuições das orientações dos professores.....	99
5.5 Tipo de assistência médica.....	100
5.6 Dificuldades surgidas durante a gravidez	101
5.7 Os docentes: primeira referência para orientar os adolescentes	107
5.8 O tema gravidez na adolescência no contexto da escola	110
5.9 Gênero: diferencial na busca de orientações?.....	115
5.10 Docente: importância na educação-vida dos adolescentes	119
5.11 Pensando orientações e informações necessárias aos adolescentes	123
5.12 Delineando algumas etapas na construção de competências inerentes ao trabalho docente	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	147

INTRODUÇÃO

“Aprender a aprender é um requisito essencial para adaptar-se às novas demandas sociais”.

Juan Ignacio Pozo

No cotidiano, em sala de aula ou andando por outras dependências da escola, vêem-se, com frequência, estudantes adolescentes grávidas. A ânsia de compreender o porquê do número de grávidas e de conhecer como agem os profissionais de educação em relação a esse fato despertou interesse pela investigação do tema gravidez na adolescência.

A escolha e o interesse pelo tema “gravidez na adolescência” vêm desde a graduação, quando se fez parte de um projeto de pesquisa realizado no curso de Enfermagem-Bacharelado (2000), com a participação de 11 adolescentes do sexo feminino, com idades entre 15-19 anos, entrevistadas pela autora. De acordo com os relatos das adolescentes, gravidez é sinônimo de mudanças e de perdas, de atraso no processo de viver, de sofrimento e responsabilidade.

A gravidez na adolescência, conforme a pesquisa realizada, é vista como “empecilho e atraso no processo de viver”, o que se explica porque os projetos de vida, tais como os estudos, os novos horizontes vislumbrados pelos adolescentes, as novas perspectivas de vida ficam em segundo plano, em razão das preocupações recaírem sobre o processo da gravidez. Muitas vezes, o adiamento de planos futuros perdura por anos, isso se tiverem novas oportunidades, pois são muitas as que abandonam definitivamente a luta por um futuro melhor.

Ainda no estudo desenvolvido, observou-se que a família e a escola foram consideradas pelas alunas como as instituições mais apropriadas para a educação sexual, a

qual deveria ser iniciada desde a infância. Os dados obtidos trouxeram ainda subsídios, enquanto educadora/pesquisadora, para se indagar sobre qual seria a preparação do professor para lidar com a gravidez na adolescência.

Em continuidade ao estudo realizado, neste trabalho o foco é a adolescente e a experiência de ter engravidado, procurando-se estabelecer possíveis relações com a sua vida escolar e com os profissionais que atuam no ensino médio, bem como com a sua família. Como essa é uma realidade complexa, que demanda conhecimentos específicos integrados e que envolve o problema da educação, da prevenção e da intervenção, necessita-se realizar uma abordagem que compreenda para transformar e cuja teoria, num desafio constante pela vivência de práxis pedagógica significativa, propicie que a prática seja repensada constantemente.

Os estudos e pesquisas sobre sexualidade e gravidez na adolescência (TAKIUTI, 1998¹; LOURO, 1997²; MATARAZZO e MANZIN, 1988³;) evidenciam que os brasileiros estão iniciando cada vez mais cedo a vida sexual e que tendem a negligenciar o uso de métodos contraceptivos. Além do avanço das doenças sexualmente transmissíveis no país, a gravidez precoce é um problema que precisa estar na pauta de discussão de toda a sociedade, pois mantém uma estreita relação com a escolaridade e exige um comprometimento de pais e professores.

Desde a Antigüidade, contratos de casamento eram feitos quando a menina possuía ainda 13-14 anos de idade. No século XVII, já havia relatos médicos de gestações precoces e, no início do século XX, a gravidez precoce era um acontecimento habitual para os padrões sociais e culturais da época. Para tal, a gravidez na adolescência começou a ser estudada nas décadas de 1960 e 1970, um momento histórico em que ocorreram mudanças nas normas, com o movimento feminista e dos gays, pelos quais os conceitos de sexo e gênero começaram a ser questionados e debatidos.

Uma das grandes preocupações deste século é a gravidez na adolescência. No Brasil, essa preocupação ocorre concomitantemente com a das drogas, da violência, do desemprego com outros problemas sociais, econômicos e políticos. No país, os meios de comunicação⁴ apontam a gravidez na adolescência como um problema, uma “epidemia”

¹ TAKIUTI, Albertina. *A adolescente está ligeiramente grávida e agora?* São Paulo. Iglu, 1998.

² LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

³ MATARAZZO, Maria Helena; MANZIN, Rafael. *Educação sexual nas escolas: preparar para a vida familiar*. São Paulo: Paulinas, 1988.

⁴ NEIVA, Paula. Falsa segurança: a pílula do dia seguinte ganha terreno entre as adolescentes. E isso é um perigo. *Veja*, São Paulo, n. 42, p. 67, out. 2002. CAVICCHIOLI, Sílvia. Em busca do sexo perdido.

que deve ser detida porque, quando ocorre, traz conseqüências de diferentes naturezas para a mãe, filho e família, essas muitas vezes traumatizantes. Hoje, os meios de comunicação tornaram-se grandes “escolas” pelas quais os adolescentes obtêm informações sobre a gravidez na adolescência, contudo essas nem sempre são suficientes. Além disso, às vezes, as informações veiculadas são imprecisas, tendenciosas, ambíguas, superficiais e acabam substituindo o papel da escola em relação à educação e/ou orientação sexual.

A educação sexual poderia ser mais discutida e debatida nas escolas em virtude das sugestões de ação propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais⁵, documento do Ministério da Educação que, num dos seus temas transversais, apresenta a orientação sexual a ser trabalhada no interior das disciplinas escolares. Todavia, a experiência como educadora no contexto escolar mostra que essas propostas não ocorrem na prática, permanecendo, na maioria das vezes, ainda no papel.

As informações para o adolescente necessitariam ser tratadas não de uma maneira superficial, como os meios de comunicação (principalmente a televisão), nem como a escola o faz, geralmente as abordando de uma maneira academicista, chata ou ruim, com o que perdem o seu sentido. Essa realidade mostra que tanto na mídia como na escola há uma lacuna nesse conhecimento, além de que as informações passadas muitas vezes estão ligadas à moda, sem haver comprovação muito clara, quando os adolescentes deveriam ter na escola um ambiente onde as informações fossem sérias e convincentes. Isso não acontece porque o professor, de modo geral, não está preparado para assumir tal responsabilidade.

As dificuldades por parte do corpo docente para trabalhar com orientação sexual, em parte, são explicáveis porque a sexualidade sempre foi envolvida em tabus e preconceitos pela sociedade, de modo que nas escolas foi um assunto renegado. Às escolas caberia ensinar sobre o aparelho reprodutor masculino, feminino e genética nas aulas de ciências; apenas esporadicamente desenvolveria noções sobre educação sexual, por meio

Cláudia, São Paulo, n. 497, p. 119-120, fev. 2003. GRAVIDEZ na adolescência. *Globo repórter*: fim da infância. Rio de Janeiro: Rede Globo, 28 de ago. 2002. Programa de televisão. GRAVIDEZ na adolescência. *Tele domingo*. Porto Alegre: RBS, 10 nov. 2002. Programa de televisão. GRAVIDEZ na adolescência. *Jornal do almoço*. Passo Fundo: RBS, 12 nov. 2002. Programa de televisão.

⁵ O ensino médio é parte da educação básica, que todo brasileiro jovem deve ter para enfrentar a vida adulta. Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações; um currículo que tenha vínculo com os diversos contextos de vida dos alunos. Os PCNs buscam dar significado ao conhecimento escolar mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, através da interdisciplinaridade, incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias. A construção deste currículo é entendida como um processo contínuo. (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997).

de palestras com profissionais da área da saúde (especialmente médicos). Entretanto, essa abordagem geralmente não abarca as necessidades dos alunos, por focar somente o corpo biológico, não incluindo as dimensões culturais, afetivas e sociais envolvidas na questão, como a gravidez e o aborto, que não têm sido discutidos com a frequência e adequação necessária.

Todas as instituições e, em especial, a escola são constituídas por seres sexuados, os quais vivem numa constante troca de informações, sentimentos e atitudes sobre a sexualidade. A escola, que atende crianças e adolescentes, é o local onde mais ocorrem essas trocas e onde os jovens adolescentes vivem suas primeiras experiências sexuais. A escola e a família, portanto, são as duas instâncias para se construir e interiorizar a identidade social da criança e do adolescente.

A literatura (TAKIUTI, 1998; LOURO, 1997; MATARAZZO e MANZIN, 1988; SOUZA, 1999) aponta os riscos e prejuízos da experiência da gravidez para a mãe adolescente, do descaso e da não-aceitação da paternidade, do adiamento dos projetos de vida (sonhos) e do projeto escolar. São raras as experiências e estudos que evidenciam, na maternidade e na paternidade precoce a vinda do bebê como realidade desejada pelos pais adolescentes e pela família.

Vive-se um processo de grande preocupação social, em que meninas já aos nove, dez ou onze anos, apresentam comportamentos sexuais ativos, sendo contaminadas por doenças sexualmente transmissíveis, das quais a principal é a síndrome da imunodeficiência adquirida (Aids ou Sida), que contribui para o aumento das taxas de fecundidade e mortalidade materna e infantil. Em relação à ocorrência da gravidez em meninas na faixa etária de 10-14 anos, é cada vez maior, apesar de, estatisticamente, não ser tão significativa, por se constituir num grupo etário que compreende classes sociais diversas, incidindo sobre as mais pobres, onde as privações socioeconômicas contribuem como obstáculos de uma vida de êxito para os jovens. E a gravidez na adolescência não pode ser vista como um obstáculo que leva o jovem ao abandono da escola e ao ingresso no mercado de trabalho⁶.

A gravidez na adolescência vem se tornando cada vez mais um problema de saúde pública no Brasil e em outros países em razão do aumento de sua incidência, e um dos fatores que a desencadeiam é a liberalidade sexual, que leva ao início precoce da atividade

⁶ BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria da Saúde. Secretaria Executiva. Coordenação da Saúde da Criança e do Adolescente. *Programa Saúde do Adolescente*. Bases Programáticas. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 1996.

sexual. As meninas nessa situação, que não são mais crianças, mas nem são adultos, estão em transformação e, ao mesmo tempo, vivenciam a experiência da maternidade, enfrentando dois problemas: a perda do seu corpo infantil e as modificações provocadas pela gravidez, o que lhes traz conseqüências sociais, fisiológicas e psicológicas graves.

Outro fator que influencia nas taxas de gestação precoce é o preconceito social em relação à concepção, cuja adoção constitui uma confissão de vida sexual ativa, de modo que uma adolescente prevenida é discriminada por estar assumindo a responsabilidade quanto à prática sexual. Além disso, a instabilidade emocional própria da fase adolescente também tende à inconstância no uso de métodos anticoncepcionais, em razão da ausência de vida sexual regular e da troca de parceiros freqüente (VIEIRA et al., 1998)⁷.

Outros fatores implicados na questão são a dificuldade de acesso e utilização dos métodos contraceptivos, a informação tardia e mal-veiculada (Ex. a pílula do dia seguinte); fisiologicamente, há um amadurecimento sexual mais precoce, com a idade média da menarca antecipando-se a cada geração (hoje em torno dos dez, onze anos de idade), o que propicia a gravidez na adolescência; além da desarticulação e da insegurança da família em favorecer uma educação sexual sadia (VIEIRA et al., 1998).

Dentre os vários fatores citados que contribuem para o comportamento sexual precoce e, conseqüentemente, para a gravidez na adolescência, ressalta-se o desconhecimento dos adolescentes sobre sexualidade e saúde reprodutiva, por falta de orientação (educação), ou orientação inadequada, dos pais, da escola e de serviços de saúde. Pode-se dizer que a gravidez é freqüentemente não planejada, mas, na maioria das vezes ela é desejada, e em outras, não. Com o passar do tempo (dias ou meses de gravidez), boa parte das adolescentes passa a aceitar a gravidez. A gravidez na adolescência parece estar ligada a fatores psicossociais identificados em todas as classes sociais, mas incidentes mais acentuadamente na classe de baixa renda, qual se caracteriza por uma educação precária, por baixa auto-estima e falta de perspectivas ou de projetos de vida.

Gravidez e parto na vida das adolescentes na faixa etária dos 10 a 19 anos constituem uma desvantagem social diferenciada por renda, representando problema mais grave na população de baixa renda, que não tem condições e possibilidades de criar cidadãos dignos e produtivos; por isso, os índices de gravidez e aborto são altos nas classes economicamente desfavorecidas. Já, nas famílias de classe média e alta, o poder econômico, aliado à clandestinidade, “camufla” o aborto, que não aparece nos índices e

⁷ VIEIRA, E.; FERNANDES, M.; BAILEY, P. et al. *Seminário gravidez na adolescência*. São Paulo, 1998.

registros do Sistema Único de Saúde (SUS). Mesmo no caso de gravidez, as classes mais abastadas procuram apoio adequado no consultório médico ou psicológico (particular), em grupo de gestantes, terapias ou conforme as necessidades; ao contrário, as adolescentes grávidas de baixa renda procuram recursos junto ao SUS (geralmente o posto da vila), onde as ocorrências são registradas, sendo uma incidência recursiva “exclusivamente” da população economicamente baixa (VIEIRA et al., 1998).

Com isso, onera-se mais o Estado, pelo grande número de casos de aborto e partos malsucedidos realizados pelo SUS. A gravidez tornou-se, assim, uma epidemia de difícil controle, pois os partos de adolescentes mantêm um crescimento em torno de 2% por ano, o que equivale a quase um milhão de jovens engravidando todos os anos no Brasil. No Rio Grande do Sul, dos partos realizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) em 1998, 26,5% foram nascimentos de ventres juvenis de 10 a 19 anos, dos quais 240 mil estavam na segunda gestação⁸. Em 2001, o percentual de partos em mães adolescentes no estado foi de 20,2% e na cidade de Passo Fundo, RS, o índice foi de 21,9%⁹.

O medo da gravidez também leva as adolescentes ao aborto clandestino. Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (1996), dos quatro milhões de abortos praticados por ano no Brasil, um milhão ocorre entre adolescentes, das quais muitas ficam estéreis e aproximadamente 20% morrem¹⁰.

Uma gestante jovem pode apresentar insatisfação, baixa estima, rejeição social, ansiedade, depressão, frustração. Evidencia-se, assim, a importância e prioridade de uma educação sexual adequada às suas necessidades básicas, a fim de propiciar-lhe ajuda em seus distúrbios físicos e psicológicos, bem como na sua preparação para a nova vida e no incentivo a continuidade da escolarização. Não havendo tal orientação, a adolescente geralmente opta pela interrupção da gravidez ou pelo abandono do filho, o que gera conseqüências traumáticas para ambos. Segundo Souza (1999, p. 106), “é preocupante o alto índice de complicações de abortamentos, porque, na maioria dos países da América Latina, o aborto é ilegal e, portanto, realizado na clandestinidade e em más condições técnicas”.

⁸ BRASIL. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Brasília: Contagem da População, 2000.

⁹ SINASC/RS 1997/2001. *Dados estatísticos*. Coordenadoria de Informações em Saúde – CIS/SS-RS. Porto Alegre: [s.n.t.].

¹⁰ Esses dados são sempre estimados, porque o cálculo é feito a partir dos dados de nascidos vivos. Portanto, infelizmente, devido ao aborto clandestino, não se sabe o número de gestações adolescentes que ocorrem ao ano, só o número de nascidos vivos de mães adolescentes. BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO. *Dados da Organização Mundial de Saúde*. Disponível em: <<http://federativo.bndes.gov.br/dicas/DO74.htm>>. Acesso em: 1º out. 2002.

Lamentavelmente, os serviços de saúde, a sociedade, a família e a escola não estão devidamente preparados para acolher a gestante adolescente, principalmente quando se trata de jovens de pouco poder aquisitivo. Segundo Takiuti (1998, p. 109): “As equipes que lidam com adolescentes necessitam ter sensibilidade para perceberem a adolescente na sua totalidade física e psicológica, respeitando as suas origens, seus preconceitos, seus tabus, uma vez que são o seu próprio substrato afetivo-cultural”.

A maternidade precoce implica incapacidade psíquica para criar e incapacidade fisiológica para gestar, podendo levar a criança a contrair doenças, cuja mortalidade infantil é apontada pela literatura como uma das conseqüências da gravidez na adolescência. Nesse sentido, sugere-se que essas crianças estão mais sujeitas a sofrer o impacto das causas exógenas, acarretando, assim, que tenham maiores probabilidades de morte. Além de a mortalidade infantil ser o dobro entre os filhos de mães solteiras em qualquer idade, o período de amamentação é menor e o índice de desnutrição é maior; ainda, essas crianças têm problemas de aprendizagem e correm um risco potencial de descuido e maus-tratos (SOUZA, 1999).

A gravidez precoce também implica mortalidade materna, conforme Melo (1996 p. 1439):

A mortalidade materna chega, em alguns países, a ser duas vezes mais alta entre as mães de gestação precoce, sendo consensual na literatura que a gravidez em mulheres abaixo de 16 anos, deve ser considerada como “gravidez de risco”, pois tem maiores chances de estar associada a problemas de hipertensão, formação incompleta do aparelho reprodutivo e nutrição.¹¹

As pesquisas, demonstram, em relação à morbidade, a incidência de eclâmpsia, infecções urinárias e anemia, entre as adolescentes no período de gestação. As complicações com a gravidez, o parto e o puerpério estão entre as dez principais causas de óbito das adolescentes brasileiras, juntamente com as doenças do aparelho respiratório (MOTTA, 1993)¹².

¹¹ MELO, A. V. *Gravidez na adolescência: a nova tendência na transição da fecundidade no Brasil*. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 10. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte; ABEP, 1996. v 3.

¹² MOTTA, M. L. *Influência da idade materna e da idade ginecológica sobre os resultados maternos e neonatais da gravidez na adolescência*. 1993. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Ao longo dos anos, principalmente dos últimos, ocorreu uma revolução em nível mundial na maneira de encarar os valores morais, trazendo profundas mudanças na maneira de pensar e agir das pessoas. Os meios de comunicação social, em especial a televisão, tiveram e têm importante papel nesse processo de transformação coletiva e individual, na medida em que introduzem e refletem novas maneiras e atitudes de vida.

A falência da educação e da família deixou as crianças aos cuidados da televisão, cuja programação hoje emite forte conotação da sexualização. Modelos servem de ídolos, passando valores de vida sexual liberada, os quais o jovem copia. Vários textos e autores evidenciam a crise da educação, tais como Botomé (1994)¹³, o qual disserta acerca da realidade virtual e mostra que a educação está perdendo sentido, sendo substituída por discursos; Louro (1999)¹⁴, que levanta a possibilidade da insuficiência do conhecimento fornecido pela escola, e Moraes (1997)¹⁵, que discorre sobre as inúmeras causas da falência da escola pública, dentre elas: em primeiro lugar, a precária organização dos sistemas de ensino nos estados da federação, a separatividade existente entre o sistema público de ensino, o estadual e o municipal, competindo entre si e gerando ineficiência, conflitos, desigualdades.

Em segundo lugar, Moraes evidencia que a aprendizagem do aluno não é o foco central da escola. E, em terceiro, ocorre a insatisfação de pais e alunos, isto é, um descontentamento que aumenta a cada dia em relação ao sistema educacional.

Além de os pais estarem “ausentes” na escola, têm também pouca informação; por conseqüência, há dificuldades em casa para orientar meninos e meninas no que se refere a aprenderem a lidar e a aproveitar o momento certo para a sexualidade, entendida como algo saudável e não só como prazer. Mesmo pais e escolas preocupados em informar os adolescentes sobre sexualidade espantam-se quando uma filha ou aluna aparece grávida. “Com a minha filha? Como isso ocorreu”? Disso decorrem inúmeros questionamentos: “Onde erramos?” gerando sentimentos de culpa por parte dos pais e da própria adolescente.

Essas atitudes e comportamentos, ao contrário de ajudar as adolescentes na solução de seus problemas, tendem a multiplicá-los, pois os pais, devido aos preconceitos e à vergonha de falarem sobre a sexualidade, que consideram um assunto delicado, deixam que seus filhos vivenciem as primeiras experiências sexuais sem nenhuma ou com pouca informação.

¹³ BOTOMÉ, Sílvia Paulo. *Contemporaneidade, ciência, educação e... verbalismo!* Frederico Westphalen: URI, 1994.

¹⁴ LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

¹⁵ MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

Uma orientação familiar e escolar à adolescente propiciaria a educação sexual adequada, evitando conseqüências e/ou problemas que interrompam as aspirações educacionais e vocacionais dos jovens. O baixo nível de escolaridade e as repetições de curso podem ser causas da gravidez na adolescência, e o abandono da escolarização formal é considerado conseqüência negativa dessa situação. Há, portanto, duas linhas de interpretação: uma que atribui a gravidez ao baixo rendimento escolar¹⁶ e/ou abandono e outra, que a vê como conseqüência do fraco desempenho escolar e familiar. Motta (1993, p. 82) argumenta a respeito:

[...] devemos resistir... a suposição de que a gravidez seja causa de evasão escolar. Ao contrário, parece claro que grande parte das meninas que engravidaram precocemente já haviam saído do circuito escolar alguns anos antes da gravidez acontecer. Para estas adolescentes, cuja situação de vida muitas vezes não permite a aquisição de educação formal e, conseqüentemente, de melhores oportunidades profissionais, pode-se presumir que haveria uma tendência ao início mais precoce da atividade sexual, com riscos consideráveis de gravidez, o que seria conseqüência, e não causa, da baixa escolaridade.

A gravidez na adolescência parece funcionar (na maior parte dos casos) como uma interrupção na vida da adolescente, que se vê obrigada a trocar o papel de estudante pelo de mãe (às vezes, mãe e esposa). Por que ocorre essa incompatibilidade com a vida escolar por causa da maternidade? Por que as escolas, na maioria das vezes, não dispõem de estrutura e programas de orientação adequados para acolher uma adolescente grávida? O resultado, então, é o abandono dos estudos pela menina, o que traz conseqüências tanto para a sua vida quanto para o seu futuro profissional.

Essas indagações são oriundas, principalmente da minha experiência profissional como educadora de escola pública e enfermeira. São inquietações que serviram para vincular a experiência à prática de pesquisa e incluem a associação entre conceitos e outras proposições. A partir das observações feitas, optou-se por investigar a fase de transição da infância para a puberdade e idade adulta, na qual o adolescente se depara com uma situação de conflitos, de desejos, de imaturidade, de rebeldia, de contestações, que se evidenciam nas suas atitudes e comportamentos na família, na escola e na sociedade. A

¹⁶ Baixo rendimento escolar refere-se ao fato de a adolescente ter um desempenho bom ou ruim na escola, influenciando na sua aprendizagem, principalmente em relação à educação sexual.

gravidez em adolescentes hoje está ocorrendo a partir dos 10-14 anos de idade e tem sido atribuída à ausência de informação, ou a informação ineficaz e ao “descuido”; ainda, as dificuldades de acesso a um sistema de saúde e o precário nível de educação da mulher jovem apresentam-se como fatores coerentemente relacionados com a probabilidade de uma mulher engravidar durante a adolescência. Em parte, a promoção da educação sexual desde a infância pode ser o meio eficaz para orientar as adolescentes a lidarem com a sua sexualidade e com a gravidez.

Os comportamentos do indivíduo e seus hábitos permitem que se o conheça e, com isso, que se perceba a interpretação que dá aos fatos. Assim, poder-se-á orientar e conduzir as ações, pois as atitudes dos adolescentes têm sido consideravelmente formadas e fundamentadas em normas socioeconômicas e culturais da sociedade vigente, que transmite mensagens diversas com respeito à sexualidade e impõe diferentes normas de comportamento para meninos e moças.

Nesse contexto, com que situações se defrontam as adolescentes grávidas? Os problemas que as adolescentes apresentam, observadas como profissional, podem ser decorrentes da falta de informações, de informações insuficientes ou de ambas? Ocorrem da mesma forma em todos os níveis socioeconômicos e em diferentes realidades?

Diante desse quadro, questiona-se também: o corpo docente que atua no ensino médio está capacitado para lidar com os aspectos relacionados à gravidez na adolescência? Que comportamentos assume frente ao fato? O que um professor de ensino médio deveria possuir como competência profissional para orientar as alunas na escola, visto que o professor é identificado, de acordo com as falas das adolescentes, como um ponto de referência? Essas competências são-lhes desenvolvidas durante a formação profissional?

As competências profissionais estão relacionadas questões mais amplas de natureza geral e estão acima da especialidade. São conhecimentos em rede como discorrem Botomé (1994), Capra (1997)¹⁷, Morin (2001a)¹⁸, Perrenoud (2000)¹⁹; conhecimentos não fragmentados, inter-relacionados com diferentes áreas. A competência profissional é construída nas inter-relações que os sujeitos estabelecem com o contexto, com saberes já produzidos, com os outros sujeitos do grupo, mobilizando diversos recursos cognitivos para enfrentar situações que aparecem no cotidiano. De um professor de matemática, por

¹⁷ CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1997.

¹⁸ MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2001a.

¹⁹ PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

exemplo, ou de outra área, espera-se que possua conhecimentos para trabalhar questões abordadas em sala de aula relacionadas à adolescência, à gravidez, entre outros.

Se a escola tem como função preparar o sujeito para lidar com as situações com as quais ele se defronta de modo a modificá-las, situação essa no sentido eticamente aceitável e desejável, ela, direção, coordenações, serviços de orientações, professores e funcionários teriam como obrigação, como pressuposto básico, orientar os alunos em situações de conflitos, de dúvidas, como por exemplo, a gravidez na adolescência.

Dessa forma, sendo o enfoque da pesquisa a relação entre as orientações fornecidas à gestante adolescente no âmbito escolar, familiar e na competência do professor para isso, propõem-se os seguintes objetivos: investigar como o corpo docente do ensino médio lida com a gravidez de adolescentes na escola; identificar que competências profissionais são necessárias ao docente de ensino médio para orientar o aluno sobre os aspectos preventivos da gravidez precoce, bem como para orientar sobre como lidar com a gravidez quando é um fato consumado.

Estruturado em cinco capítulos, o trabalho descreve, no primeiro, a fase da adolescência – fase de transição da infância para a fase adulta - e suas características; a história do corpo e da corporeidade, da sexualidade, da gravidez, seus fatores psicossociais e comportamentais, e, finalizando, suas implicações na vida escolar.

O segundo capítulo relata um pouco sobre a visão paradigmática do mundo, do homem e sua cultura no início do século XXI, buscando conhecer um pouco as transformações pelas quais passam o pensamento e o sistema educacional. Também apresenta uma análise da antropologia e da cultura ocidental em relação ao corpo, ao sexo e à gravidez na adolescência.

Complementando o capítulo segundo, o terceiro reflete sobre “Educação e mudanças sociais”, abordando a inter-relação da educação com as demais ciências numa nova visão, ecológica, complexa, global, relacionada com o papel do professor e sua influência na prática profissional; a necessidade de formação contínua, reflexiva, com atitudes e habilidades comportamentais, objetivando a construção do conhecimento para que este adquira condições e aptidões para apresentar condutas adequadas a fim de alterar as situações com as quais se defronta.

No capítulo IV, descrevem-se a metodologia seguida na pesquisa e características da técnica utilizada para a coleta e análise dos dados, bem como os sujeitos participantes da pesquisa.

No quinto e último capítulo, analisam-se as falas dos sujeitos da pesquisa no que tange à temática gravidez na adolescência e as competências dos docentes para lidar com essa situação. Também, com base nas entrevistas e no contexto em que vivem os sujeitos, discorre-se sobre competências e saberes necessários a todos profissionais envolvidos em uma práxis pedagógica séria, competente, responsável. Por fim, nas considerações finais, reflete-se sobre as principais conclusões a que chegou a pesquisa, enfatizando-se a necessidade do desenvolvimento de competências, tendo como referência a práxis pedagógica dos profissionais e as condições concretas de vida das adolescentes, dinamicamente articulada ao contexto da comunidade.

1 ADOLESCÊNCIA: TRANSIÇÃO PROBLEMÁTICA

Não há como evitar a sexualidade. O melhor então é ensinar o adolescente a administrá-la.

Nos últimos anos, tem aumentado, significativamente, a preocupação da sociedade com a gravidez na adolescência, elaborando-se diferentes teorias e critérios para se entender e explicar as condutas e comportamentos dessa fase da vida. Este primeiro capítulo visa conhecer, identificar e refletir sobre a adolescência, conhecida como um período de grandes mudanças e desenvolvimento importante nos planos físico, sexual, cognitivo e de identidade psicossocial.

1.1 Mudanças irreversíveis

A adolescência é vivida pelos jovens como uma experiência que os afeta no seu modo de vida e na definição social de seus papéis. O adolescente, então, transita de um processo entre ser criança e adulto e, dependendo de seu entorno cultural, esse caminho é progressivo ou abrupto. Durante a adolescência também se fortalece e se consolida o projeto de vida gerado nas etapas anteriores; o sonho vai se transformando em realidade e, finalmente, nessa fase, o adolescente tem um redimensionamento de sua sexualidade, entendida como uma forma de expressão e de comunicação singular entre eles.

Quanto aos aspectos culturais, existem informações e acesso aos métodos contraceptivos? Por que os métodos têm pouca efetividade entre os adolescentes? Por que

não há motivação para postergar a maternidade nem condições adequadas para fazê-lo? Apesar dos esforços realizados nesse campo, algumas pesquisas e a literatura têm mostrado o quanto a saúde preventiva e reprodutiva dos adolescentes continua preocupando. A maturação sexual dos jovens é cada vez mais precoce, muitos não usam contraceptivos e o índice de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez é alto.

Na adolescência, sai-se da infância e entra-se no mundo adulto, assumindo um novo e desconhecido papel. Os pais, professores e amigos continuam os mesmos, mas o adolescente transforma-se (corpo, espinhas, mudança de voz, menstruação, etc.); o espelho reflete essas diferenças para eles, mas os pais não vêem as mudanças hormonais (metabólicas) e psicológicas (mudanças de temperamento), considerando-os ainda como crianças.

Nessa fase de transição, de adeus à infância, é necessário que o adolescente se sinta bem-vindo à construção das bases para a fase adulta a fim de melhor se adaptar a ela. Há situações em que ele questiona, é curioso; em outras, não conversa sobre seus sentimentos. Nesses casos, é preciso muito diálogo e informação sobre os sentimentos e ansiedades, que afloram num ambiente acolhedor e não repressor.

De acordo com a revisão literária, o que seria então a adolescência? Segundo a Organização Mundial da Saúde (apud PIATO, 1991, p. 241): “A adolescência é importante fase evolutiva da vida, compreendendo o período dos 10 aos 19 anos”. Nesse espaço diferencia-se o grupo mais jovem, de 10-14 anos, denominado “primeira adolescência”, e o grupo de 15-19 anos, designado “adolescência tardia”. Ferreira (1975, p. 39) caracteriza adolescência:

O período da vida humana entre a puberdade e a virilidade (dos 14 aos 25 anos).
2. Período que se estende da terceira infância até a idade adulta, caracterizado psicologicamente por intensos processos conflituosos e persistentes esforços de auto-afirmação. Corresponde à fase de absorção dos valores sociais e elaboração de projetos que impliquem plena integração social.²⁰

Para Osório (1989, p. 10)²¹, é uma etapa evolutiva peculiar ao ser humano, que se caracteriza pela culminância de todo o processo maturativo biopsicossocial do indivíduo.

²⁰ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

²¹ OSÓRIO, Luis Carlos. *Adolescente hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Por isso, não se pode compreender a adolescência estudando separadamente os aspectos biológicos, psicológicos, sociais ou culturais, os quais são indissociáveis. E é justamente o conjunto de suas características que confere unidade ao fenômeno da adolescência.

Esse período entre a infância e a idade adulta traz dificuldades de compreensão e adaptação. A adolescência hoje, segundo a literatura, está sendo considerada a fase que marca não só a transformação da imagem corporal, mas também a psicológica, com a estruturação da sua identidade e personalidade. Na adolescência, o sujeito torna-se o produto do meio - da família e da sociedade -, por isso, as chamadas “crises” ocorrem para satisfazer o que lhe é imposto e que o contradiz. Pela sua inexperiência, o adolescente aceita os padrões e normas preestabelecidas até começar a formar suas próprias idéias e convicções. Cada adolescente tem suas características próprias, inatas, as quais devem ser aceitas e respeitadas; são peculiares de acordo com o ambiente sociocultural do indivíduo.

Com relação à conduta, Aberastury e Knobel (apud SOUZA, 1999, p. 16) propõem a “síndrome da adolescência normal”, que se caracteriza por:

Sensação de impotência frente a novas dificuldades, tendência grupal, necessidade de fantasiar, crises religiosas [...] Deslocalização temporal (urgências para coisas menos importantes e no descaso para situações que exigem rigorosa observação), evolução sexual manifesta, atitude social reivindicatória, contradições sucessivas nas constantes flutuações de humor e do ânimo (lutos e perdas próprias desta fase).

A adolescência contém, na sua expressão, a síntese das conquistas e vicissitudes da infância e as reformulações de caráter social, sexual, ideológico e vocacional, impostas por uma completa e radical transformação corporal (puberdade), que conduz o indivíduo à condição de adulto. E esse crescimento resulta da interação biológica, psicológica e social no contexto da família, da sociedade e do ambiente sociocultural.

Portanto, nessa fase de grandes transformações e “crises”, ligadas a comportamentos sexuais e sociais em idade precoce, na qual os meios de comunicação preconizam a liberdade sexual, a igualdade entre os sexos, estereótipos sexuais, o adolescente não associa a atividade sexual com a possibilidade de adquirir uma doença sexualmente transmitida ou de engravidar, por falta de informações e conhecimentos dos métodos contraceptivos. No caso da adolescente que inicia a atividade sexual, ela

desconhece o período fértil, não reconhece o período de exposição à concepção, ocorrendo, com isso, o aumento da fecundidade, principalmente na zona rural e em regiões mais pobres. Conforme Vieira et al.:

A fecundidade do grupo de 15 a 19 anos é comumente chamada de “fecundidade precoce”. Considera-se esta fecundidade como ‘precoce’ não apenas por razões biológicas, relacionadas ao desenvolvimento humano, mas principalmente porque a gestação nesta idade antecipa os movimentos socialmente institucionalizados para a reprodução e, em geral, observada para o Brasil como um todo e regiões, da fecundidade feminina do grupo de 15 a 19 anos no período de 1935-95 é a de um aumento preocupante (1998, p. 35).

O aumento da fecundidade na adolescência não é um fenômeno tipicamente brasileiro ou mesmo de países em desenvolvimento, mas ocorre também nos países de Primeiro Mundo. Contudo, no território brasileiro, esse processo é diferenciado pelo espaço e por grupos sociais, afetando mais as regiões mais pobres, áreas rurais e mulheres com baixa escolarização. O fatalismo e a alienação em relação aos métodos contraceptivos podem ser as justificativas mais usadas como desculpas pela gravidez indesejada, ou não planejada.

Maud et al. (apud PIATO, 1991, p. 135) assinalam que “o comportamento da família e da sociedade em relação à crise da adolescência é muitas vezes confuso e até omissivo. Se em relação à fase é essa a atitude, pode-se supor que a situação se agrave na presença da gravidez indesejada”.

A atividade sexual do adolescente sem planejamento familiar pode envolver aspectos importantes de negação ou ignorância que levariam à gravidez. Uma gravidez não planejada pela adolescente, pela sua família, ou pelo seu companheiro pode ser causada por desinformação, por curiosidade, por carências sexuais, por preocupação com a sua privacidade, com sua imagem física, por paixão pelo sexo oposto e como forma de obter carinho, atenção do companheiro, ou da família.

1.2 Corpo e sexualidade

Antigamente, a filosofia via o corpo como separado da alma, do espiritual, de modo que a morte era o meio para se obter a perfeição e a sabedoria. Ainda hoje, o homem, composto de corpo e alma, vive o dualismo através de uma visão reducionista do corpo e de uma visão teológica de vida eterna, ou seja, o mundo da matéria e o mundo do espírito. A questão é: corpo e mente, por que separá-los? Eles podem se manter independentes? É lícita esta separação entre corpo e mente?

O ser humano sempre foi tratado separadamente, em partes, e a visão da corporeidade é de um homem visto como um todo orgânico, social, cultural, político, um ser no mundo e na realidade em que se situa. Conforme Santin, “[...] o corpo criado pelos conceitos filosóficos corresponde às exigências da construção do saber racional, que, no fundo sustenta valores sócio-culturais e legitima projetos econômicos e políticos” (1993, p. 49)²². Portanto, a época e a sociedade é que determinam como o homem deve usar o corpo. Para a ciência, o corpo é objeto de estudo, dentro da racionalidade e da lógica, não sendo visto como um organismo vivo, pensante e que fala. Já a filosofia como ciência, através da reflexão crítica, quer ver o “todo” do ser humano, de todas as coisas, a natureza em si, em movimento e em transformação. Merleau-Ponty (apud SANTIN, 1993, p. 59) afirma a respeito:

O homem é corpo, numa unidade como ser único e inseparável, a totalidade do homem. Essa nova visão de tratar o tema da corporeidade vincula-se diretamente à compreensão do homem como ser-no-mundo. O homem é o seu mundo. Mundo e homem não se separam, formam um todo. O corpo é o veículo do ser-no-mundo e ter um corpo é para o vivente juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e aí se engajar continuamente.

A ecologia, por sua vez, equilibra as relações do homem com o meio ambiente. Segundo a antropologia ecológica, o homem faz parte de um ecossistema, de ordem física e cultural; ele não pode lutar com a natureza, pois se identifica com esta, com seu espaço

²² SANTIN, Silvino. *Educação física: outros caminhos*. 2. ed. Porto Alegre: EST. 1993.

cultural e seu próprio modo de ser. Ele é visto como um ser dotado de imaginação, de criatividade, coletivo e não isolado, ou seja, inserido em um contexto social.

Embora a gravidez na adolescência não devesse ser vista como um fato isolado, individual, a adolescente grávida é tida como “inconseqüente”, “sem cabeça”. Há necessidade de mudar essa visão e entender como a sexualidade é trabalhada no ambiente e no contexto socioeconômico e cultural em que vivem as adolescentes grávidas.

1.3 Perspectivas da sexualidade na visão da corporeidade

Corporeidade é uma palavra que está em voga, contudo parece que não se conhece realmente o seu significado, não se entendendo o que expressa. Conforme Santin (1993, p. 52), “[...] corporeidade é um conceito abstrato, indica a essência ou a natureza dos corpos. O dicionário define a corporeidade como natureza de corpo ou estado corporal”. Na sua etimologia, a corporeidade é vista como um corpo humano, algo material, desvinculado do espírito, da alma; os cientistas e filósofos vêem a corporeidade racionalmente, o científico do corpo, e não um corpo inserido em uma realidade, um homem no mundo, como fala Maurice Merleau-Ponty (apud SANTIN, 1993).

A imagem corporal que se tem é de um corpo imposto pelos valores culturais, políticos e econômicos vigentes em nossa sociedade. Não se olham com outros “óculos”, procurando enxergar o seu significado, seus limites, suas particularidades, suas experiências, seu potencial; olha-se uma corporeidade submissa, disciplinada e, até, pode-se dizer, sem valor. A própria história da humanidade sempre valorizou a alma, a razão, nunca o corpo.

Para as ciências modernas, e em especial a medicina, o corpo humano é uma máquina que utiliza os conhecimentos da física, da mecânica, da fisiologia, da bioquímica, etc...; o corpo foi sempre utilizado como um instrumento, como ferramenta nas mãos do homem e das classes dominantes, que o disciplinaram para fins específicos e lucrativos. A disciplina, diz Foucault (1997a)²³, aumenta as forças do corpo, em termos econômicos de utilidade, e diminui essas forças, em termos políticos de obediência. Hoje, o corpo é visto

²³ FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. A vontade de saber. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997a. v. 1.

como um ser vivo, sensível, com sentimentos, dinâmico e transformador, que sofre as influências do meio social e do mundo.

O conceito de corporeidade e a sua aplicabilidade devem ser repensados, revistos, não se concebendo como uma máquina, ou como peças que se articulam e que colocam a engrenagem (o corpo) em movimento de forma racional e científica. Precisa-se ver a corporeidade com sua linguagem, ações, emoções, sentimentos, sua estética e sensibilidade: “[...] A corporeidade deve - mais do que uma coisa a ser apreendida – significar um desafio para a imaginação e a criatividade. A corporeidade deveria dar-nos uma idéia que reunisse a ação de cultuar e a de cultivar”. (SANTIN, 1993, p. 67).

1.4 Histórico da sexualidade: considerações pontuais

No século XVII, a sexualidade era confinada ao quarto dos pais, dentro de casa e na família. Este era o modelo de reprodução: as crianças eram tidas como sem sexo, havendo silêncio total e repressão em torno do assunto. Esse período da história é visto como a “Idade da Repressão”, segundo Foucault (1997a), que coincide com o desenvolvimento do capitalismo, quando a verdade passou a ser condicionada politicamente. Nessa época, explorava-se a força de trabalho e o sexo era reprimido, salvo quando para reprodução; sentir prazer e falar de sexo eram transgressões das leis impostas pela burguesia.

Somente em meados do século XVIII iniciou-se a discussão em torno do sexo e do desejo de se conhecê-lo. A partir de então, os discursos ilícitos sobre o sexo, ao invés do pudor, tiveram efeito de incitação e valorização. Por que a censura sobre o sexo? Falar de sexo é falar da taxa de natalidade, de união entre casais, de relações sexuais, de métodos contraceptivos, de doenças. Conforme Foucault: “O sexo não se julga apenas, administra-se” (1997a, p. 27).

Nos séculos XIX e XX, surgiu a análise sexual, com seus conseqüentes efeitos sobre o biológico e o econômico. O sexo passou a ser estimulado pela mídia capitalista para o consumismo. Os adolescentes, então, foram impulsionados a uma sexualidade estereotipada e, ao mesmo tempo, reprimida pelos pais. A sexualidade foi dispersada e surgiram as “perversões”, um poder sobre o corpo e um sexo aliado ao prazer e ao poder.

Por muito tempo, o discurso sobre o sexo foi de repressão. No ensino, a educação sexual limitava-se à prudência, a ensinar só o que não era proibido, conforme os interesses políticos, religiosos e econômicos. Os dispositivos de saber e poder sobre o sexo que induzem ao prazer constituíram, do século XVII ao XX, ou seja, três séculos, um discurso em que a vontade de saber em relação à sexualidade estava vinculada à economia política da burguesia. Para Foucault (1997a), existem vários discursos sobre o sexo, que o regulam, normalizam, ditam as “verdades”. Os sujeitos, então, podem viver sua sexualidade sob várias formas e desejos, constituindo suas identidades sexuais, sejam heterossexuais, sejam homossexuais ou bissexuais. Eles também se identificam na sociedade como masculinos ou femininos e constroem suas identidades de gênero. Conforme Louro:

Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (1997, p. 27).

Toda identidade sexual é construída; não existe uma identidade sexual pronta, acabada; ela é mutável, instável, uma relação social em construção.

Hoje, no século XXI, o corpo é visto como a sociedade e o sistema capitalista dominante querem e impõem através da mídia: estereótipos de corpos bem esculpidos, belos, sexuais e sensuais, com o intuito de enriquecer. Passa a haver uniões estáveis entre homossexuais, adolescentes com vida sexual ativa vivenciam a paternidade, a maternidade e vida familiar, seja ela estável ou instável; há uma sexualidade social, política histórica e mutável, aprendida e construída pelos sujeitos ao longo dos tempos. Como afirma Foucault (1997), a sexualidade é um “dispositivo histórico” construído através da cultura, dos corpos e discursos que ditam as normas e verdades.

Para Weeks (apud LOURO, 1997, p. 14), o corpo é referência para a identidade sexual:

Num mundo de fluxo aparentemente constante, onde os pontos fixos estão se movendo ou se dissolvendo, seguramos o que nos parece mais tangível, a verdade de nossas necessidades e desejos corporais. [...] O corpo é visto como a corte de julgamento final sobre o que somos ou o que podemos nos tornar. Por que outra razão estamos tão preocupados em saber se o comportamento generificado corresponde aos atributos físicos? Apenas porque tudo o mais é tão incerto que precisamos do julgamento que, aparentemente, nossos corpos pronunciam.

Os corpos são modificados pela cultura e pela sociedade; manifestam os desejos, ansiedades, necessidades e, por outro lado, estão sujeitos a mudanças de acordo com o tempo cronológico e biológico (doenças, hábitos, alimentação, nível socioeconômico...). Até o século XIX, o comportamento sexual e as questões referentes ao corpo tinham estado na pauta da sociedade ocidental como preocupações exclusivas da religião e da filosofia moral. No final do século XIX, surgiu a sexologia, com base na psicologia, na biologia, na antropologia, na história e na sociologia. Passou-se, então, de uma preocupação privada para uma preocupação política e social. A sexualidade tornou-se uma “construção social” com base no corpo, na história, e delineada em situações sociais concretas. O sexo, portanto, constitui o homem, sua personalidade e identidade (LOURO, 1997).

A sexualidade envolve crenças, comportamentos, identidades construídos pela história. Foucault (1997a) acreditava que a sexualidade era “um aparato” que organizava e controlava os corpos, seus desejos e necessidades; entranhados dentro dos indivíduos, esses não são consequência ou produto da sociedade. O sexo é o centro da vida.

Foucault (1997b) aponta quatro estratégias no século XVIII que formam mecanismos de poder e conhecimento a partir do sexo: a sexualidade das mulheres, a sexualidade das crianças, o controle do comportamento criativo e perversões sexuais ligadas à patologia individual. Essas estratégias, no século XIX, deram origem a quatro figuras submissas ao controle social: a mulher histérica, a criança masturbadora, métodos para o controle da natalidade e o homossexualismo. A sexualidade tornou-se um domínio a serviço da classe burguesa, uma sociedade que pregava a moralidade e a promiscuidade julgando qualquer comportamento. Devido a isso, classe e sexualidade estão intrinsicamente ligadas, determinando padrões de sexualidade por várias épocas, como, por exemplo, no século XIX, quando a mulher vista como reprodutora e sem direito a ter prazer sexual.

Weeks (apud LOURO, 1999, p. 63) descreve a sexologia do século XIX com duas tarefas distintas:

[...] Em primeiro lugar, tentou definir as características básicas do que constitui a masculinidade e a feminilidade normais, vistas como características distintas dos homens e das mulheres biológicos. Em segundo lugar, ao catalogar a infinita variedade de práticas sexuais, ela produziu uma hierarquia na qual o anormal e o normal poderiam ser distinguidos. Para a maioria dos pioneiros, os dois empreendimentos estavam intimamente ligados: a escolha do objeto heterossexual estava estreitamente ligada ao intercurso genital. Outras atividades sexuais ou eram aceitas como prazeres preliminares ou eram condenadas como aberrações.

Os estudiosos, dentre eles Morin (2001a), destacam que os fenômenos precisam ser estudados em suas interconexões. Está cada vez mais evidente que é a sexualidade um produto da linguagem, da cultura e da natureza; preocupações e questões sobre a sexualidade estão presentes ao longo da história, principalmente nas décadas 70 e 80, quando a permissividade trouxe questões relacionadas à família, à homossexualidade, a movimentos de igualdade, à heterossexualidade, a uma educação sexual que induz e reprime as crianças a comportamentos sexuais precoces, às doenças, como, por exemplo, o HIV/Aids e a gravidez adolescente. Todas essas questões norteiam a história da sexualidade, que não é fixa nem estável, mas construída por circunstâncias históricas e culturais.

Historicamente, o sexo tende a se apresentar reprimido e como pecado, censura e negação imposta à sociedade, um poder-saber-prazer. Esse é o discurso da sexualidade humana. Disso decorre o fato de, sabendo-se qual é o discurso, saber-se o caminho que leva a conhecer a verdade sobre o sexo, o desejo, como suporte e instrumento para educar, conscientizar, prevenir, para que o indivíduo tenha um sexo seguro e prazeroso.

Em comparação ao século XXI, tem-se uma realidade em que a sexualidade é pouco debatida no seio familiar. Então, observa-se que os adolescentes, principalmente nas escolas, comentam, discutem e tentam esclarecer dúvidas entre si sobre sexualidade. Essas informações, porém, podem não ser corretas (e geralmente não o estão); sendo “fantasiosas”, ocasionam conseqüências, tais como gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, entre elas a Aids.

Sexualidade é um conjunto de expressões, de valores, atitudes, comportamentos, uma necessidade individual, independentemente da idade ou do sexo, que o ser humano desenvolve e manifesta através da sua personalidade. A palavra “sexo” é muitas vezes utilizada com referência a atividades físicas que envolvam os órgãos genitais (“fazer sexo”), porém tem sentido mais amplo, envolvendo todos os fenômenos da vida sexual.

A sexualidade, sendo um fator biológico, controla o desenvolvimento sexual em todas as etapas do crescimento e o funcionamento e satisfação sexual; também é responsável pelas diferenças de comportamentos, estimulação sexual entre os sexos, produzindo efeitos biológicos diversos, como, por exemplo, pulso acelerado, taquipnéia, rubor e outros. O período entre a infância e a adolescência denomina-se *fase de latência*, ou seja, fase em que a sexualidade ainda não aflorou. Quando chega a puberdade, começam as descobertas, os desejos, as fantasias e as experiências sexuais.

O início precoce da puberdade e da menarca tem antecipado a iniciação sexual dos adolescentes, acompanhado da evolução do comportamento sexual no século XX, com a prática do sexo antes do casamento e a liberdade sexual às mulheres (direito e privilégio antes só dos homens). Segundo Souza (1999, p. 13), a puberdade é um fenômeno biológico, significando o ponto do desenvolvimento no qual as mudanças da pubescência atingem a maturidade reprodutiva, simbolizada pela primeira menstruação (menarca), no sexo feminino, e pela produção de secreção espermática (semenarca), no masculino.

A transição para a vida adulta influencia os jovens no comportamento sexual, nos relacionamentos com as pessoas e no estabelecimento de sua própria identidade. A liberdade sexual precoce pode ser causada por falta de uma estrutura familiar, de educação, pela idade, condições socioeconômicas e também pelo uso de drogas. Mesmo havendo informações, os adolescentes continuam tendo conflitos e curiosidades sexuais, aliados ao despreparo e à repressão dos pais.

Essa “liberdade”, tão discutida e aplicada na realidade, acarreta uma insegurança e incerteza por parte dos jovens frente aos seus anseios e necessidades sexuais. A omissão da família leva a que eles procurem outras fontes de informações: a primeira, os amigos, que, na maioria das vezes, é incorreta, distorcida; a segunda, a escola, que não possui profissionais capacitados para lidar e oferecer informações adequadas e necessárias. Assim, o adolescente sente-se desprotegido, abandonado e ansioso em relação a seu comportamento e à sua identidade sexual.

Para os pais e professores, a anticoncepção é um “tabu” e um “sinal vermelho” para a atividade sexual, gerando preconceito por parte dos adultos. Para os adolescentes, a

anticoncepção significa uma maior permissividade sexual e, ao mesmo tempo, uma repressão, inibição e conflitos na área sexual. Seria necessário, portanto, uma ação conjunta entre pais, professores e sociedade, e não ações isoladas e descontínuas. Para Osório (1991, p. 43):

[...] a liberalidade de costumes com referência à sexualidade aumentou a incidência de doenças sexualmente transmitidas e a gravidez precoce grandemente ocasionadas pela atitude preconceituosa, repressiva e intolerante por parte dos pais quanto à sexualidade dos filhos (especialmente de suas filhas) como no descaso e numa moralidade dúbia e hipócrita por parte dos responsáveis pela saúde pública.

Existem várias possibilidades de interpretar o comportamento dos adolescentes para iniciarem a atividade sexual, tais como testar as transformações ocorridas no seu corpo, criar intimidade e possuir atratividade física, além de adquirir *status* de mais maduro, com prazer, autonomia e, com isso, rejeitar as normas e tabus sociais. Os fatores psicossociais e comportamentais da sexualidade, tais como emoções, pensamentos, atitudes, valores e experiências, estão intimamente ligados a fatores sociais (modo de as pessoas pensarem e agirem), que vão moldando e determinando o comportamento sexual do indivíduo para que seja o que a “sociedade” considera correto, normal, ou anormal.

Portanto, as atitudes e comportamentos relativos à sexualidade relacionam-se diretamente à cultura do indivíduo, que varia com o local, a época e as circunstâncias, sendo os papéis sexuais designados ao indivíduo para que ele se porte como “determinada sociedade” rotula de “moral” ou “certo”. Essa influencia diretamente no início da atividade sexual, que, há algum tempo, era aos 15 anos para o sexo feminino e, hoje, é estimada em torno dos 12-13 anos, sendo realizada sem nenhum acompanhamento ou cuidado especial.

As atitudes sexuais variam de indivíduo para indivíduo e o envolvimento numa relação sexual não significa que o adolescente esteja “preparado” para esta atividade com responsabilidade; da mesma maneira que não está livre de preocupações com o seu desempenho sexual, a paternidade, a maternidade, pois, como tudo na vida, esses são resultados de constante aprendizagem. Evidencia-se, então, que o comportamento adolescente e sua sexualidade estão relacionados com a cultura e a sociedade da qual ele faz parte e que o adolescente pode não estar recebendo uma educação sexual adequada,

com informações que o ajudem nos seus conflitos, nas suas curiosidades, ansiedades, pensamentos, a fim de prepará-lo para que tenha uma vida sexual saudável e com responsabilidade.

A quem cabe a responsabilidade por essa educação sexual adequada? Aos pais? À sociedade? O que transmitem a mídia e a televisão para o adolescente de hoje? Liberalidade, prazer, erotismo.... E ele está preparado para assimilar tudo isso? E a escola, qual é o seu papel? Está exercendo a sua função de educadora, juntamente com a família e a comunidade? Como se sabe, a questão não é identificar responsáveis, culpados pela ineficácia da orientação sexual nas diferentes instituições (escolas, famílias, igrejas, entre outras). Acredita-se que é preciso uma ação conjunta, continuada e articulada entre tais instâncias ao longo da trajetória de vida dos adolescentes.

Percebe-se, no dia-a-dia da profissão de docente e enfermeira, que a educação sexual, quando iniciada precocemente na família, traz resultados positivos para a vida futura, principalmente no enfrentamento da crise puberal. Para Matarazzo e Manzin (1988, p. 10-12), “a orientação sexual deve ser iniciada nos primeiros anos de vida da criança e deve continuar durante todo o seu processo de crescimento e amadurecimento [...] assim, o propósito da educação sexual, é indicar a imensa riqueza da sexualidade humana e seu valor, mais do que controlar ou suprimir as suas manifestações”.

Segundo Souza (1999, p. 33), “a educação sexual precisa ser aprimorada durante a adolescência, quando, pelas transformações físicas determinadas pelo comando hormonal e pelo estímulo de fatores psicossociais, o interesse sexual passa a dominar o pensamento e as ações dos jovens”.

Observa-se que os jovens de hoje se encontram diante de inúmeras dificuldades, pois os governantes e as instituições citadas “fecham os olhos” à educação ideal. Mas cabe aos educadores, aos pais, aos profissionais da área da saúde se conscientizar e ter a “sensibilidade” de se unir para ajudar os adolescentes a terem uma educação e prática sexual sem riscos, sem repressões, sem culpa e medo. Vê-se um grande interesse em refletir sobre o tema para se ter um suporte legal que propicie a participação dos cidadãos e também a proteção da infância e da juventude – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Assim, poder-se-á direcionar uma sexualidade sã, prazerosa e responsável, contribuindo para a prevenção da gravidez não planejada e inconveniente, bem como da maternidade na adolescência.

Com base nisso, percebe-se a necessidade de desenvolver uma educação que capacite a população para lidar com a realidade nas situações físicas e sociais em que vive.

A educação e a escola são instrumentos responsáveis por esse processo, mas, para isso, são necessárias ações humanas em situações concretas, para atuar e/ou construir condições-conhecimentos que venham a saciar as dúvidas e inquietações dos adolescentes sobre suas transformações físicas, biológicas (puberdade) e psicossociais, relações sexuais, masturbação, virgindade, homossexualismo, prostituição, gravidez, anticoncepção, doenças sexualmente transmissíveis, aborto, dentre outros. Com isso, poder-se-á contribuir para uma educação sexual adequada à sociedade.

2 VISÃO DE UM NOVO MUNDO: “A TEIA DA VIDA”

Neste capítulo, procura-se conhecer os aspectos relativos à crise ²⁴ paradigmática que se está vivenciando e a sua relação com a educação em sua concepção mais ampla. Faz-se uma breve análise antropológica da cultura ocidental, com fim de conhecer seus valores, crenças e práticas, como parte dos elementos da estrutura cultural que, de alguma forma, estão relacionados com o corpo entendido em sua totalidade, com a sexualidade, com a regulação da fecundidade do adolescente, o que pode facilitar a reflexão acerca do tema “gravidez na adolescência”. Para se prevenir problemas de ordem sexual e

²⁴ “Crise (in. *Crisis*. Fr. *Crise*; al. *Krisis*, et. *Crisi*). Termo de origem médica que, na medicina hipocrática, indicava a transformação decisiva que ocorre no ponto culminante de uma doença e orienta o seu curso em sentido favorável ou não (HIPÓCRATES, *prognosticon*, 6, 223024; *Epidemias*, 1, 8, 22). Em época recente esse termo foi estendido, passando a significar transformações decisivas em qualquer aspecto da vida social. Na introdução aos trabalhos científicos do século XIX (1807), St-Simon afirmava que o progresso necessário da história é dominado por uma lei geral que determina a sucessão de épocas *orgânicas* e de épocas *críticas*. A época orgânica é a que repousa num sistema de crenças bem estabelecido, desenvolve-se em conformidade com ele e progride dentro dos limites por ele estabelecidos. Mas a certa altura, esse mesmo progresso provoca a mudança da idéia central sobre a qual essa época está apoiada e determina, assim, o início de uma época crítica. Desse modo, pl ex.: a idade orgânica medieval foi posta em C. pela Reforma e, sobretudo, pelo nascimento da ciência moderna. [...] Para St-Simon, assim como para Comte e muitos positivistas, toda a época moderna é de C., no sentido de não ter ainda atingido sua organização definitiva em torno de um princípio único, que deveria ser dado pela ciência moderna, mas inevitavelmente, encaminha-se para a realização dessa organização. [...] tanto os que acham que a nova e indefectível era orgânica será o comunismo quanto os que acham que essa época será caracterizada pelo misticismo estão de acordo em diagnosticar a “C”. da época presente e em indicar seu caráter na falta de “organicidade”, ou seja, de uniformidade nos valores e nos modos de vida. A crença de que essa uniformidade existiu e de que deverá inevitavelmente retornar é o pressuposto do sucesso alcançado pela noção de C., como se vê num dos textos em que ela foi analisada com mais brilhantismo. [...] Mas o ideal de uma época orgânica, em que não haja incerteza nem luta, é, por sua vez, um mito consolador que serve de escape para as gerações que perderam o sentido de segurança, visto que nenhuma época chamada orgânica, nem mesmo a Idade Média, foi isenta de conflitos políticos e sociais insolúveis, de lutas ideológicas, de antagonismos filosóficos e religiosos, que testemunham a fundamental incerteza ou ambigüidade dos valores da época. Quando, de resto, o diagnóstico da C. é acompanhado pelo anúncio do inevitável advento de uma época orgânica qualquer, essa noção revela claramente seu caráter de mito pragmático, ideológico ou político” (ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 222-223).

reprodutiva dos adolescentes, é necessário reconhecer a dimensão cultural como um elemento importante, vendo o ser humano em sua totalidade. Por isso, este capítulo traz uma síntese do estudo sobre antropologia médica, social, cultural e objetiva identificar, analisar e refletir sobre sua relação com as implicações, repercussões e conseqüências da gravidez na adolescência.

Essa abordagem pode proporcionar elementos que possam ser incorporados como educadora e profissional da saúde nas interações com os adolescentes, não somente no aspecto educação, mas também em outros cenários de cunho comunitário. Respeitando o contexto cultural e deixando de lado a postura etnocêntrica, poder-se-á facilitar a promoção da saúde e a prevenção nas instituições de ensino, aproximando-se do ideal de uma vida saudável.

2.1 Crise paradigmática

Antigamente, o conhecimento nas ciências era fundamentado em Deus; depois, na experiência, no empírico. Hoje, não há um fundamento único, definitivo; o momento que se vivencia é de uma crise de paradigmas²⁵, de mudança de visão, de percepção e de valores. Possui-se ainda uma visão de mundo cartesiano²⁶ que não condiz mais com a realidade de hoje, ou seja, da visão global como um todo, e é inadequada para tratar das ciências sociais, de seus valores culturais, subjetivos e também de outras áreas do conhecimento.

Em decorrência da valorização do racionalismo, do empirismo, do individualismo, vive-se uma crise complexa no mundo, que afeta a economia, a saúde, a sociedade, a cultura, enfim, todos os aspectos da vida do ser humano. Os padrões predominantes na sociedade são de poder, controle, força, coação, exercidos por uma classe dominante e hierarquicamente racista, sexista. A ciência e a tecnologia, portanto, são baseadas no modelo mecanicista, linear.

²⁵ “Paradigma (in. *Paradigm*. fr. *Paradigme*; al. *Paradigma*; it *Paradigma*): modelo ou exemplo. Platão empregou essa palavra no primeiro sentido. Aristóteles utiliza esse termo no segundo significado (*An. Pr*, II, 24, 68 b 38), sobre o que v. EXEMPLO”. (ABBAGNANO, 2000, p. 742).

²⁶ O pensamento cartesiano, exposto no *Discurso do método*, afirmava que era preciso decompor uma questão em outras mais fáceis até chegar a um grau de simplicidade suficiente para que a resposta ficasse evidente. Na realidade, o método cartesiano marcou-nos a todos fortemente, e devemos também a ele e a Galileu a idéia de que a natureza é governada por leis, cujas fórmulas são matemáticas. Daí a matematização do pensamento humano, que constitui a herança mais importante de Descartes. (MORAES, 1997, p. 37).

A mudança na cultura ocidental, na sua forma de pensar, necessita ser acompanhada de uma transformação nas relações sociais e nas formas de organização social, além das reformas econômicas, políticas e culturais. A nova visão de mundo sistêmica vê os sistemas integrados com ênfase nos princípios básicos de organização. Os sistemas na natureza são abundantes e também totalidades, cujas estruturas resultam das interações e interdependência de suas partes, ou seja, ocorre uma interação simultânea entre seus componentes. Conforme Capra (1997, p. 260):

O pensamento sistêmico é pensamento de processo; a forma torna-se associada ao processo, a inter-relação, à interação, e os opostos são unificados através da oscilação. A evolução humana é um sistema vivo em interação, organizado, com um pensamento coletivo, com uma cultura e valores que são partes integrantes do meio ambiente natural.

Caminha-se, portanto, neste início de século, da mudança da visão mecanicista para a ecológica nas ciências, nos valores e na sociedade. Está-se no processo de transformação cultural para novos conhecimentos, novos sistemas de informação e educação, realmente apropriados para a realidade. Com isso, o conhecimento científico vem sofrendo profundas mudanças, principalmente no que diz respeito a sua totalidade, à unidade, ou seja, hoje é visto como um todo, contextualizado.

Moraes (1997, p. 36), ao referir-se à dicotomização entre mente e corpo, critica o pensamento racional de Descartes partindo da célebre máxima *Cogito, ergo sum* – “Penso, logo existo” –, explicitando que

a essência da natureza humana está no pensamento e este está separado do corpo. A mente, essa coisa pensante, está separada do corpo, coisa não-pensante, coisa extensa e constituída de partes mecânicas. Assim, Descartes expressou a seu modo a visão de dois mundos: o mundo dos objetos, relevante para o conhecimento objetivo, e outro, do sujeito, um mundo intuitivo, reflexivo, que conhece de outra forma. De um lado, o espírito, a alma. De outro, a matéria, o cérebro, as ciências e a técnica. Para Descartes, quem conhece é o sujeito, o espírito humano, a razão.

A divisão entre espírito e matéria levou à concepção de mundo como um sistema mecânico e, do indivíduo, como uma máquina constituída de peças separadas. Essa concepção mecanicista deu início à separação dos problemas, à subsequente separação das disciplinas, difundindo-se um conhecimento compartimentado, fragmentado de acordo com os grupos de interesses. O dualismo entre corpo e mente repercutiu profundamente na cultura ocidental e em suas diversas áreas do conhecimento humano.

O determinismo de Descarte, sua visão de universo linear, segundo Moraes (1997), influenciou muito a área educacional, especificamente a escola. Essa instituição, submetida ao controle capitalista, hierárquico, não percebe as mudanças que ocorrem ao seu redor. Continua a autora:

Na verdade, precisamos fugir do modelo cartesiano-newtoniano fechado, fragmentado, autoritário, desconectado do contexto, que concebe o sistema educacional e o ser humano como máquinas que reagem a estímulos externos. Esse modelo continua seguindo um enfoque gerencial de produção de conhecimento para consumo, por parte de uma população “amarga”, absolutamente indiferenciada. Um modelo que continua definindo comportamentos de entrada e saída numa verdadeira “linha de montagem”, seqüencial, hierárquica, previamente estruturada pelo professor ou pelo planejador em seu gabinete e completamente alienada do contexto sócio-cultural do indivíduo. Um modelo que continua avaliando padrões de comportamento previamente definidos, em que o “erro” é visto como elemento de punição e de controle do sistema (p. 54).

O paradigma ocidental gerou a atual crise de ordem social, global e a mudança de paradigmas de que se fala neste novo século; as transformações e soluções de que a sociedade necessita são buscadas, especialmente na educação – caminho para a renovação, construção do conhecimento globalizado da humanidade.

A partir do século XX, deu-se o início das ciências da dialógica ordem e desordem, desenvolvendo-se uma nova epistemologia e colocando-se o racionalismo em segundo plano, não mais considerado agora como o único produtor do conhecimento (MORIN, 2001). A revolução no campo da ordem e da certeza, que trouxe a desordem e a incerteza, também trouxe o fenômeno da entropia²⁷, que supostamente foi o que aconteceu com o

²⁷ Entende-se por entropia: desordem, saturação de informações.

racionalismo. Há, ainda, a contribuição das ciências sistêmicas, que criticam a compartimentalização, a inseparabilidade, preconizando a contextualização.

O modelo educacional é influenciado pela ciência, e o novo paradigma científico possui como base à teoria da relatividade e a teoria da física quântica, com suas implicações na filosofia da ciência e, desta, na educação. Sobre essa perspectiva, Moraes (1997, p. 20) afirma que:

A ciência está exigindo uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentada. A atual abordagem que analisa o mundo em partes independentes já não funciona. Por outro lado, acreditamos na necessidade de construção e reconstrução do homem e do mundo, tendo como um dos eixos fundamentais a educação, reconhecendo a importância de diálogos que precisam ser restabelecidos, com base em um enfoque mais holístico e em um modo menos fragmentado de ver o mundo e nos posicionarmos diante dele. Já não podemos prescindir de uma visão mais ampla, global, para que a mente humana funcione de modo mais harmonioso no sentido de colaborar para a construção de uma sociedade mais ordenada, justa, humana, fraterna e estável.

Desse modo, transformações do contexto da sociedade, a partir do final do século XX e início do século XXI, tendem a não mais separar a ciência da filosofia, o que se tornou essencial para a resolução da crise atual²⁸ da ganância do sistema econômico, que investe na tecnologia a fim de aumentar a produtividade, o lucro. Segundo Morin (1999)²⁹, caminha-se em direção à pesquisa de uma razão aberta, não fechada no racionalismo; assim, o problema não está na separação, na incerteza, e, sim, no modo de unir essas teorias, os sistemas, as informações. Reafirma o autor que os valores são essenciais para todas as ciências sociais.

Marx (apud MORIN, 1999) já apresentava os fenômenos complexos quando descrevia o efeito das superestruturas nas infra-estruturas, um pequeno efeito – a retroação. Baseado no fenômeno da retroação e no pensamento em espiral, Morin fala que somos produto – produtores dentro de um ciclo e que o que é organizado e tem uma realidade, que para nós, é sistema. Assim, “sistema, o todo, é mais que a soma das partes, isto é, no nível

²⁸ Crise que envolve a sociedade, as nações, a natureza, eliminando a separatividade e aproximando-nos da união, da fraternidade, humildade diante de um todo infinitamente grande (MORAES, 1997).

²⁹ MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA; NASCIMENTO (Org.). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 21-34.

do todo organizado há emergências e qualidades que não existem no nível das partes quando são isoladas. Tais emergências podem retroagir sobre as partes: a cultura é uma emergência social que retroage sobre os indivíduos, lhes dá a linguagem e o saber, e, por isso, os transforma” (MORIN, 1999, p. 28).

O problema da reforma do pensamento é, pois, unir, e não separar; é juntar o simples e o complexo. Reformar o pensamento implica reformar o sistema educacional. Como seres vivos e sujeitos humanos inseridos num contexto social regido por normas e valores, para pensar em “reforma do pensamento”, precisa-se atentar para uma capacidade inerente ao ser humano, “a subjetividade”, que possui traços característicos: a reflexividade e a vontade. Através do uso da subjetividade, poder-se-a compreender, analisar, refletir, transformar o trinômio pensamento-conhecimento-educação.

O pensar complexo³⁰ consiste em partir do simples para o complexo, numa dinâmica que vai da parte ao todo e do todo à parte. Pensa-se, desse modo, em não desenvolver conhecimentos separando, fragmentando, com uma visão do todo, de que tudo está relacionado. Por isso, falar em reforma do pensamento é não reduzir, não separar, mas, sim, unir, juntar, dando lugar ao sujeito pensante, co-produtor de seu objeto de estudo: este é o pensamento complexo. O papel da educação é criar condições para que a pessoa possa estabelecer novas e complexas relações entre os fatos, fenômenos, sempre inter-relacionados.

O pensamento moriniano propõe pensar em conjunto, unir os fatos e transformá-los em objeto de estudo. Refletir o conhecimento, o indivíduo-sujeito, pensar em suas emoções, sentimentos, afetividades, ações, fazer auto-reflexões, autocrítica, pois, “para pensar complexo, é preciso ser complexo”. (PENA-VEGA; STROH, 1999, p. 182)³¹. Uma realidade com uma nova visão é a inter-relação e interdependência de todos os sistemas, de todos os fenômenos da natureza, sejam biológicos, sejam culturais. No momento, tanto os indivíduos, como a comunidade e as instituições culturais desenvolvem novas formas de pensamento de acordo com os princípios atuais.

A noção de homem está fragmentada em diversas disciplinas das ciências biológicas e humanas. O homem é, ao mesmo tempo, um ser biológico e cultural, conscientizando-nos do problema do paradigma do sistema educacional. E, para se entender a natureza humana, é fundamental analisar não só suas manifestações físicas e

³⁰ Complexo vem de *complexus*, que significa “o que é tecido junto” (MORIN, 1999, p. 33).

³¹ PENA-VEGA, A; STROH, Paula. Viver, compreender, amar: diálogo com Edgar Morin. In: PENA-VEGA; NASCIMENTO (Org.). *O pensar complexo*. Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamoud, 1999. p. 179-197.

psicológicas, mas também as culturais e sociais, com um pensamento coletivo e integrado ao meio ambiente natural. Por isso, hoje não se cogita da fragmentação, visto que o biológico e o cultural do ser humano não podem ser fragmentados. A evolução humana necessita da interação dos sistemas vivos, interna e externamente, e de auto-organização, do simples para o complexo, e vice-versa.

Busca-se um novo paradigma educacional, procurando conciliar as novas ciências e tecnologias com a necessidade de gerar novas aprendizagens, de construir e reconstruir o conhecimento em sua multidimensionalidade, acabando com a visão mecanicista e fragmentada. Segundo Moraes,

um paradigma que reconhecesse a interdependência existente entre os processos de pensamento e de construção do conhecimento e o ambiente geral, que colaborasse para resgatar a visão de contexto, que não separasse o indivíduo do mundo em que vive e de seus relacionamentos, que os promovesse como seres interdependentes, reconhecendo a vida humana entrelaçada com o mundo natural. Uma proposta que trouxesse a percepção de mundo holística, global, sistêmica, que compreendesse o perfeito entrosamento dos indivíduos nos processos cíclicos da natureza, uma proposta capaz de gerar um novo sistema ético respaldado por novos valores, novas percepções e novas ações e que nos levasse a um novo diálogo criativo do homem consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza, mas que, ao mesmo tempo, reconhecesse a importância das novas parcerias entre a educação e os avanços científicos e tecnológicos presentes no mundo de hoje (1997, p. 17-18).

Portanto, reformar o pensamento é reestruturar a informação e o conhecimento, o que envolve uma profunda transformação do sistema educacional, para que os “velhos” e “novos” conhecimentos sejam discutidos e aplicados de forma apropriada. É esse um saber global, interligado com a natureza e a realidade a ser transformada, utilizando não só a razão, a inteligência, mas a intuição, a emoção, ou seja, cérebro e espírito, na construção do conhecimento, de um novo paradigma para a educação.

2.2 Análise antropológica do corpo

Para o estudo comparativo das sociedades humanas atuais e seus sistemas culturais, têm-se a antropologia social e a antropologia cultural. A antropologia social enfatiza o estudo das dimensões sociais da vida humana; a cultural identifica as formas como os humanos se organizam social, política e economicamente na sociedade.

As duas antropologias, a social e a cultural, juntas, explicam como os grupos humanos se organizam e como é a sua cultura na sociedade. Já, para o estudo das explicações, das causas das doenças, dos tipos de tratamento, as pessoas recorrem à antropologia médica; “Também é o estudo de como essas crenças e práticas estão relacionadas com as mudanças biológicas e psicológicas no organismo humano, tanto na saúde quanto na doença”. (HELMAN, 1994, p. 21)³². E o autor continua

antropologia vem do grego e significa “o estudo do homem”. É definida como a mais científica das ciências humanas e a mais humana das ciências. Seu objetivo é nada menos do que o estudo holístico da humanidade – suas origens, desenvolvimento, organizações sociais e políticas, religiões, línguas, artes e artefatos (p. 21).

A antropologia médica objetiva compreender a vida cotidiana, as necessidades, as visões das pessoas de diferentes comunidades e *backgrounds*⁸ culturais e sociais, bem como o modo desses fatores se relacionarem com a saúde e a doença. Preocupa-se com que o sistema de assistência à saúde seja mais eficiente, efetivo, adequado às necessidades da

³² HELMAN, Cecil G. *Cultura, saúde e doença*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

⁸ *Background*: 1 último plano (de uma perspectiva); segundo plano, fundo. 2 acontecimento que explica fatos posteriores. 3 prática; conhecimento, experiência; educação (BUENO, 2000, p. 54).

O *background* cultural, segundo Helman (1994, p. 24), “exerce importante influência em muitos aspectos da vida das pessoas, incluindo suas crenças, comportamentos, percepções, emoções, línguas, religiões, estrutura familiar, alimentação, vestuário, imagem corporal, conceitos de espaço e tempo, além das atitudes em relação à doença, dor e outras formas de infortúnio. Tais aspectos certamente terão implicações importantes nas questões de saúde e na atenção à saúde. Contudo, a cultura na qual um indivíduo nasceu ou vive não é, por certo, a única influência dessa natureza sofrida por ele. É apenas uma dentre várias influências, as quais incluem fatores individuais (como idade, gênero, altura, aparência, personalidade, inteligência e experiência), os fatores educacionais (formais ou informais, incluindo educação em uma sub-cultura religiosa, profissional ou étnica) e os fatores socioeconômicos (como classe social, status econômico e redes de apoio social)”.

comunidade e possua estratégias preventivas de longo prazo. Os antropólogos enfocam as macroinfluências sobre a saúde (desigualdades econômicas e políticas) entre as sociedades atuais e também dentro delas.

O que significa *cultura*? Um conjunto de conceitos, normas, princípios, regras desenvolvidas pelos seres humanos em uma sociedade? A cultura é formada por conhecimento, crenças, artes, moral, leis, costumes e toda e qualquer capacidade ou hábito adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Nesse sentido, a cultura pode ser herdada ou adquirida dentro da sociedade em que o indivíduo vive, sendo este ajustado às diferentes normas e expectativas. Para Helman, o que é *background* cultural é, para Morin, *complexidade* que junta o todo, não separa, portanto, exerce enorme influência na vida das pessoas e, conseqüentemente, nas questões relativas à saúde.

A cultura é uma das influências que pode desencadear uma maior incidência da gravidez na adolescência; seguida pelos fatores individuais (idade, gênero, experiência, etc.), fatores educacionais (educação, religião, etnia, profissão) e fatores socioeconômicos (classe social, *status*, dependência econômica), os quais fazem com que não se possa separar crenças culturais e comportamentos do contexto social e econômico em que o indivíduo vive. Nessa ótica, o conceito de cultura pode ser interpretado de maneiras diversas, pois as culturas não são homogêneas, estáticas, razão pela qual se devem evitar generalizações. Elas podem ser influenciadas por grupos culturais vizinhos, tornando-se um processo de constante adaptação e mudanças. Assim, as regras culturais norteiam a vida do indivíduo, mas não ditam como, de fato, na vida real ele se comportará.

A cultura é, de certa forma, um fator condicionante do modo de ser feminino ou masculino. Como fator condicionante, não retira a liberdade das pessoas, mas influencia na sua maneira de pensar e trabalhar. Se as maneiras de pensar e trabalhar não são discutidos, formam-se hábitos e esquemas mentais rígidos e incapazes de ver outros aspectos da realidade.

A utilização dos recursos e estudos da antropologia, em especial da antropologia médica, possibilitará a aproximação e/ou compreensão das reações das pessoas frente à doença, à gravidez precoce e às situações-problema que poderão surgir em sua vida, bem como compreender o tipo de cultura que as pessoas recebem ou assimilam por convivência e como percebem e agem na realidade em que vivem.

2.2.1 Gênero e cultura

As sociedades humanas dividem-se em classes sociais masculinas e femininas e a antropologia relaciona o gênero com a gravidez e o parto numa perspectiva cultural. A antropologia questiona os conceitos *nature/nurture*⁹ em relação ao comportamento e mente humana e as suas diferenças entre os grupos humanos (religião, etnia, classe social, gênero). O gênero é descrito como resultado da natureza ou da cultura.

No pensamento ocidental, as mulheres e a sexualidade feminina são vistas como “menos culturais” do que os homens (HELMAN, 1994). Essa divisão dos conceitos *natureza* e *cultura* tem implicações sociais porque a “cultura” é considerada superior à “natureza”, tanto que, no século XIX, servia de justificativa para a superioridade dos homens.

Os antropólogos modernos interessam-se pelos significados culturais que influenciam o comportamento humano, pelas questões sociais, políticas e econômicas de uma sociedade. Na maioria das culturas, a atenção primária à saúde ocorre na família, especificamente sendo dada pela mãe e pela avó, seguidas pela enfermeira no setor hospitalar, como mãe, e o paciente, o filho; no setor biomédico e na sociedade, os(as) enfermeiros compreendem, avaliam e lidam melhor com a problemática das doenças, da dor, da enfermidade, das deficiências e da gravidez precoce. O relacionamento direto do enfermeiro com o paciente permite que tenha uma maior compreensão e maior sensibilidade à dor, ao estado físico e emocional causado pela doença. A dor, além de ser um processo neurofisiológico, também é causada por fatores psicossociais e culturais. Helman (1994, p. 165) registra: “A dor não é reagida da mesma maneira entre os grupos sociais e culturais; o *background* cultural pode exercer influência na maneira das pessoas reagirem e perceberem a dor; e que os fatores culturais podem influenciar o modo, a maneira como as pessoas identificam a dor da saúde”.

O comportamento perante a dor pode ser verbal ou não verbal, de acordo com a cultura do indivíduo. Existe uma dinâmica entre o indivíduo e a sociedade pela qual a dor é manifestada de diversas maneiras, de pessoa para pessoa e em épocas diferentes. As pessoas com dor buscam o máximo de atenção e solidariedade, e o fazem através de suas emoções e condutas, de acordo com os valores da sociedade, o que determinará o grau de atenção que receberão. A dor, portanto, está relacionada ao meio ambiente e ao corpo.

⁹ *Nature*: “natureza” definida com base na biologia (algo fixo, universal e imutável) (HELMANN, 1994, p. 137).

As conseqüências da gravidez na adolescência refletem as atitudes e reações de um determinado grupo cultural e social, o modo como seus membros percebem e compreendem a realidade. Essa sociedade pode “olhar” a gravidez precoce de uma maneira racionalista ou mística, e/ou definir o que é normal e anormal. Essa definição social não é estática e uniforme, mas se adequa a faixas etárias, gêneros, categorias, profissões, etc., e os comportamentos anormais são analisados conforme o *background* cultural e os padrões de vida diária vigentes.

A formação do povo brasileiro deu-se pelos contingentes índios, negros e brancos, sempre com conflitos interétnicos, desde as tribos indígenas até a dominação do europeu. Ao tirar os povos de suas origens e cruzá-los racial e culturalmente, estava-se formando o povo brasileiro em sua essência, com vários contrastes, ou seja, várias culturas se mesclando e, ao mesmo tempo, preservando suas características, como é o exemplo dos índios, em cuja cultura é aceitável o fato de a iniciação sexual ocorrer cedo.

A civilização brasileira constitui-se com as diferenças socioculturais européias e brasileiras, o que se refletiu nas cidades urbanas e transformou as maneiras de ser, de pensar e de agir. O fato é que o Brasil, desde a sua evolução histórica, foi uma civilização urbana com “vistas para o mar”.

Diante desse panorama, o Brasil de vida urbana, praiana, tropical e de corpos seminus está procurando solucionar seus problemas. Apesar de a urbanização ser característica essencial da formação do povo brasileiro, hoje observa-se um quadro de crises sociais, econômicas e políticas que se manifesta na apatia, na pobreza, na miséria, no carnaval, no futebol e nos cultos afro-brasileiros mesclados com o cristianismo. Há uma população urbana nos centros e periferias (favelas) com uma sexualidade aguçada, atingida pelo alcoolismo, pelas drogas, pela educação precária, pela violência sexual especialmente em relação às crianças, pela violência contra as mulheres, pelos meios de comunicação de massa, que alteram os valores, os hábitos e a cultura de um povo multicolorido.

2.2.2 Anatomia e fisiologia culturais

Os indivíduos sociais consideram o corpo humano não somente um organismo físico sujeito a doenças e que necessita desenvolver uma saúde “ideal”, mas também um corpo que possui um conjunto de crenças culturais, com significado social e psicológico. A expressão

“imagem do corpo” engloba suas atitudes coletivas, seus sentimentos e fantasias sobre o seu corpo e, também, a maneira pela qual a pessoa aprendeu a organizar e integrar suas experiências corporais. Aprende-se com a cultura a diferenciar um corpo jovem de um idoso, um corpo com saúde de um doente, bem como a identificar as partes do corpo algumas como “púdicas”, outras como “normais” perante a sociedade. A imagem corporal, portanto, vai adquirindo importância para o indivíduo à medida que este vai crescendo na família e na sociedade, com características próprias e individuais de acordo com o *background* cultural e social, o que pode acarretar importantes efeitos na saúde do indivíduo.

As crenças sobre o tamanho e a forma ideal do corpo, a preocupação com o externo, com roupas e adornos, crenças sobre a sua estrutura interna e funções são as que mais afetam e influenciam os adolescentes de hoje, que possuem uma linguagem corporal por meio da qual se comunicam e demonstram aceitação ou não do que lhes é imposto pela família e/ou sociedade. Para Helman (1994, p. 33), cada ser humano possui, em certo sentido, dois corpos:

Um corpo *individual* (físico e psicológico), adquirido no nascimento, e também um corpo *social*, necessário ao primeiro para viver em determinada sociedade. O corpo social influencia a imagem corporal de acordo com os princípios que regem a sociedade, e esta exerce controle sobre o corpo individual, sua forma, tamanho, postura, atitudes relacionadas a sua saúde ou doença, bem como sua vida reprodutiva, profissional, social, etc.

2.2.3 A cultura e o comportamento sexual

O comportamento sexual varia de acordo com os costumes, apesar de as culturas de gênero estabelecerem normas para este comportamento, como, por exemplo, sociedades permitirem sexo extraconjugal antes e dentro do casamento somente para os homens.

As normas e padrões de comportamento sexual influenciam na disseminação de patologias, em especial das doenças sexualmente transmissíveis, da hepatite B, do câncer cervical, da gravidez precoce. Hoje, no século XXI, as autoridades estão alerta, desenvolvendo campanhas de prevenção e educação no intuito de enfatizar que o comportamento sexual, tanto entre heterossexuais como entre homossexuais, deve ser consciente, limitado e sem promiscuidade; portanto, o gênero, em nossa sociedade, é definido pelo comportamento social sexual.

Os antropólogos argumentam que uma mulher grávida está num estado de vulnerabilidade e ambigüidade social e num estado de transição entre o papel de mãe e o de esposa. Então, como se sente uma adolescente grávida que não possui companheiro e que diz: “Pintou a ocasião... e aí aconteceu”?¹⁰ Essa situação coloca a pessoa envolvida num estado ambíguo, “anormal” e “marginal”, perigoso para a mãe e para o feto. Isso porque o desconhecimento e as crenças sobre a fisiologia e os perigos da gravidez precoce trazem consigo aspectos sociais, econômicos e físicos de muita influência na vida de uma adolescente, bem como de seu companheiro, da família e da comunidade em que vivem.

2.2.4 Contraceção e aborto

As culturas apresentam variação nas atitudes como forma de prevenção e controle da natalidade e, de acordo com a política educacional de determinada cultura, tolera-se o aborto, aceitando-o em determinadas situações, ou se é extremamente contra o procedimento em qualquer estágio da gravidez, seja qual for o motivo.

No Ocidente, o aborto enfatiza o controle da mulher sobre o seu próprio corpo e fertilidade considerando o feto pessoa com os mesmos direitos, ou como um órgão ou conjunto de células. É importante salientar a posição político-religiosa, que exerce muita influência na cultura, como, por exemplo, o cristianismo, que é contra o aborto e, em especial, no nosso país, a Constituição Federal (1988)³⁴.

Diante disso, na cidade de Passo Fundo, RS, uma adolescente grávida terá mais problemas para lidar com a gravidez, em virtude de a cidade ser de porte pequeno, com uma cultura enraizada na religião e nos costumes tradicionais, ou seja, sexistas, considerando a mulher como submissa, dependente econômica e socialmente do companheiro. Nesse contexto, o *background* cultural define a situação das adolescentes, tornando-se um problema social.

¹⁰ Frase dita por uma adolescente entrevistada.

³⁴ BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

3 EDUCAÇÃO E MUDANÇAS SOCIAIS

O que não se aprende em casa e na escola, se aprende na rua...

Neste capítulo, apresenta-se a importância da inter-relação da educação com as ciências, uma visão da crise paradigmática que se vivencia em busca da nova visão global, da totalidade, acabando com a separação, a fragmentação do conhecimento. Faz-se também uma breve análise da formação e das competências profissionais, bem como da importância de o docente tomar a própria ação como objeto de reflexão, pois o ensino parece ainda estar centrado na transmissão de conhecimentos, de informações fragmentadas, dificultando a compreensão da totalidade. Morin já discorria sobre o conhecer separado, ou desunido, a ciência, a filosofia, a cultura literária, a cultura científica, as disciplinas, a vida, a matéria, o homem, etc., e que separamos o inseparável sem lembrar que o homem tem um espírito que está ligado ao cérebro, sempre relacionado (PENA VEGA e NASCIMENTO, 1999, p. 33).

O problema da transmissão de conteúdos ainda é enfrentado principalmente quando se procura produzir o conhecimento visando a uma efetiva aprendizagem crítico-construtiva. O que significa ensinar? O que significa aprender? Ensinar não é transmitir conhecimentos, nem informar, mas, sim, criar condições para a construção do conhecimento. Esta perspectiva do ato de ensinar é afirmada por Freire nas seguintes palavras: “Saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (1996, p. 52). Para construir, produzir conhecimentos nessa intenção, há o compromisso de investir na formação com vistas à construção de competências profissionais. Conhecer por conhecer não é suficiente quando

se quer soluções para problemas. É preciso “conhecer” e atuar de modo a localizar, a contextualizar o conhecimento e a experiência profissional.

3.1 As inter-relações das ciências do conhecimento com o processo educacional

O século XXI caracteriza-se por crises e situações da modernidade em que tudo está centrado na razão e nas coisas, objetivas, estáticas. Essa crise está unindo a ciência, a educação, a cultura e a realidade, fazendo com que se tenha uma visão global do todo, rompendo com a visão dualista (dicotômica), com o reducionismo e superando o pensamento tradicional em favor de uma dialética dinâmica, porque o universo está em constante mutação. A ciência e a cultura são processos de construção do conhecimento em que a subjetividade humana está inter-relacionada, constituindo novos paradigmas, novos processos de organização, gerando sistemas complexos. Para Morin (1999), desenvolver um paradigma de complexidade do conhecimento gera um novo método para o saber.

Esta-se numa época em que os valores, a política, são feitos em função de idealismos, de posturas políticas, com reações culturais e étnicas de grupos influenciando a ciência em todos os ramos, como os positivistas, os materialistas, os historicistas, os hermenêuticos e outros. Para Weber (1993)³⁵, ciência é um valor; cada grupo, pessoa ou sociedade atribui um valor à ciência, com juízos de valor, subjetividades, o que constitui um problema cultural. Os juízos de valor derivam dos ideais. Uma ciência empírica não proporciona normas e ideais com o intuito de originar “receitas” para a prática. Cientificamente, os juízos de valor não se resumem a fins e ideais que estão no seu fundamento, mas a ensinar a avaliá-los criticamente. O juízo de valor de uma pessoa não tem relação com o conhecimento empírico, o qual não ensina o que se deve fazer; o sujeito é quem decide o que fazer, de acordo com sua vontade, com sua consciência da vida e do mundo.

Vive-se numa sociedade da informação e do conhecimento, cujos avanços tecnológicos, da comunicação e da ciência evoluem tão rapidamente, com transformações tão profundas, que geram um desequilíbrio social evidenciado na exclusão, no desemprego, na falta de ética e de solidariedade.

³⁵ WEBER, M. *Metodologia das ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP. Unicamp, 1993. v 2.

A educação brasileira passa por uma grande crise visto que a ideologia implantada nos programas educacionais públicos visa atender às prioridades do sistema dominador; com isso, encontram-se o educador desmotivado, desvalorizado, e o educando, sem a oferta de uma proposta pedagógica que enseje a melhoria da qualidade do ensino. Esta-se em meio a uma crise porque se deixa o sistema capitalista dominar as instituições educacionais, as opiniões e o conhecimento. A educação torna-se vital para a transformação da sociedade, porque constrói e reconstrói o conhecimento através das experiências de aprendizagem, do processo criativo, da auto-organização dos alunos, do *prazer* de aprender a aprender. O conhecimento tornou-se um processo vital, abarcando processos naturais e sociais, que levam à aprendizagem.

De acordo com esse contexto, pergunta-se: como educar, aprender, e quais conhecimentos são essenciais e fazem parte do cotidiano das nossas instituições educacionais? O educar, o aprender e o conhecimento fazem-se a vida inteira. O ser vivo, portanto, deve agir e interagir, criar e evoluir com o meio em que vive, e a sociedade torna-se produtora e aprendente do conhecimento.

Educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento. O ‘produto’ da educação deve levar o nome de experiências de aprendizagem (learning experiences, como se frisa em inglês), e não simplesmente aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino concebido como simples transmissão (ASSMANN, 1998, p. 32).

A escola está fazendo o papel de simples repassadora de conhecimentos ou informações, de saberes já acumulados pela humanidade. Precisa-se desafiar a pedagogia dos conhecimentos “prontos” para uma pedagogia de indagações, de dúvidas e de incertezas. A escola não é o único meio de aprendizagem do indivíduo, e, sim, a sua interação com a família e a comunidade onde se insere, suas ações, suas emoções, sua inteligência, sua corporeidade, suas necessidades; assim, ocorre uma morfogênese do conhecimento pelo entrelaçamento corpo-mente.

Assmann (1998) afirma que o reencantamento da educação ocorre na união entre sensibilidade social, eficiência pedagógica e com o compromisso do educador em

proporcionar um clima escolar esperançador. Então, como surge o aprender? E o conhecimento? O conhecimento surge da aprendizagem, e esta do ensino? Ou vice-versa?

Com o avanço das biociências, a vida foi mostrando que aprender, “estar vivo” é interagir, aprender com a ecologia cognitiva desde o plano biofísico até o plano mental/abstrato. Assmann pergunta-se se não está na hora de mudar o panorama epistemológico do debate sobre a educação, cujas pesquisas científicas trazem novos desafios para o agir pedagógico, enredado numa complexa trama que une processos vitais e processos cognitivos.

De acordo com Assmann (1998), o conhecimento surge como uma propriedade auto-organizativa do sistema nervoso em interação com o meio ambiente. Quando se aprende, ocorrem complexas e dinâmicas interações neuronais que criam novos “estados” no cérebro humano, não significando, simplesmente, acrescentar coisas e mais coisas ao cérebro. E a isso se chama de *morfogênese do conhecimento*, que significa, literalmente, surgimento da(s) forma(s). Portanto, a aprendizagem faz parte da auto-organização neuronal da corporeidade viva, auto-organizando-se com o seu meio. O conhecimento entra no organismo de “fora para dentro”, dividido em dois subsistemas: o indivíduo e o meio, o aluno e professor, a escola e a comunidade, etc. As teorias da percepção, baseadas na idéia da transmissão/recepção da informação, provêm do meio em que se vive, e o conhecimento torna-se uma organização dinâmica desse sistema organismo/entorno, possibilitando ao organismo uma complexa atividade *eferente* (de dentro para fora), sendo um criador ativo desse sistema e não só receptor de estímulos.

Kelso (apud ASSMANN, 1998, p. 40) declara que seu objetivo é, efetivamente, mudar a maneira como se encara a questão do aprender:

Longe de enxergar a mudança numa só coisa, como se costuma fazer ao observar o desempenho numa tarefa determinada, apresentarei evidência de que a inteira configuração de atratores se modifica e reestrutura, às vezes drasticamente, quando se aprende uma determinada tarefa. A aprendizagem não se limita a reforçar um traço na memória ou as conexões sinápticas entre inputs e outputs: ela modifica o sistema inteiro. No atual estado das pesquisas, ninguém ainda sabe exatamente o que acontece num sistema complexo como o cérebro humano quando ocorre a aprendizagem. [...] No atual momento, as observações de que dispomos nos dizem unicamente que, quando as pessoas acabam de aprender algo, sucedeu uma mudança global em seu cérebro. [...] o ponto principal é o seguinte: a aprendizagem não modifica apenas uma coisa, ela modifica todo o sistema. Não é apenas uma associação ou conexão que está sendo reforçada, embora também isso ocorra. Outras conexões também estão sendo alteradas ao mesmo tempo.

Para Varela (apud ASSMANN, 1998, p. 43), “o conhecimento é algo que se constitui ao longo dos ciclos de percepções-ações, sejam individuais ou sociais. Estes ciclos vão criando recorrências estáveis, que constituem o mundo dos conhecimentos”. O domínio cognitivo sempre surge de interações, requerendo explicações e evitando que se supõe que surja “de dentro” ou “de fora”. Nesse sentido, como diz Varela (apud ASSMANN, 1998, p. 43):

Colocar em questão a idéia tradicional segundo a qual nós constituímos nossos conhecimentos a partir de representações. Isso tem conseqüências muito importantes para a ação. Pode-se dizer, esquematicamente, que a noção de ‘enaction’ implica que o conhecimento não pré-existe ao conhecer, mas que o conhecimento das coisas é fruto da atividade histórica de um sistema cognitivo. [...] O conhecimento emerge da história da ação humana, das práticas humanas recorrentes. É a história das práticas que dá um sentido ao mundo.[...] O conhecimento se constrói sempre sobre a base de um novelo de ações, e é sobre a lógica desse entremeadado de ações que é preciso agir para poder, justamente, abri-lo para a flexibilidade e a transformação.

A curiosidade da morfogênese da aprendizagem é sua infiltração dentro da antropologia, da pedagogia e das ciências sociais, numa complexa teia dinâmica auto-organizativa, tanto nos organismos vivos, como nos organismos sociais e históricos.

O pensamento moderno de visão dual da vida faz com que exista uma ruptura epistemológica no pensamento, conhecida como cadeia de binômios ensinante-aprendente, sujeito-objeto, escola-sociedade, etc. As teorias sociais têm dificuldade em desfazer essa ruptura epistemológica entre estrutura social e mudança social. Também as teorias pedagógicas, enquanto tiverem rupturas e fragmentações, continuarão a ter dificuldades em pensar o lado instrucional (o ensinar) junto com o lado instituinte e criativo do conhecimento (o aprender).

Os pensamentos e discursos estabelecem os interesses de cada um, um pensar alternativo, um pensar com novas formas de sua auto-organização. É preciso que se tenha interesse e prazer em transitar por pensamentos vivos, abertos e diferentes dos que se têm.

[...] pensador é quem cultiva um vivo interesse na reconstituição dinâmica do próprio pensamento, já que este somente poderá continuar vivo se reconhecer os limites do mundo criado por suas linguagens. Se toda certeza contumaz é burra, o sentir-se seguro no próprio pensamento não depende desse tipo de certezas, mas da capacidade de apostar na vitalidade da morfogênese ininterrupta do pensamento, fazendo dela a referência básica do gozo de estar pensando (ASSMANN, 1998, p. 47).

Aprender é entrar em mundos simbólicos, pré-configurados, em mundos já falados por outras pessoas (amigos, pais, professores, etc.). Aprender significa deixar de lado os significados já estabelecidos para se criarem novos significados; significa também desaprender “coisas” e reaprendê-las de uma maneira nova e diferente, mais saborosa e prazerosa. Em nossa linguagem, as palavras adquirem relações de afinidade e de dependência recíproca; os signos atraem-se ou rejeitam-se mutuamente.

Para Vygotsky (apud REGO, 1995)³⁶, a linguagem expressa o pensamento e age como organizadora desse pensamento, o que se processa em todas as fases do ser humano. A função primordial da fala é o contato social, a comunicação, através da qual a criança interioriza os padrões de comportamento do seu grupo cultural. Nesse sentido, a linguagem nunca se dá isoladamente, mas interagindo, comunicando-se com o sujeito.

Epistemologicamente, o conceito de auto-organização mantém incluída a intencionalidade sem função determinante; também inclui a advertência, a retroalimentação, a recursividade e a prospecção, desde uma célula até os fenômenos sociais mais complexos. Há pressupostos, segundo Asmann (1998), de que a auto-organização *vem do caos em direção à ordem*, uma concepção de realidade em que a ordem prevalece sobre o caos. Outros referem que a auto-organização emerge da inovação não pré-calculada nem previsível; uma atitude filosófica de expectativa, do novo, o admira (olha para ele) e o pré-olha (o aguarda) como parte da realidade. Terceiros dizem que a ciência deve abandonar os positivismos objetivistas e que o conhecimento do “real” é apenas aproximação e não correspondência plena (ASMANN, 1998).

A realidade consistirá na simultaneidade da ordem para o caos. Essa posição não aceita o óbvio: para ela, o fenômeno da auto-organização surpreende por todos os lados; julga que a auto-organização se desfaz dos paradigmas científicos, que não a incluíram na “construção da realidade”.

³⁶ REGO, T. C. *Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Educar significa recriar novas condições iniciais para a auto-organização das experiências de aprendizagem. Aprender é sempre descoberta do novo, aprender sempre pela primeira vez; do contrário, não é aprender. Educar é ir criando, continuamente, novas condições iniciais que transformam todo o espectro de possibilidades pela frente. Este é o ponto-chave que a pedagogia deveria aprender da teoria do caos: processos auto-organizativos emergem do caos como novos níveis de arranjo das condições de sobrevivência.

Aprender é um processo auto-organizativo no sentido de criação do novo. E os processos emergentes adquirem uma dinâmica própria na medida em que vão ensejando bifurcações. Sempre aparece a alternativa do não prosseguir, estagnar-se, fossilizar parâmetros prévios e parar de criar parâmetros novos. Nisto o contexto, o nicho vital ou – no caso da escola – a ecologia cognitiva -, que propiciam ou estorvam novas experiências de aprendizagem, adquirem um papel determinante (ASSMANN, 1998, p. 65).

É preciso se sensibilizar para que se tenha novos paradigmas em relação à educação no país, com processos auto-organizativos, cognitivos e vitais, com os envolvidos todos solidários nas mudanças. A maior parte dos ambientes educacionais da América Latina e do Brasil está em condições precárias, permeados pelo pessimismo e falta de ânimo dos docentes, cuja consciência política está enrustida de falsas ideologias e utopias.

O fenômeno de muitos discursos educativos, sindicais e políticos já se conhece, bem como as “supostas intenções” das suas palavras, que se esvaziam, muitas vezes, de sentidos, de significados. Boa parte das palavras que se utiliza constitui-se num jogo de combinações da consciência; por isso, elas podem enganar, porque não falam à nossa consciência qual é o seu jogo, quais são as suas intenções. A consciência não opera sozinha, mas faz parte do jogo auto-organizativo das falas, essas atreladas ao discurso de classe, de contexto, de cultura, de opção política.

Aprender não é acumular saberes prontos nem adquiri-los. Vivencia-se um paradigma epistemológico empirista e racionalista; um paradigma político cujos projetos vêm “prontos”, hierarquizados, e cuja educação é excludente. No paradigma da aprendizagem, os saberes são memorizados e “cobrados” mediante avaliação; no paradigma ontológico, o ser é tido como estático e o real, como imutável.

Para alguns autores, os processos cognitivos e processos vitais são a mesma coisa e a educação pode ter implicações nos processos de aprendizagem em relação à capacidade adaptativa dos seres humanos a seus contextos vitais, ou seja, à teia da vida. A tese da evolução do organismo traz muitas explicações, principalmente de que não se é apenas resultado da evolução e que o cérebro/mente é um sistema complexo e adaptativo evolucionário.

Os processos cognitivos do aprendente unem-se aos processos vitais e aos processos corporais para estabelecer uma relação pedagógica e resultar na aprendizagem. Essa relação pedagógica trabalha com a auto-organização da parte mais complexa do organismo humano.

Propiciar novos processos de auto-organização dos seres humanos significa que a educação deve produzir *experiências de aprendizagem* e não continuar a presumir e manipular os conhecimentos já adquiridos e disponíveis, o que leva à “educação” de hoje: fechada, fragmentada, “pronta”, que ainda utiliza a simbologia da árvore do conhecimento, um processo cognitivo embasado no poder que emite juízos definitivos.

Outros conceitos em evidência a partir do século XX, tais como a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, são utilizados superficialmente na construção de um saber fragmentado. O problema talvez não esteja só nos modismos, no uso inadequado de prefixos, de adjetivos, mas no modo como pesquisadores e docentes estão agindo. Nesse contexto, questiona-se: como são seus discursos, seus hábitos, suas maneiras de ensinar e sua incapacidade e impotência frente aos problemas emergentes da sociedade? Por que compartimentamos o conhecimento? A quem ele atende? Está-se contribuindo para a construção de uma sociedade “ideal” ao homem, ou compactua-se com os interesses dominantes?

A inter-relação entre as diferentes ciências e a educação relaciona-se e correlaciona-se com a questão da intertransdisciplinaridade, em que as disciplinas trabalham com o mesmo tema, mas não há integração entre elas, nem trânsito. As disciplinas trabalham e há formação de áreas de conhecimento. Cai-se, então, na rede de adjetivos e sufixos ligados à palavra “disciplina”, continuando com o conhecimento, com o saber fragmentado. Por isso, a interdisciplinaridade não parece ser uma solução, mas a continuação do problema, em que a disciplina e a compartimentalização do conhecimento aparecem camufladas sob outros nomes. Pedagógica e didaticamente, é essencial que se tenha sempre uma visão geral do conhecimento, de sua totalidade e complexidade.

[...] nas ciências da cultura humana a construção de conceitos depende do modo de propor os problemas, e de que esse último varia de acordo com o conteúdo da cultura. A relação entre o conceito e o concebido comporta, nas ciências da cultura, o caráter transitório de qualquer dessas sínteses (WEBER, 1993, p. 149).

O progresso das ciências sociais está ligado à verificação dos problemas da civilização de forma crítica na construção dos conceitos, os quais são feitos através de juízos, de intuições e de pressuposições. Educar é indispensável na vida do indivíduo, mas não é só repassar conhecimentos e, sim, criá-los, construí-los. A tarefa das ciências sociais não é só procurar novas idéias, novos pontos de vista, mas, também, construir e criticar conceitos.

Na contemporaneidade, a interação entre essas ciências deve ser construída concomitantemente com o tempo, o espaço e a realidade em que o sujeito está inserido; o desenvolvimento desse sujeito está relacionado ao seu contexto sociocultural e se processa de forma dinâmica, ocorrendo rupturas, desorganizações, organizações e reorganizações por parte do indivíduo.

Molka e Góes (apud REGO, 1997, p. 62)³⁷ afirmam:

O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro mas formado na relação com o outro: singular, mas constituído socialmente, e, por isso mesmo, numa composição individual mas não homogênea.

A educação no Brasil e na América Latina sempre teve tendência a estar subordinada aos interesses da classe dominante. Hoje, porém, ocorrem algumas experiências no Brasil, localizadas ainda, mas com dois fenômenos acontecendo: alguns professores isolados com práticas cansativas e pouco aprendizado significativo; outros, professores ou grupos, tentando modificar essa realidade.

Portanto, há perspectivas de mudanças, há pessoas (pedagogos) estudando a questão e tentando produzir conhecimentos que possam ajudar a todas ser melhores como

³⁷ REGO, T. C. *Vygotsky*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

professores. Precisa-se mudar essa visão caótica que a epistemologia tradicional prega do conhecimento limitado, transmissivo, uma relação de dominação e controle do mundo, através de processos organizativos, de enfoques ideológico-políticos, das experiências de aprendizagens. Assim, poder-se-á obter uma pedagogia de construção de realidades abertas.

No caso do Brasil, há desigualdades sociais, problemas no campo da economia, indústria, agricultura, desemprego, fome, tanto que o atual presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva iniciou em janeiro de 2003 o programa de combate “Fome Zero”; e há, ainda, deficiências na saúde, habitação e, por último, não menos importante, na educação. Enfrentam-se, a exclusão, a miséria, a falta de trabalho. Como, então, se poderá construir uma sociedade melhor, justa, igual para todos?

A produção do conhecimento, sua utilização, suas transformações devem servir para solucionar ou “tentar” solucionar problemas pertinentes ao homem e à sociedade. O que se percebe é que o conhecer, o saber, o organizar o conhecimento estão defasados; o homem, o professor e o aluno não estão sabendo utilizar o avanço científico no intuito de se beneficiar e de atender às necessidades da realidade atual. Também o discurso, o verbalismo da sociedade, das universidades e escolas colocam a todos num patamar de total alienação e submissão ao sistema socioeconômico dominante.

Nesse sentido, a ação profissional pode contribuir para modificar a realidade atual da ciência, da educação, da cultura e, especificamente, a profissão de educadora e enfermeira, que envolve a saúde da população em geral. Para isso, é necessário romper com os paradigmas educacionais tradicionais, buscando a interação com as biociências e com as diversas ciências da educação, objetivando, assim, mudar comportamentos profissionais e os conceitos atuais que norteiam as profissões, como estes são produzidos e desenvolvidos tanto no campo de atuação profissional, como para o desenvolvimento das ciências e do indivíduo. Como diz Assman (1998): “Ao professor que sabe das coisas é preferível o que continua aprendendo todo o tempo”.

3.2 Atitudes reflexivas em relação ao ensino

Neste início de século, o processo de globalização está no seu auge, influenciando a economia mundial, a política, a sociedade, a cultura. A realidade das pessoas, os

acontecimentos, a tecnologia estão cada vez mais complexos, exigindo e desafiando para que se seja cada vez mais qualificado, criativo, imaginativo e, com isso, possa-se acompanhar o processo globalizador.

A educação está passando por uma crise de confiança no conhecimento profissional, em busca de uma nova epistemologia da prática profissional, centrada num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos. Saber escolar é compreendido como um tipo de conhecimento que os professores “devem” possuir e transmitir aos alunos.

Quando um professor tenta ouvir os seus alunos e reflectir-na-ação sobre o que aprende, entra inevitavelmente em conflito com a burocracia da escola. Nesta perspectiva, o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão-na-ação seja possível. Estes dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis (SCHÖN, 1995, p. 87).³⁸

Schön (1995, p. 91) explica como funciona a epistemologia dominante na universidade e no currículo profissional normativo: “Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada”. O autor registra que o que pode ser feito é incrementar os *practicums* reflexivos que já emergem inicialmente nos espaços de supervisão e na formação contínua.

Quando os professores e gestores trabalham em conjunto, tentando produzir o tipo de experiência educacional que tenho estado a descrever, a própria escola pode tornar-se num *practicum* reflexivo para os professores. Deveríamos apoiar os indivíduos que já iniciaram este tipo de experiências, promovendo os contactos entre as pessoas e criando documentação sobre os melhores momentos da sua prática (SCHÖN, 1995, p. 91).

³⁸ SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 79-91.

O conhecimento, as atitudes e as destrezas são condições essenciais para um ensino reflexivo. John Dewey caracteriza três tipos de atitudes necessárias ao ensino reflexivo:

A primeira é a mentalidade aberta, que se define como a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias e que integra um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os fatos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erra mesmo relativamente aquilo em que mais acreditamos (1989, p. 43).³⁹

A segunda atitude consiste na responsabilidade, responsabilidade intelectual, e não moral, com integridade e harmonia do que se defende (DEWEY, 1989, p. 44). E a terceira é o entusiasmo como pressuposto para atuar-se no ensino com energia, vigor e renovação, essencial para lutar contra a rotina.

Essas atitudes visam a um pensamento e a uma prática reflexiva. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, de valores, de intercâmbios simbólicos, de correspondências afetivas, de interesses sociais e de cenários políticos (GÓMEZ, 1995, p. 103)⁴⁰. A reflexão sobre a ação é um processo de aprendizagem contínuo do professor e envolve a situação problemática e o seu contexto:

A reflexão-na-ação também não pode ser considerada um processo autônomo ou auto-suficiente. A pressão omnipresente das situações vitais da prática condiciona o marco de reflexão e a agilidade e honestidade dos próprios instrumentos intelectuais de análise. Com a distância e serenidade proporcionadas pelo pensamento *a posteriori*, o profissional poderá refletir sobre as normas, credos e apreciações tácitas subjacentes aos processos de valoração, sobre as estratégias e teorias implícitas que determinam uma forma concreta de comportamento, sobre os sentimentos provocados por uma situação, sobre a maneira como se define e estabelece o problema e sobre o papel que o profissional tem dentro do contexto institucional em que atua. (GÓMEZ, 1995, p. 106).

³⁹ DEWEY, J. *Como pensamos*. Barcelona: Paidós, 1989.

⁴⁰ GÓMEZ, Angel Perez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

A reflexão-na-ação deveria se alicerçar na capacidade crítica e ética do que fazer, pensar, agir, refletir sobre os saberes e a cultura inerentes aos educandos dentro da sua realidade social, cultural, das diversidades de classe, gênero, raça, etc. O professor, em sua formação, deve receber conhecimentos e informações seguros, técnicas eficazes, possuir maturidade profissional, cultural e ética, refletir sobre a práxis pedagógica, ter a capacidade de expor seus valores e ideologia.

Acreditando no processo contínuo de ação-reflexão do professor e na sua competência de produzir, de fazer e pensar conhecimentos e informações necessárias aos educandos e no esforço de superar a “crise” de paradigmas que permeia a educação, torna-se imprescindível que profissionais da educação busquem alternativas, meios para aproximar a teoria-prática, abandonando o seu passado de meros repassadores, transmissores de conteúdos, para, assim, caminhar em direção às mudanças na educação, escola, sociedade, povos, nação. “Pela ação dos sujeitos em seu processo de transformação é que o ambiente é alterado” (BENINCÁ, 2002, p. 33)⁴¹.

O autor alerta para os principais riscos que um professor pode sofrer, quais sejam:

- a) perder de vista os contextos sociais onde acontece sua prática pedagógica, agindo como se as diferenças não existissem ou fossem naturais;
- b) inconscientemente, passar de um processo didático-pedagógico democrático para um processo autoritário, no sentido de que ele se torna o *dador* do conhecimento ao aluno;
- c) convencer-se de que é o possuidor do conhecimento e de que não tem mais necessidade de aprendizagem;
- d) assumir uma atitude tradicional e positivista acreditando que as dificuldades são próprias dos alunos e que os problemas moram na casa dos outros;
- e) reagir agressivamente quando alguém o denuncia pelo seu autoritarismo (BENINCÁ, 2002, p. 107)

Na prática, ainda se tem o hábito de pensar que o conhecimento é domínio e posse do professor e que o aluno tem de estar submetido ao fazer pedagógico do professor, dificultando a construção de uma prática pedagógica coletiva e coerente com a realidade da escola e da sociedade.

⁴¹ BENINCÁ, Elli; EQUIPE SUPORTE. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flavia E. *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 29-50.

[...] Cria-se um desnível entre professor e aluno, não apenas do ponto de vista do conhecimento, mas também do relacional. Como o não-conhecimento é não-ser, o aluno passa a ser tratado como objeto pedagógico, como um não-ser. Seus interesses e suas condições pessoais e contextuais não são consideradas por não serem percebidas, já que o aluno é visto apenas pelo “não-conhecimento”. O aluno passa a não ter identidade própria; o professor acaba decidindo sobre as necessidades e atividades dos alunos a partir da idéia genérica de aluno por ele concebida; aos alunos basta cumprirem as tarefas. As tentativas de reação por parte do educando são consideradas como atos de “subversão”, por se insurgirem contra a ordem do ser “autoridade-educando”, ou seja, a ordem do “saber-não-saber”. As teorias educativas tradicionais sustentam tal neutralidade pedagógica, fundamentadas no princípio da autoridade e da posse do conhecimento (BENINCÁ, 2002, p. 39).

Hoje, em meio a um novo século caracterizado pela tecnologia, por transformações e crises, a pedagogia tradicional ainda é muito encontrada na práxis, e o professor parece não perceber, ou não consegue perceber que o faz.

O professor que não reflete sobre sua prática pedagógica, que se vê como “detentor do saber”, que não busca a formação continuada corre o risco de desenvolver uma educação voltada somente para satisfazer às suas necessidades, interesses, ou seja, faz do processo pedagógico “um bico⁴²” para sobreviver. É através da ação-reflexão que o homem compreende a realidade e a transforma através da práxis (FREIRE, 1983)⁴³.

O discurso que não brota da prática não gera transformação, sendo utilizado para justificar o próprio discurso, principalmente o legal e o institucional. Em contrapartida, o discurso que nasce da prática, observada e refletida, pode transformar o sujeito da prática, e conseqüentemente, a própria prática pedagógica. Trata-se do processo de formação continuada. O sujeito que se transforma requer um processo de investigação cujo objeto de observação seja a “relação entre os sujeitos”. A relação intersubjetiva possibilita ao educador:

- no ato de conscientizar, conscientizar-se;
- no ato de educar, educar-se;
- no ato de transformar, transformar-se;
- no ato de libertar, libertar-se;
- no ato de investigar, investigar-se
- no ato de construir cidadania, tornar-se cidadão;
- mas, também no ato de oprimir oprimir-se (BENINCÁ, 2002, p. 108).

⁴² Expressão comumente utilizada na região.

⁴³ FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Dessa forma, percebe-se, hoje no ensino a necessidade de formação permanente do professor, a fim de que este possa abandonar e trabalhar o senso comum pedagógico, muito preso ainda a práticas pedagógicas. Através da investigação de sua prática, ele poderá descobrir que é um ser de busca, de construção do conhecimento, e não portador absoluto do saber. Freire (1987)⁴⁴ já fazia críticas à pedagogia tradicional designando-a de “pedagogia bancária”. No livro, *Pedagogia do Oprimido*, define o processo educativo tradicional, desta forma:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; educador é o que sabe, os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; e os educandos, os pensados; educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina, e os educandos os disciplinados; educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos os que tem a ilusão de que atuam, na atuação do educador; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; educador é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1985, p. 67).

Contrariando a pedagogia tradicional, os professores que tiverem uma visão dialética do mundo perceberão que o saber é um processo contínuo de construção. Assim, o ser humano, em sua ação, torna-se transformador não só dos contextos sociais como também da natureza. As transformações da natureza e da sociedade, mesmo que não sejam produzidas somente na escola, penetram no indivíduo, construindo um espaço de aprendizagem (BENINCÁ, 2002).

As coisas não mudam somente na escola, mas também na qualificação do profissional, na formação continuada, para refletir sobre sua ação e abandonar velhos esquemas, hábitos, adaptando-se, construindo uma nova cultura, a um novo método de trabalho, a uma nova visão, que coloque em prática, com o educando, a produção do conhecimento.

⁴⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

[...] Embora quase todos percebam que o mundo ao redor está se transformando de forma bastante acelerada, a educação continua apresentando resultados cada vez mais preocupantes em todo o mundo e a grande maioria dos professores ainda continua privilegiando a velha maneira como foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento, conservando um modelo de sociedade que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento (MORAES, 1997, p. 16).

3.3 Formação de professores

Atualmente, a ordem do dia é a formação de professores, um tema complexo e desafiador. Esses profissionais deveriam ser reflexivos, ter conhecimentos e competências capazes de transformar a atual “crise” da educação: crise de paradigmas, de conflitos, de questionamentos, de novas ciências e conhecimentos. Contudo, a concepção dos professores parece permanecer, ainda, centrada na transmissão de conhecimentos “prontos e acabados”, não envolvendo a reflexão sobre a ação da produção do saber, da criação e elaboração de conhecimentos a partir da sua práxis.

A busca de novos paradigmas na educação levou a novos enfoques sobre a prática e saberes dos docentes. A formação de professores começou a ser reavaliada a partir da sua prática pedagógica e, segundo Pimenta (1999)⁴⁵, da identidade da profissão do professor, da sua significação social, do confronto entre a teoria e a prática, da análise da prática para a construção de novas teorias. Os saberes do professor são reavaliados, reconstruídos mediante a reflexão na e sobre a sua prática.

O novo paradigma na formação de professores surge da reflexão da prática pedagógica, resultando em crescimento pessoal e profissional dos docentes. Por isso, a importância de estudos e pesquisas na área educacional, a partir da realidade, do envolvimento dos próprios sujeitos, dos saberes docentes e de suas experiências de forma a contribuir para a implementação de novos enfoques sobre a formação de professores.

Através da prática pedagógica o professor constrói, reconstrói seus conhecimentos. Essa discussão ganhou destaque na década de 1980 e 1990 em nível internacional através dos autores como Tardif, Perrenoud, Nóvoa, entre outros. No Brasil, ainda são recentes as

⁴⁵ PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

pesquisas educacionais em relação ao tema formação de professores. A partir de 1990, as pesquisas tendem a recuperar o papel do professor indo além da formação acadêmica, opondo-se à separação de formação e prática, ou seja, teoria e prática, procurando abordar o docente em sua formação universitária, pessoal, profissional e experiencial da profissão. O professor, então, passou a ser mais valorizado nos saberes da prática pedagógica.

Tardif (2002)⁴⁶ aborda a pedagogia e o trabalho do professor com uma nova fundamentação, ou seja, como um “profissional” imbuído de saberes para resolver uma situação. Para o autor, o saber do professor pode ser racional e ser científico, pode ser um saber prático que está ligado à ação do professor que o torna legítimo. O saber, então, é resultado de uma ação social. Deve-se levar em conta o contexto histórico, social, cultural, a experiência de vida pessoal, saberes próprios que sustentam a prática docente.

A fragmentação dos saberes, de conteúdos precisa ser superada, bem como a pedagogia tradicional, transmissiva. É necessário articular a teoria com a prática, construção e reconstrução dos saberes na formação de professores/pesquisadores, a partir da própria prática como um processo dinâmico, coletivo, contínuo, de valor. O saber é construído através da reflexão do professor inserido num contexto histórico, social, da sua formação profissional, pessoal, ética, como cidadão que vivencia, experiencia os problemas de sua nação, os quais são transformados em saberes.

A formação profissional deve estimular o pensamento autônomo, interativo e dinâmico, além da produção de saberes reflexivos e autônomos. Segundo Nóvoa (1995), a troca de experiências e saberes gera formação mútua, e o professor desempenha o papel de formador e formando.

O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 26).⁴⁷

⁴⁶ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

⁴⁷ NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

As investigações sobre formação de professores realizadas por Showers, Joyce e Bennet (apud NÓVOA, 1995, p. 65) concluíram:

o que o professor pensa sobre o ensino influencia na sua maneira de ensinar, razão pela qual se torna necessário conhecer as concepções dos professores sobre o ensino; os professores são capazes de utilizar nas suas aulas qualquer tipo de informação, desde que se lhes proporcione uma preparação que contemple as seguintes fases: apresentação da teoria, demonstração da nova estratégia, prática inicial, retroação imediata; a flexibilidade de pensamento ajuda os professores a aprenderem novas destrezas e a incorporá-las no seu repertório pessoal; parecem não terem muita importância o lugar e o momento em que se realiza o desenvolvimento profissional.

Esses resultados buscam aprofundar o conhecimento baseado na intuição e na experiência do professor, e não só o conhecimento científico adquirido.

Para Schön (1995), um dos problemas na educação está centralizado no conflito entre saber escolar e reflexão-na-ação tanto de professores quanto de alunos. Assim como em outras áreas, há na educação crise de confiança no conhecimento profissional, buscando-se nova epistemologia da prática. Ocorrem, então, questionamentos tais como: que tipo de formação e competências os professores necessitam desenvolver para prevenir e/ou detectar uma gravidez na adolescência e como lidar quando esta já é um fato consumado?

Esses questionamentos perpassam o objeto de estudo deste trabalho de pesquisa em virtude de a gravidez na adolescência aumentar cada vez mais, bem como as doenças sexualmente transmissíveis. E o que faz a sociedade? Parece que está “atordoada” frente aos problemas que surgem na sociedade e, em particular, na educação. Onde estão a família, a escola e o professor para ajudar no seu processo de conhecimento e aplicabilidade do saber escolar?

O professor vive num meio complexo, mutável, com a interação simultânea de fatores e condições, enfrentando problemas de várias naturezas, quer sejam individuais quer sejam coletivos: “O êxito profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica” (YINGUER apud NÓVOA, 1995, p. 102).

Não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula. As percepções, apreciações, juízos e credos do professor são um fator decisivo na orientação desse processo de produção de significados, que constituem o fator mais importante do processo de construção da realidade educativa. Nesta perspectiva, assume-se definitivamente que nas situações decorrentes da prática não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correta. O profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, fatos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica. [...] em conclusão, o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica (GÓMEZ, 1995, p. 110).

O professor deve pensar complexo como um todo, não separando as partes, o que significa ter a capacidade de intervir de forma competente nas diversas situações. Essa capacidade é entendida por Gómez (1995, p. 112) como “um conjunto coerente, de caráter cognitivo e afetivo, explicativo e normativo, de conhecimentos, capacidades, teorias, crenças e atitudes”, buscando, com isso, um ensino reflexivo e inovador.

É necessário esforçar-se através das sensações, das percepções, para se compreender e ter uma visão diferente do mundo. Há necessidade de se estar constantemente autocriticando-se, auto-examinando-se e, com isso, construir uma nova visão da realidade. Conforme Morin:

Nós nos vemos vivos, observando o ato de observar; quando nos tornamos observadores, queremos explicar a nossa vivência de observador e de explicador por meio da observação e da explicação. Esta consciência da minha própria complexidade, das minhas próprias descontinuidades, das minhas contradições, desembocando na auto-referência que me permitirá evitar julgamentos apressados, irá ajudar-me a rejeitar as deduções e as condensações fáceis, alimentando assim minha autocrítica e as interrogações sobre mim mesmo e me submergindo numa compreensão maior da essência e do mal-estar humano; sendo, por outro lado, que eu os tenho em mim (apud PENA-VEGA; STROH, 1999, p. 186).

Hoje é essencial a integração entre a ciência, a educação e a contemporaneidade, expressões com significados abrangentes e necessários para que o educador repense a sua

maneira de ensinar, e o papel das escolas e das universidades é de interferir, de interagir com a comunidade em busca de uma sociedade melhor. “Dizendo em outras palavras, as instituições de ensino têm exatamente como seu objetivo fazer com que as pessoas estejam aptas a lidar com a realidade em que vivem (e com que se defrontam) de maneira a transformá-la em uma direção significativa” (BOTOMÉ, 1994, p. 17-18).

Acredita-se, ainda, que a base inicial da educação está na família, na maneira e no meio em que o indivíduo vive, onde foi gerado, educado, com os valores e condutas que lhe foram ensinados ou “impostos”. O educador, provavelmente, não decidirá o futuro do ser humano, mas, certamente, com seu conhecimento e competência, contribuirá para mudar, para introduzir novos valores, essenciais à sua formação, para suprir deficiências da educação no seio familiar ou auxiliar as instituições nessa “educação” que se almeja, ou que se procura.

Educar é criar condições para que o educando tenha elementos para poder enfrentar as dificuldades e situações com que se defronta, procurando alterá-las, mudá-las, transformá-las, a fim de obter resultados desejáveis e satisfatórios dentro do que procura para ter melhores condições de vida. Como o professor deve agir para que isso ocorra? Que valores almeja ou defende? São valores, ideais necessários à realidade em que educador e educando se inserem? Esses valores se adequam à atual realidade socioeconômica e cultural do educando? Quem estipula esses valores? A sociedade? A economia vigente em nosso país? Ou os valores são elaborados pelo aluno, pelo professor, pelos pais e comunidade, de acordo com o meio em que vivem?

Essas indagações estão presentes no dia-a-dia, e parece que os objetivos, os valores, os conceitos de educação que se almeja ainda não estão bem delineados nas escolas e nas universidades. Botomé (1994) afirma que educar não é transmitir conhecimentos, mas significa preparar o sujeito para enfrentar as situações com as quais se defronta e agir de forma diferente a fim de modificá-las. Nesse aspecto, registra o autor:

A ineficiência do ensino começa quando a ilusão substitui a realidade. Alguns professores ainda acreditam que sua tarefa é a apresentação de informações e a cobrança de adesão a elas. O que existe, porém, é muito pior: as relações entre professores e alunos são constituídas muito mais por persuasão do que por informação (1994, p. 31).

No final do século XX e início do século XXI, o que predomina é uma realidade virtual, que só existe por ser conveniente. Infelizmente, essa é a realidade porque o sistema econômico capitalista, que estabelece as regras, normas, condutas e valores da sociedade, não está interessado no que o homem pensa, na sua realidade, e, sim, em usá-lo visando a lucros. Mas como seu discurso é sempre muito bonito e perfeito, o que se ouvem são mais e mais justificativas em prol do crescimento econômico do país:

Será que percebemos as armadilhas do discurso humano? Não serão pouco científicas e nada profissionais nossas atuais condutas perante o conhecimento? Não serão nossas condutas congruentes com a superstição e com a razão cínica que emergem nos nossos dias e marcam a contemporaneidade? (BOTOMÉ, 1994, p. 33).

E o autor continua:

Esse “mundo” que estamos examinando refere-se a processos que constituem a ilusão de que estamos humanizando (e nos tornando mais “humanos”) só porque mudamos a maneira de falar das pessoas ou suas atividades na escola. O que o aluno de fato aprende é copiar um modelo falando, ouvindo e repetindo, falando mais, e copiando ou desenvolvendo rituais convenientes para ser absorvido, assimilado ou aceito pelo “sistema”. Não parece haver a exigência de ir até a realidade para verificar se o discurso tem consistência, se os procedimentos são eficazes, se os enunciados (teorias, afirmações, “verdades”...) tem alguma relação com o que existe, se os “rituais” tem alguma consequência significativa para a vida das pessoas, além dos aspectos lúdicos e de inserção nos sistemas predominantes na sociedade (BOTOMÉ, 1994, p. 40).

Aqui se tem bem exemplificado o papel do professor como mero repassador de conteúdos programáticos e “cobrador” do aluno para que assimile o que ele quer, o que planejou para determinada aula, frisando, ainda, que após haverá avaliação para medir a sua aprendizagem, sempre com tendência aos aspectos quantitativos e não qualitativos. Isso demonstra que o professor parece não estar preocupado com a realidade do aluno, com o que ele precisa aprender no momento, seus anseios, dúvidas e se o que lhe transmite lhe

será útil, aplicável ao que necessita no momento em que se dá a interação professor-aluno, ensino-aprendizagem, escola-comunidade.

As palavras “crítica”, “negação”, “desculpas” vêm antes de se procurar fazer algo para mudar essa realidade. O que os professores ensinam nas escolas é realmente importante para a vida dos educandos? Será que o que as escolas ensinam vem ao encontro do que os alunos necessitam? Está dentro da sua realidade social? O que o aluno aprende está contribuindo na busca de soluções em prol da comunidade em que vive? Essas questões levam a se repensar o papel de educadores: o que queremos para nós e para os alunos que decidirão ou contribuirão para o futuro? O que se pode fazer para romper com a estrutura vigente em nossa sociedade?

Acredita-se que a escola, como instituição, tem a sua parcela de contribuição na vida das pessoas, mas não se pode descartar o papel da família como um dos principais agentes formadores de valores, de condutas e de hábitos dos indivíduos. É bem clara e evidente a tendência em nossa sociedade, em pleno século XXI, de se atuar no papel de juízes, pois é mais conveniente e socialmente aceito, revelando que os fatos históricos se repetem, apenas mudam os atores.

Para haver educação é preciso ter um ponto de partida: as condições, os aspectos da realidade em que vive a comunidade onde se insere a ação de quem se educa. Os próprios professores não parecem dar-se conta sobre o que é o conhecimento e qual o seu papel na vida, no trabalho e nos processos de ensino aprendizagem. Na situação presente e na época que vivemos como estudantes (mais do que apenas professores) talvez fosse muito mais significativo estarmos pensando, propondo, testando, construindo e reformulando o nosso conhecimento, nossos procedimentos e nossas relações educacionais (BOTOMÉ, 1994, p. 66-67).

A educação desempenha um importante papel social como função política, cultural, histórica, ideológica. Ao mesmo tempo em que pode disseminar mecanismos de exclusão social, também pode envolver-se com os setores “marginalizados” da sociedade, principalmente em relação ao sistema capitalista dominador, injusto, desigual. A escola, portanto, pode passar a ser instrumento tanto de superação dessas desigualdades sociais quanto de dominação e alienação dos sujeitos.

Junto à escola, o Estado, firmando convênios com universidades, poderia oferecer uma qualificação maior na área do ensino científico-tecnológico, que atendesse às

necessidades da sociedade, qualitativa e quantitativamente, responsabilizando-se pela formação continuada dos profissionais que atuam na educação, financiando pesquisas, promovendo cursos de atualização, especialização e dando-lhes uma maior remuneração.

Avaliar o rendimento escolar com a realidade cultural e familiar do aluno evidencia, mais uma vez, a dominação do sistema vigente no país e dos segmentos da nossa sociedade, não deixando dúvidas quanto à discriminação da educação em oferecer escolas particulares restritas a uma minoria e escolas públicas para as camadas inferiores, ou seja, a maioria da população.

Há em algumas escolas e universidades alunos com baixa qualidade de aprendizagem em razão da má qualidade do ensino, com profissionais desqualificados, mal-remunerados, desmotivados, o que leva a “olhar” para uma direção que indique o caminho a ser construído e reconstruído no intuito de administrar e ministrar melhor o ensino nessas instituições. Parece que a escola continua a ser um aparelho social que cultiva as diferenças de classes; assim, dependerá da ação de cada educador mantê-la ou transformá-la.

Deve-se rever como a escola pode contribuir para as mudanças sociais, e não exigir que somente ela possa fazer essas mudanças; a escola não é a única e principal responsável pelos agravos da sociedade e da realidade econômica e política. Entendida como uma dos espaços de elaboração do conhecimento, de resistência ao modelo individualista e competitivo de sociedade, a escola pode contribuir para a mudança do contexto social. Nessa ótica, questiona-se: que conhecimentos o professor poderá construir? Os conhecimentos, as competências do professor são suficientes para ensinar, provocar ou produzir mudanças na educação e na sociedade? O conhecimento que ele utiliza é elaborado com base na realidade atual? Ou são conhecimentos “prontos” que ele não procura modificar, ressignificar, transformar?

Falar em termos de Brasil é dizer que o discurso, o verbalismo da sociedade, de muitas universidades e escolas, coloca a todos num patamar de total alienação e submissão ao sistema socioeconômico dominante:

Um verbalismo que, por ser intrinsecamente constituído de adesões a ficções verbais, convenientes a muitos interesses, afasta da possibilidade de transformar o conhecimento contemporâneo de qualidade em comportamentos humanos consistentes com o que já foi descoberto pelos esforços de cientistas e filósofos que se dedicam a produzir conhecimento sobre a natureza, sobre a vida, sobre as relações sociais, etc (BOTOMÉ, 1994, p. 110).

É bem claro o paralelo que o autor faz entre a contemporaneidade e a Inquisição medieval, mostrando que a época e os atores mudaram, mas os fatos e a realidade são semelhantes, na medida em que se atua com um verbalismo conveniente, dominador e que nada se faz para transformar, mudar, denunciar. Com isso, “engavetam-se” ideais, sonhos e interesses de uma sociedade mais justa, coerente e igualitária.

Em múltiplas situações aparece o desafio da contemporaneidade: integrar conhecimento e conduta, construir novas condutas através de educação, conceber o homem como um agente (aquele que se comporta perante a realidade e, com sua ação, a transforma em outra realidade) e definir seu comportamento não apenas por suas reações, mas pelas relações que estabelece entre as situações com que se defronta, o que faz diante delas e o que resulta de seu fazer [...] Em todas as direções, a exigência ou a necessidade de integração, de articulação, de observar, pensar e agir sistemicamente parece ser a marca maior (BOTOMÉ, 1994, p. 130).

Como a história, a realidade é dinâmica e o homem que nela está inserido deve atuar, modificar, construir, interagir com seu meio em busca da realidade social, econômica, política e cultural que deseja, descortinando “utopias”, verbalismos, preconceitos, que o envolvem como uma teia de aranha; do contrário, ao acordar, já foi tragado pelo sistema capitalista dominador.

Lamentavelmente, assim como a ciência, a educação hoje está fragmentada, compartimentada, e os profissionais desconhecem a necessidade de se atuar inter e multidisciplinarmente em benefício de uma educação que contemple as necessidades da sociedade. A educação, a ciência e a contemporaneidade, portanto, precisam se unir para ajudar o homem a saber lidar com a sua realidade e com as situações que eventualmente surjam.

A divisão do conhecimento em áreas e disciplinas deixou de ver como os aspectos gerais, a totalidade, são essenciais para se compreender os aspectos específicos. Então, o que se vê é a inversão cultural desses aspectos. Conforme Arroyo (1996, p. 64),

[...] a problemática da educação geral e da formação cultural do cidadão não pode reduzir-se à soma de saberes e habilidades adquiridos por área ou disciplina. Há um campo-síntese no qual se expressa o projeto cultural e formador. Um campo de saberes que o professor tem de dominar e que não se esgota na soma dos saberes e metodologias que cada profissional deve dominar como alfabetizador, matemático ou historiador.⁴⁸

Parece que nos faltam conhecimentos e competências, uma cultura básica que ajude o ser humano (principalmente o profissional) a entender, a desenvolver, a resolver os problemas e situações com que se defronta na realidade. As situações com que os professores se defrontam e que necessitam resolver apresentam características únicas (como, por exemplo, uma adolescente grávida). Portanto, um profissional deveria possuir e colocar em ação competências, conhecimentos e informações reflexivos para lidar com a situação-realidade do educando. Mas como fazer isso?

Segundo Cole e Walker (apud NÓVOA, 1995, p. 26), “o trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de *stress* é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional”. O profissional, especificamente o professor, necessita possuir competências para agir com autonomia e atitudes responsáveis, pois as sociedades modernas estão exigindo um ensino reflexivo, crítico, flexível e adaptado ao meio social.

O desafio, em relação ao tema aqui em estudo é refletir sobre o modo como as atitudes, as condições, como o “problema” é enfrentado e sobre o conhecimento produzido nas escolas visando à prevenção e/ou detecção da gravidez na adolescência. O cotidiano na sala de aula coloca o professor bem próximo dos problemas reais do aluno e, portanto, ele assume uma participação ativa, sensível, investigadora e reflexiva; a educação, a ciência e a contemporaneidade unem-se para ajudar o homem a saber lidar com a sua realidade e com as situações que eventualmente surgirão.

Schön (1995, p. 60) destaca uma característica fundamental do ensino: “É uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático”. O autor defende a existência,

⁴⁸ ARROYO, Miguel G. Poder público e formação de educadores no Brasil atual: reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves. *Formação do educador*. São Paulo: Editora Unesp, Paulista, 1996. v I. p. 47-67.

nas ações dos profissionais competentes, de um saber de referência do ensino e da formação de professores.

Zeichner (1995)⁴⁹ analisa o ensino como prática reflexiva baseando-se em Schön (1989), que descreve o conhecimento-na-ação através da racionalidade técnica, a qual busca resolver os problemas da prática pela aplicação de teorias derivadas da investigação acadêmica, situações de confusão e dúvidas que os professores e outros profissionais apresentam no fazer de suas atividades.

Num primeiro momento, os problemas parecem passíveis de ser solucionados graças à aplicação de teorias e técnicas baseadas na investigação: mas numa segunda análise, os problemas mais complexos desafiam a solução técnica [...] em primeiro lugar, a reflexão-na-ação, refere-se aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação, sempre que os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da ação, desenvolvendo experiências para conseguir respostas mais adequadas. A reflexão serve para reformular as ações dos professores no decurso da sua intervenção profissional. Por outro lado, a *reflexão-sobre-a-ação* refere-se ao processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre as reflexões-na-ação produzidas pelo professor. [...] o ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada (ZEICHNER, 1995, p. 125-126).

A formação de professores preocupa-se com o hábito dos professores de centrarem a aprendizagem dos alunos somente na sala de aula, e não no processo de aprender a ensinar. Para Zeichner (1995, p. 120), “um dos problemas mais importantes da formação de professores é o nosso isolamento em pequenas comunidades compostas por colegas que partilham orientações idênticas, o que empobrece o debate e as interações”.

O autor afirma que se pode aprender muito com as pessoas, com colegas de profissão que divergem de nosso ponto de vista, de nossa ideologia. A sensibilização dos professores para com valores culturais diferentes dos seus, o respeito pela diversidade humana, a participação dos pais na escola incentivam, desse modo, escolas com menos problemas e mais democráticas (ZEICHNER, 1995).

⁴⁹ ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

Apoiado nos conceitos de Schön, Zeichner crítica a concepção tradicional de formação e de trabalho docente, baseada na *racionalidade técnica*, que a concebe o professor como aquele que deve “aplicar a teoria produzida nas universidades à sua prática na escola” (1993a, p. 21). Segundo ele, o ensino reflexivo exige, como uma de suas condições que o *conhecimento na ação*, um saber tácito que organiza a ação, seja tornado consciente para fins de crítica, de exame e de redimensionamento. [...] “uma prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão”. Essa prática, segundo ele, deve ser fomentada em grupo para que as hipóteses e compreensões de um professor auxiliem a compreender a ação do outro. Afirma que o ensino reflexivo não pressupõe a reflexão dos professores sobre a aplicação, nas suas salas de aula, das teorias geradas noutras esferas. Trata-se, num diálogo explícito com a terminologia de Schön, de uma prática em que os professores criticam e desenvolvem “as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino” (1993a, p. 22). Quanto à relação com a pesquisa sobre o ensino desenvolvido nas universidades, Zeichner defende que os professores devem ser “consumidores críticos dessas investigações”, capazes de tornar participantes de sua criação (p. 27) (apud DICKEL, 2002, p. 77).⁵⁰

No mundo de hoje, tecnológico, virtual, com mudanças de paradigmas, com países lutando contra a fome, a pobreza, o desemprego, a exclusão, a violência, guerras com fins lucrativos, torna-se imprescindível buscar uma educação com professores reflexivos, investigativos, críticos.

3.4 Competências profissionais

A expressão “competência” está historicamente baseada nos conceitos de capacidades e habilidades oriundos das ciências humanas (psicologia, educação). O significado de competência é multidimensional, pois vai desde o individual ao sociocultural, situacional (MANFREDI, 1998, p. 13)⁵¹. Tais conceitos expressam um jogo de interesses, de desejos, aspirações e são temporais. Analisando a formação para o

⁵⁰ DICKEL, Adriana. Buscando referências para a discussão sobre a formação do professor-pesquisador: contribuições para o debate. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flavia E. *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 65-82.

⁵¹ MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. XIX, n. 64. p. 19-49, 1998.

trabalho, a competência, tanto na teoria como na prática, restringe-se à função que cada trabalhador desempenha em seu trabalho (MANFREDI, 1998).

Para Tardif, na ótica escolar, os saberes adquiridos com a experiência do trabalho do professor parecem constituir o alicerce da competência profissional e também condição para a aquisição e produção de seus saberes profissionais. Para o autor, o saber do professor traz a marca do seu trabalho e não é utilizado só como meio de trabalho, mas produzido no e pelo trabalho. Para o autor, não é possível falar em saber sem relacioná-lo com os elementos constitutivos do trabalho:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (2002, p. 11).

O discurso dominante no âmbito educacional valoriza o conhecimento teórico, sistemático, mas as mudanças ocorridas na educação hoje tendem a valorizar o conhecimento, os saberes obtidos através da experiência, das competências adquiridas na prática do trabalho docente. Nesse sentido, Manfredi (1998, p. 23) concebe o trabalho

como uma forma de ação original e especificamente humana, por meio do qual o homem age sobre a natureza, transforma a ordem natural em ordem social, cria e desenvolve a estrutura e as funções de seu psiquismo, relaciona-se com outras pessoas, comunica-se, descobre, enfim, produz sua própria consciência e todo o conjunto de saberes que lhe possibilitarão viver em sociedade, transformar-se e transformá-la.

Segundo Hirata (1994)⁵², a noção de competência é ainda imprecisa e decorre da necessidade de se avaliar e classificar os novos conhecimentos e habilidades a partir das novas exigências do trabalho.

A partir da década de 70, no Brasil, a noção de competência passou a ser incorporada nos discursos empresariais, sociais, educacionais decorrentes do processo de transformação na base do trabalho. Para os empresários, a competência define-se como a capacidade de agir, de intervir, de decidir em situações previsíveis ou imprevisíveis, ou seja, de resolver problemas que surgem no exercício da atividade profissional.

Na linha tecnicista, a noção de competência estaria ligada às habilidades e aptidões necessárias para exercer qualquer função de trabalho, expressas na ambivalência da disputa ideológica entre capital e trabalho (HIRATA, 1994).

No campo educacional, as pesquisas e estudos sobre competência profissional basearam-se nos modelos dos Estados Unidos e Europa. Goldberg (apud MANFREDI, 1998, p. 34), num dos estudos pioneiros sobre a avaliação da competência profissional, avalia que esta “é sinônimo do processo de determinação do grau de racionalidade, ou seja, de eficácia e eficiência no desempenho de certa profissão”. A autora afirma que toda competência é sempre relativa, e não há modelo de competência no espaço e tempo, mas, sim, vários modelos, de acordo com a história e com as condições existentes.

Em outro estudo, também pioneiro na educação, Mello (1982)⁵³ entende por competência técnica do professor o saber fazer bem, que seria o domínio do conteúdo e dos métodos do saber escolar apropriados para alunos que não apresentam condições de aprendizagem. Para esta autora, a competência seria o domínio de técnicas e conteúdos para a atuação profissional e dos conhecimentos históricos acumulados no campo das ciências e tecnologia. Esse conceito de competência ainda limitante, historicamente, tem sofrido alterações, principalmente a partir das contribuições de Perrenoud.

Manfredi (1998, p. 36) identifica um conjunto de conotações históricas e sociais construídos referentes à noção de competência, assim resumidos:

- desempenho individual racional e eficiente visando à adequação entre fins e meios, objetivos e resultados;
- um perfil comportamental de pessoas que agregam capacidades cognitivas,

⁵² HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETI, Celso J. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 124-138.

⁵³ MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1982.

socioafetivas e emocionais, destrezas psicomotoras e habilidades operacionais etc., adquiridas através de percursos e trajetórias individuais (percursos escolares, profissionais, etc.);

- atuações profissionais resultantes, prioritariamente, de estratégias formativas agenciadas e planificadas, visando à funcionalidade e à rentabilidade de um determinado organismo e ou subsistema social.

Nesse sentido, a noção de competência não se restringe só ao saber-fazer, mas abrange contextos, espaços, tempos socioculturais, a subjetividade, a maturidade dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica.

Meghnagi (1998)⁵⁴, em suas reflexões sobre competência profissional, destaca no conceito uma conotação multifacetada e multidisciplinar, com uma dimensão cognitiva e individual. O caráter cognitivo seria relativo à aquisição e à produção do conhecimento, que o autor caracteriza como um processo ativo dentro do enfoque construtivista e sociointeracionista. A competência, de natureza variada, envolve ações e decisões, resultando na qualidade do desempenho.

O autor ressalta que saber ler, escrever, tidas como competências tradicionais, é condição intrínseca de uma sociedade civilizada; é parte constitutiva, não podendo ser pré-requisito para competências profissionais específicas. A capacidade de reflexão e de auto-reflexão e as experiências vivenciadas seriam outros componentes essenciais ao conceito de competência.

[...] A competência parece assumir uma configuração dada pela estreita relação entre conteúdos de conhecimento, sua utilização, seu controle, sua elaboração e reelaboração frente a situações novas. Caracteriza-se por uma forte conotação autônoma e em relação ao "saber fazer operativos imediatos". configura-se como resultante de um processo complexo, para o qual contribuem diferentes processos de aprendizagem e possíveis percursos educativos, ligados também a variáveis de sexo, contexto, experiência de vida e de trabalho (MEGHNAGI, 1998, p. 68).

A construção de uma competência estaria, então, alicerçada nos saberes e capacidades dentro de um contexto no âmbito da ação, nas habilidades funcionais para

⁵⁴ MEGHNAGI, Saul. A competência profissional como tema de pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. XIX, n. 64. p. 50-86, 1998.

satisfazer determinadas necessidades enfrentadas no cotidiano em suas múltiplas relações estabelecidas com outros sujeitos, nas formas de decisões e intervenções de situações peculiares, nas formas de acesso ao saber, na capacidade de enfrentar incertezas, na reelaboração de novos conhecimentos e informações considerando o *locus* de experiência, ou seja, os contextos de vida e trabalho profissional.

A competência constitui-se num conceito em permanente construção e reconstrução, com diferentes atores, sejam trabalhadores, sejam empresários, incidindo sobre vários campos do saber, acabando com os limites e separação entre formação geral e formação profissional.

Os estudos mais recentes sobre o conceito de competência definem-na como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Essa definição, para Perrenoud (2000, p. 15), apresenta os seguintes aspectos:

- as competências não são elas saberes, *savoir-faire*⁵⁵ ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
- essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras já encontradas;
- exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos, consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.

O trabalho do docente passa pela necessidade da transformação, emergindo novas competências através da formação contínua, de ideologias, da interdisciplinariedade, da evolução dos programas, de novas políticas educacionais, da resolução de situações-problema, da transferência de conhecimentos, do desenvolvimento de trabalho em equipe, do repensar da prática e de muitos outros aspectos essenciais para a construção do conhecimento em um determinado ambiente. Desenvolver nos educadores tais competências é contribuir para uma educação coerente para o presente e para o futuro; é colocá-lo em prática, torná-lo confiável e extrair benefícios imediatos (PERRENOUD, 2000).

As competências dão sustentação a uma abordagem didática eficiente, com lucidez, com valores reflexivos, sem preconceito e sem discriminação, que transmite o que os jovens realmente necessitam. Conforme Perrenoud:

⁵⁵ Esta expressão refere-se ao “saber-fazer” em determinada situação.

Os valores e o comprometimento pessoais do professor são decisivos. Eles deveriam ser trabalhados no período da formação, no âmbito de ética profissional. Não subestimemos, com semelhante atitude, o peso das competências, para enfrentar as situações que revelam uma falta de socialização, de cidadania, de solidariedade em todos ou em parte dos alunos. Quando um professor não encontra as palavras, pressente que não será entendido, teme a ironia dos alunos ou acha que ficará por baixo em um *confronti*, ele franze as sobrancelhas, pro forma, e segue sua aula. Não há receita infalível, mas uma boa preparação permite perceber cada ocasião de auxiliar os alunos a explicitarem e manterem distantes os preconceitos e os mecanismos de segregação que eles fazem funcionar. O professor competente não estará atento só às mais grosseiras infrações, mas ao menosprezo à indiferença comuns (VALENTIN apud PERRENOUD, 2000, p. 148).

Um dos requisitos básicos para se desenvolver competências, sem dúvida, é a formação contínua, cujos recursos cognitivos são atualizados e aplicados às condições do trabalho em transformação. E “ser competente é estar pronto para enfrentar essas crises, no momento em que elas sobrevêm, em geral de improviso, pois exigem uma reação tão imediata quanto adequada” (PERRENOUD, 2000, p. 162).

Segundo Perrenoud (1999)⁵⁶, a competência seria característica do ser humano que possui um patrimônio genético para construir competências. O autor identifica a reflexão da ação como o centro das competências mais valorizado, cujo sujeito, com sua inteligência, busca o raciocínio, a comparação, o abstrato. E quando o sujeito “faz algo” sem pensar, não é competência e, sim, habilidade ou hábito. Seria uma competência e um *savoir-faire*, porém a competência é mais complexa, flexível e articulada com conhecimentos teóricos que são construídos no dia-a-dia em que vivemos, de acordo com as situações que enfrentamos.

Perrenoud (1999, p. 32) concebe as competências como importantes metas da formação: “Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais”. As competências são construídas e comparadas ao modelo reflexivo que o autor utiliza: “Mais vale ensinar a pescar do que dar um peixe” (2000, p. 163).

Falar em formação de professores, em mudança paradigmática, é propiciar condições e informações para gerar o conhecimento e, com isso, ter condições de atuar sobre ele e modificá-lo, especialmente no que concerne à prevenção da gravidez na

⁵⁶ PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

adolescência. A relevância do presente estudo é justificada por diversas razões do contexto social e econômico do país, e as competências profissionais do docente nas escolas propiciam um conhecimento preventivo na formação e atuação do educando, da sociedade como um todo, como reflexo do ato educativo.

A educação sexual deveria ser função básica e primordial, primeiramente, da família e, depois, da escola, como base e sustentação para a prevenção da gravidez na adolescência. E quando a família não sabe lidar com a educação sexual de seu filho? A escola seria a fonte de informações e orientações para preencher essa lacuna?

Ser competente seria possuir condições e habilidades para construir novas respostas, articular e envolver os múltiplos conhecimentos para se obter novos conhecimentos e colocá-los em prática. Para isso, faz-se necessário conhecer o que envolve a expressão “comportamento profissional”, para que um professor saiba agir, produzir, construir o conhecimento a partir do meio ambiente em que o educando vive, de modo que esse conhecimento o ajude na intervenção e modificação da sua realidade.

3.5 Noção de comportamento profissional

Stédile (1996, p. 13) define comportamento como uma noção

básica para o desenvolvimento da idéia de prevenção enquanto uma categoria de atuação profissional, uma vez que possibilita condições para a explicitação daquilo que o profissional deve ser capaz de fazer para caracterizar a atuação profissional como preventiva em uma situação específica da realidade e os resultados da ação profissional desenvolvida sobre o ambiente onde a ação ocorreu. Nesse sentido, comportamento é o conjunto de múltiplos tipos de relações, entre os aspectos presentes na situação em que o organismo age ou atua, as características da ação que apresenta nessa situação e aspectos da situação resultante da ação do organismo. Cada um desses elementos (aspectos da situação em que o organismo age ou atua, ações que apresenta e resultados da ação), são componentes do comportamento.⁵⁷

⁵⁷ STÉDILE, Nilva Lúcia Rech. *Prevenção em saúde: comportamentos profissionais a desenvolver na formação do enfermeiro*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Carlos. São Carlos, SP.

Botomé apresenta esquemas básicos de raciocínio e de “comportamentos humanos” considerados norteadores das ações humanas. Segundo ele, o ponto de partida para um docente propor e elaborar o que ensinar é a realidade em que o aluno está inserido, e não somente os livros, conteúdos e programas impostos, conhecimentos e objetivos educacionais fora da sua realidade. Os comportamentos humanos é que realizarão e concretizarão as ações transformadoras, e, para que isso aconteça com êxito, é fundamental o papel do docente como instrumento, como agente transformador do ensino, da educação e de uma sociedade que interesse a todos. Conforme Botomé, “educar é auxiliar a desenvolver, com o auxílio do conhecimento disponível, novos tipos de relações com o mundo em que se vive” (1994, p. 106).

Comportamento profissional expressa as ações do indivíduo (profissional) em determinada situação e o que resulta dessas, ou seja, uma nova situação. O entendimento do profissional não ocorre somente pela ação profissional em uma determinada situação, mas na relação e resultados desta ação no ambiente em que foi realizada a intervenção. É o comportamento da ação-intervenção em uma realidade, criando outra de relevância para a sociedade.

O conceito de comportamento profissional serve de referência para o educador agir e produzir, construir conscientização, conhecimentos, para que o educando saiba reagir nas diversas situações com as quais se defronta. É o resultado do seu fazer sobre o ambiente¹², seja a escola, seja a família, seja o trabalho.

A complexidade da educação envolve um grande número de variáveis e relações com outros profissionais na ação do educar, e, para interagir no ambiente, necessita-se de intervenção:

Se ensinar é uma classe de comportamentos que definem um professor, então é passível de exame como qualquer outro comportamento. O exame passa pela identificação dos componentes do comportamento (aspectos da situação em que o organismo age ou atua, ações do organismo e resultados da ação). A partir da identificação desses elementos é possível, com operações profissionais como analisar (separar partes componentes da relação), decompor, compor, sintetizar, e derivar, tornar mais clara a rede de relações envolvidas no comportamento examinado e decidir o que fazer frente a situação em questão (STÉDILE, 1996, p. 16).

¹² Ambiente é entendido como o conjunto de elementos (aspectos, situações) no qual a ação ocorre (STÉDILE, 1996, p. 14).

Essa pesquisa sobre comportamentos profissionais fornece subsídios para questionamentos e dúvidas acerca da educação-prevenção em relação à gravidez na adolescência realizada (ou não) nas escolas públicas e privadas. As situações-problema identificadas através das falas das adolescentes grávidas fornecem condições ao pesquisador de investigar e/ou propor intervenção profissional com o objetivo de transformar a situação atual.

Por isso, é importante saber o que ensinar, o que elaborar nas escolas e nas universidades a partir da realidade e do meio em que o aluno vive, pois o comportamento humano e suas competências e ações é que irão decidir e construir a qualidade de vida desejada e de direito tanto no presente como no futuro.

4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

“Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social”
Minayo, 2001.⁵⁸

A presente pesquisa é um estudo que visa identificar os conhecimentos e as competências que o corpo docente precisa possuir para lidar com os aspectos ligados à gravidez na adolescência, como ação preventiva e quando o problema já é um fato concreto. Pretende-se, com isso, estabelecer diálogo entre as fontes de conhecimento empírico e construções teóricas para possibilitar melhor compreensão das nuances do objeto de estudo.

Buscou-se oportunizar momentos de reflexão com o corpo docente, contribuindo com novos elementos para a discussão e reflexão através de embasamento teórico para, posteriormente, divulgar os resultados desse trabalho junto aos educadores, aos participantes e aos profissionais da área da saúde.

O método para a coleta de dados baseou-se na entrevista, instrumento básico para a pesquisa desenvolvida, especificamente de cunho social. A entrevista, segundo Lüdke e André (1986), oportuniza uma interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, ou seja, pesquisador e pesquisado, havendo um clima de reciprocidade entre quem pergunta e quem responde.

⁵⁸ MINAYO, M. C. De (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

[...] nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

A entrevista pareceu ser o instrumento de coleta de dados mais adequado para o trabalho desta pesquisa de dissertação relacionada à educação. As informações das adolescentes grávidas e dos professores foram mais abordáveis, flexíveis, através desse instrumento. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 35), ao se realizar a entrevista, deve-se atentar para o respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma

O entrevistador precisa estar atento não somente ao roteiro preestabelecido (questionário), mas também a toda comunicação não verbal (gestos, expressões) para a compreensão do que foi dito.

[...] é importante lembrar que, ao nos decidirmos pela entrevista, estamos assumindo uma das técnicas de coleta de dados mais dispendiosas, especialmente pelo tempo e qualificação exigidos do entrevistador. Quando mais preparado estiver ele, quanto mais informado sobre o tema em estudo e o tipo de informante que irá abordar, maior será, certamente, o proveito obtido com a entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

A análise tem lugar quando a coleta de dados estiver encerrada. Através da direção teórica, parte-se para o estudo do material, a análise, procurando desvelar o que está explícito no material e, também, procurando o implícito, o “desconhecido”. O referencial teórico fornece sustentação de conceitos e fundamentos para a classificação dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Triviños (1987) enfatiza que o conceito de pesquisa qualitativa tem uma de suas raízes no campo da antropologia; também refere que qualquer técnica adquire significado quando ancorada num referencial teórico articulado com o processo de investigação, e a análise de conteúdo não foge à regra.

“A investigação social enquanto processo de produção e produto é ao mesmo tempo uma objetivação da realidade e uma objetivação do investigador que se torna também produto de sua própria produção” (MINAYO, 1996, p. 237)⁵⁹. A autora continua:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Os enfoques desta pesquisa buscaram compreender e analisar a realidade das adolescentes grávidas e o processo educacional realizado pelos profissionais da educação. Para esta investigação, considera-se que “a metodologia de pesquisa, de caráter qualitativo, é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2001, p. 16).

À medida que se ordenava e se classificava o material (entrevistas) com apoio em Minayo (1996), teciam-se comentários, reescrevendo, reconstruindo, identificando incoerências nas falas com o objetivo de compreender o objeto de estudo “orientações sobre a gravidez na adolescência”. Ficou evidente que a análise interpretativa dos dados é uma das etapas que merece maior atenção, não acontecendo isoladamente da pesquisa e sendo uma fase em que é necessário refletir, questionar, fundamentar, inclusive a própria práxis.

⁵⁹ MINAYO, M. C. de. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

4.1 Amostra da pesquisa

A amostra deste estudo caracteriza-se como aleatória e foi formada por docentes e adolescentes grávidas de escolas públicas e particulares do ensino médio, do centro e da periferia do município de Passo Fundo, RS. Para fins de estudo, na presente pesquisa, considera-se “adolescente⁶⁰” aquele que está na faixa compreendida entre 10 e 19 anos de idade, definição apresentada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). As escolas de ensino médio do município de Passo Fundo - RS são em número de dezenove, onze públicas e oito particulares (Anexo H). São seis as escolas participantes (cinco estaduais e uma particular) do total das 19 escolas que, no período de março a abril de 2002, apresentavam em seu quadro discentes grávidas (não só adolescentes, como também grávidas de maior idade). As adolescentes grávidas são 15 alunas, das quais 14 freqüentam o ensino médio de escolas públicas e uma da escola particular. As adolescentes foram identificadas por nomes de letras a fim de se preservar sua identidade, como, A, B, C.

Os docentes perfazem um total de dez: cinco docentes identificados pelas adolescentes (nome, área de atuação e que forneceram orientações) e cinco convidados aleatoriamente (pela pesquisadora). Respeitando os princípios éticos⁶¹, foram solicitada a aprovação da 7ª Coordenadoria de Educação, da instituição, bem como o consentimento e autorização das participantes e de seus respectivos representantes legais, salvaguardando o sigilo e anonimato.

4.2 Coleta e registro dos dados

A coleta de dados apresentados neste trabalho realizou-se em dois momentos: a) o primeiro deles, nos meses de março-abril de 2002, com as adolescentes grávidas; b) o segundo, no mês de março do ano de 2003, com os docentes. Cada entrevista tinha a duração média de uma hora e foi realizada no recinto da própria escola (com exceção de uma, que foi

⁶⁰ O conceito de adolescente foi abordado e aprofundado no segundo capítulo desta pesquisa, ultrapassando a perspectiva de simples idade cronológica.

⁶¹ Vide Anexo A.

realizada na residência da adolescente). O período de análise foi dividido em dois momentos visto que, ao iniciar a pesquisa, foi necessário entrar em contato com as escolas para verificar a existência ou não de adolescentes grávidas. Ao encontrar adolescentes grávidas nas escolas, passou-se à fase da realização das entrevistas, em virtude do receio da pesquisadora em perder contato elas, pois, conforme discorrido ao longo da dissertação e pela prática como docente, alunas passam a faltar às aulas, ou abandonam a escola devido à gestação; ou, quando do nascimento do bebê, ficam em licença gestante⁶², podendo, às vezes, encerrar-se o ano letivo e elas não retornarem mais à escola.

Foi elaborado um instrumento de coleta de dados (Anexo C) contendo o endereço da adolescente, dos seus pais, onde ela residia, o nome de uma pessoa (telefone) para contato, objetivando evitar dificuldades de comunicação com as gestantes precoces.

O segundo momento (março de 2003) refere-se, especificamente, aos docentes (Anexo F), quando o processo de análise voltou-se para a avaliação da prática do docente na escola em relação à “gravidez na adolescência”, considerando as falas das adolescentes, que identificaram o professor como fonte de informações em relação as suas dúvidas, conflitos, ansiedades, “problemas” da gravidez. Os dados foram coletados diretamente pela pesquisadora, através de entrevistas semi-estruturadas realizadas individualmente (Anexos D e G). Em cada entrevista foram expostos aos sujeitos os objetivos do estudo e esclarecidos os aspectos éticos e legais (Anexo A).

Importa salientar ainda que, durante a coleta dos dados, uma das dificuldades enfrentadas pela pesquisadora foi, primeiro, o acesso a uma instituição de ensino estadual, cuja direção dificultou realizar-se a pesquisa alegando “estarem com muito trabalho a fazer”. Diante disso, a referida escola, portanto, foi excluída das instituições onde seriam coletados os dados. Outra dificuldade foi encontrada em uma escola particular, previamente selecionada para a coleta dos dados, na qual o acesso da pesquisadora foi dificultado, tendo sido alegado de forma tácita o receio de que o nome da adolescente grávida fosse divulgado. Não apenas este entrave, mas também para entrar em contato com

⁶² O CEE do RS, com fundamento no art. 207 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul e no art. 23, inciso VI, da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, RESOLVE:

Art 1º - Aos alunos do ensino fundamental e do ensino médio, em qualquer de suas modalidades, incapacitados de presença às aulas e que mantenham condições físicas, intelectuais e emocionais para realizar aprendizagem aplicar-se-á regime de exercícios domiciliares.

Art. 2º - Para os fins do artigo anterior, consideram-se motivos de incapacidade para a presença às aulas: a condição de portador de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismos ou outras condições mórbidas, inclusive as de natureza psíquica ou psicológica. A condição de gestante, a partir do oitavo mês de gravidez e até três meses após o parto (BRASIL. Resolução nº 230, de 16 de julho de 1997. Disponível em: <<http://www.ceed.gov.rs>>. Acesso em: 25 nov. 2002.

a aluna, foram estipulados horário e normas, ficando nítida a desconfiança em relação à própria pesquisa.

Transcorridos dois meses de contatos sem resultado, a pesquisadora foi novamente na instituição de ensino, explicando a metodologia, objetivos, aspectos éticos, de sigilo, etc. e, quando então obteve consentimento e o número do telefone da residência da adolescente grávida. Depois de três dias de contato via telefone, a aluna aceitou participar da pesquisa, e a entrevista foi realizada na sua residência, ao contrário das demais, que foram no ambiente escolar.

O fato demonstrou o quanto à questão “gravidez na adolescência” está envolta em uma série de preconceitos, tanto que a instituição de ensino particular não se dispôs a identificar a aluna. Talvez não fosse preconceito, mas medo de expô-la ou ao nome da instituição. Há uma preocupação da escola em não expor a adolescente grávida, pois certas pessoas poderão não entender que tal fato é uma consequência da realidade social em que se vivem, que leva ao aumento dos índices de gravidez precoce.

4.3 Análise dos dados

Os dados obtidos por meio das entrevistas (degravadas e documentadas) foram analisados através de leituras, sendo agrupados por categorias. Para isso, utilizou-se o método “análise temática” de Minayo (1996). Realizou-se, inicialmente, uma releitura das entrevistas produzidas, definindo a constituição do *corpus* do ensaio, passando-se, após, à fase de reexploração do material, com a especificação dos temas e sua interpretação. Para isso, utilizou-se o referencial teórico, que forneceu a base inicial de leituras e releituras para se criar categorias descritivas e conceituais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A amostra, a coleta e o registro dos dados coletados possibilitaram identificar, compreender e analisar o contexto em que se situam os sujeitos da pesquisa, assim como a temática em questão e muitas das problemáticas enfrentadas pelos professores no tocante à prevenção da gravidez na adolescência. Também, com base no material empírico, esboçam-se algumas competências necessárias à profissão docente para desenvolver, com maior qualidade, um trabalho de orientação sexual. Sobre esses aspectos trata-se no quinto capítulo desta dissertação.

5 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM RELAÇÃO À GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: O QUE REVELAM AS FALAS DOS SUJEITOS

Este quinto e último capítulo analisa as falas dos sujeitos da pesquisa no que se refere à temática gravidez na adolescência. Para isso, recorre-se, inicialmente, às falas das adolescentes grávidas e, logo em seguida, centra-se a análise nas falas dos docentes.

Ancorados no referencial teórico-metodológico da pesquisa, analisam-se os dados coletados, buscando identificar necessidades, desafios, limites da prática pedagógica dos docentes frente à temática em questão. No final do capítulo, explicitam-se algumas competências e saberes, com base no contexto e nos sujeitos da pesquisa, necessários à vivência de uma práxis pedagógica séria, competente, comprometida ética e politicamente com todos os envolvidos no processo educacional.

Neste trabalho, as entrevistas basearam-se nas orientações recebidas antes e durante a gestação precoce e na fonte de onde vieram essas orientações. Por “orientação” entendem-se aqui elementos de natureza biológica e fisiológica, econômica, psicológica, física, cultural, social, tais como influências culturais da sociedade, cujos significados influenciam o comportamento humano, seguidos dos fatores individuais (idade, gênero, experiência, etc.), educacionais (educação, religião, etnia, profissão) e socioeconômicos (classe social, *status*, baixa renda econômica e dependência econômica).

O adolescente necessita ter conhecimentos sobre sexualidade, prevenção (planejamento familiar, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis, em especial a Aids), mortalidade infantil e materna em razão das complicações na gravidez,

parto e puerpério¹³, a aceitação ou não pela família e a paternidade, além das grandes mudanças nos planos físico (mudanças corporais, cuidados com alimentação, repouso, etc.), psíquico, sexual, cognitivo e de identidade psicossocial.

É necessário também conhecer a realidade em que se vive, visto que a diferenciação de renda incide sobre a gravidez, sobre tudo de adolescentes de baixa renda econômica, além de afetar a sua vida escolar. São necessárias campanhas educacionais preventivas para impedir o adiamento dos projetos de vida (sonhos) e do projeto escolar dos adolescentes.

As orientações são dimensões inter-relacionadas, que formam uma teia de relações, com uma visão ecológica e/ou sistêmica que precisa ser vista como uma totalidade, uma integridade. Não se pode separar a dimensão econômica da física, da psicológica, da social, da familiar quando se trata de um problema como a gravidez na adolescência.

Este capítulo traz uma análise dos seis eixos pesquisados no primeiro momento, em março e abril de 2002, com as adolescentes grávidas, juntamente com a análise do segundo momento da pesquisa, realizado em março de 2003, com os docentes envolvidos na presente investigação.

5.1 Obtenção de orientações sobre a gravidez na adolescência

Quadro 1 – Orientações sobre gravidez na adolescência obtidas pelas alunas na escola no período do curso do ensino médio/2002

Orientações na escola	Frequência dos sujeitos	Expressões utilizadas
1- Não obteve orientações no ensino médio	6	“Não, só no 1º grau”. “Dos professores, nenhum me orientou”. “Faz tempo já, foi no 1º grau”.
2- Obteve orientações no ensino médio	9	“Não, na outra escola que eu estudava, na 7ª e 8ª série, né”.
Total	15	

Fonte: Entrevista realizada com as adolescentes gestantes no período de abril de 2002.

¹³ Puerpério é entendido como o período pós-parto.

O Quadro 1 indica que nove adolescentes obtiveram orientações sobre gravidez na adolescência na escola somente no ensino fundamental, mais especificamente na sétima e oitava séries, em forma de conteúdo curricular e palestras com profissionais da área da saúde⁶³.

Nenhuma das entrevistadas relatou ter recebido orientações no ensino médio que cursavam e que é o objeto de estudo. Deduz-se que talvez tenham recebido orientações, contudo não se sabe o que uma adolescente espera ou considera importante nesta fase; todavia, se receberam orientações, não as relacionaram com a situação, só passando a entendê-las na medida em que passaram a enfrentar dificuldades durante a gestação.

5.2 Pessoa que orientou as adolescentes

Quadro 2 – Profissional ou pessoa (s) que orientou e/ou orientava sobre a gravidez/2002

Quem orientou e/ou orientava	Frequência dos sujeitos	Expressões utilizadas
1- Professores	5	“Eu recebi de muitos professores [...] algumas vezes foi à professora de química [...] outros professores tem colaborado bastante comigo”.
2- Professor/família/médico	3	“A professora explicou umas vezes, mas eu não entendi direito, daí depois eu não procurei mais [...] agora é a minha mãe e o médico”.
3- Professor/família	1	“Recebi do colégio, da prof ^a . de biologia e também um pouco da prof ^a . de geografia, e em casa, eu recebi da minha mãe”.
4- Família/médico	4	“Da minha doutora, da minha mãe e das minhas irmãs que já tiveram experiência”. “Da minha mãe, do meu pai e da dotora, né”.
5- Amigos/família	1	“Sim eu recebi várias orientações, de familiares, de amigos, de tias minhas, assim, que elas são bastante íntimas”.
6- Psicóloga.	1	“A única que eu tive, foi quando eu participei do grupo de jovem com psicóloga” ⁶⁴ .
Total	15	

Fonte: Entrevista realizada com as adolescentes gestantes no período de abril de 2002.

⁶³ Estes dados foram obtidos das participantes e estão descritos no Quadro 3, p. 67.

⁶⁴ Grupo de Jovens da Igreja Católica Apostólica Romana.

No Quadro 2, em relação ao item 1, são apontados pelas alunas três professores da área de ciências (dois de biologia e um de química), um da área de geografia e um de religião. No item 2, onde se relaciona professor, família e médico, não houve identificação da área de atuação desses professores, verificando-se que o médico foi o profissional da saúde que realizava o pré-natal.

A família (itens 2, 3, 4, 5), em primeiro lugar, é citada por nove adolescentes gestantes e identificada pela figura materna, seguida por irmã (s), tias, cunhadas e primas.

Em experiências e projetos de pesquisa dos quais já se tem conhecimento, a primeira reação dos pais, em geral, é de negação e acusação, chamando a filha grávida de “vagabunda”, “se meteu com aquele cara, uma criança igual a você”, entre outras; a segunda é dar apoio, ajudar, começar a pensar na situação; a terceira é de assumir com ela a gestação e o bebê. Essas orientações têm um fluxo diferente de pessoa para pessoa.

Outras adolescentes grávidas (cinco) citaram os professores como profissionais que as orientaram no momento em que surgiram indagações, dúvidas e, por algum motivo, a família não a informou ou teve dificuldades em fazê-lo. Nesse meio social, é comum nas famílias haver certos preconceitos, como o de que a puérpera deve ficar em quarentena, fechada dentro de casa; que se deve manter a criança com o umbigo enfaixado, não tomar banho, nem lavar a cabeça, etc. No meio mais pobre, esses preconceitos estão ainda muito enraizados, de modo que, apesar da boa vontade, a qualidade das informações é precária.

Quanto aos amigos (item 5), elas se referem à amiga de maior convivência e aos colegas em sala de aula.

No item 6, em relação a orientações recebidas por uma psicóloga, observou-se pouca atuação pelos profissionais da área da saúde. As adolescentes grávidas estão em período escolar no qual atuam os profissionais da educação; logo, seria ideal que o enfermeiro, médico, nutricionista, psicólogo ou outro membro da equipe de saúde atuasse e lhe fornecesse conhecimentos e informações básicos para que possa lidar com a sua gestação com mais segurança e tranquilidade.

A gravidez é um processo fisiológico inerente à mulher e traz ao seu organismo profundas mudanças físicas, emocionais e sociais, gerando dúvidas, fantasias, curiosidade de saber o que acontece com o corpo; então, o profissional da saúde desempenha importante papel nessa transformação, oferecendo apoio, educação, confiança, conhecimentos para auxiliá-la nessa fase e nas dificuldades que, eventualmente, poderão surgir.

Assim como os professores, o profissional da área da saúde também atua como educador. Para isso, deve estabelecer um vínculo com a gestante, proporcionando-lhe

condições para esclarecer suas dúvidas. Muitas vezes questões são trazidas aos profissionais como um problema sério, do que são exemplo, o medo, a insegurança; contudo, para quem as escuta são questões elementares em sua formação profissional. Por isso, pode fornecer à adolescente informações valiosas, que a ajudarão nessa fase fisiológica, psicológica e social com muitas peculiaridades.

Dessa forma, respostas diretas e seguras são de fundamental importância para as adolescentes grávidas, bem como para seu bem-estar e do bebê. Às vezes, o período de nove meses da gestação não é suficiente para que a adolescente assimile todos os conhecimentos e informações necessárias, porque ela está numa fase de indagações, de conflitos e ansiedades. Ainda grávida, está sujeita a estar sem apoio familiar, do companheiro, da escola, dos amigos, enfim, da sociedade em geral.

Também se salienta, conforme a literatura apontada no decorrer do trabalho, o baixo índice de cobertura na assistência pré-natal às adolescentes grávidas no nosso país, o que se comprova pelos dados obtidos (Quadro 5), os quais mostram que a maioria das adolescentes procurou informações com os professores e o atendimento junto ao SUS, fazendo consultas esporádicas, ou seja, não realizando o pré-natal correto do início ao fim da gestação.

A questão da eficiência e disponibilidade do programa de pré-natal instituído pelo SUS leva-nos a questionar: como os profissionais da saúde estão assistindo essas adolescentes? Que tipos de profissionais são que não abordam essas adolescentes antes da gravidez precoce? Por que elas procuram a assistência somente quando já estão grávidas? Que trabalho preventivo se está fazendo? Há evidências nos relatos, de ausência dos profissionais da área da saúde e do sistema público em relação à prevenção e ao acolhimento às adolescentes gestantes; também se evidenciou que esses profissionais estão fora do contexto escolar.

Por essa razão, as adolescentes apresentam dificuldades e falta de informações sobre o que está ocorrendo com o seu corpo, bem como sobre a preparação para o trabalho de parto e para o próprio parto. O pré-natal é o melhor caminho para a aquisição das informações com o profissional da saúde, porque este leva em consideração seus sentimentos, medos, necessidades, valores culturais, estabelecendo uma relação de confiança para o bem da saúde da gestante e da sua família. O pré-natal, portanto, prioriza a educação.

5.3 Modo de dar orientação

Quadro 3 – Modo como as orientações foram dadas na escola/2002

Tipo e/ou forma das orientações	Frequência dos sujeitos	Expressões utilizadas
1- Conversas informais com os professores	5	[..]“num dia eu tava deprimida, ele veio e conversou comigo”. “Eles sempre davam orientação,[...] ajudavam, informavam, qualquer coisa tu podia pedir para eles”.
2- Conteúdo curricular	4	“Tive na 7ª série, em ciências”. “Teve, inclusive na 8ª série” ⁶⁵ .
3- Palestras com profissionais da área da saúde	1	“Palestrantes, acho que era médico ou psicólogo”.
4- Não informaram	5	“Nenhuma”. “Nunca”. “Não”
Total	15	

Fonte: Entrevista realizada com as adolescentes gestantes no período de abril de 2002.

Como se constata no Quadro 3, as orientações que as alunas receberam durante o período de aula não fazem parte do conteúdo curricular e foram buscadas por elas mesmas; em algumas situações, o professor deparou-se com a aluna grávida no corredor, ou na sala de aula, quando então se prontificou a conversar com ela sobre o assunto.

As alunas parecem ter preferência por conversar com os professores informalmente, fora da sala de aula, sugerindo, portanto, que os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas podem não conter informações suficientes para esclarecer as suas dúvidas, sendo um indicativo do porquê de as adolescentes buscarem informações de outro modo. Parece também que, na escola, os conteúdos são trabalhados de uma forma pouco adequada ou insuficiente para levar o aluno a estabelecer relações para lidar melhor com a sua situação ou problema.

Conforme Botomé (1994), o ensino só é relevante quando se consegue transformá-lo em algo útil para as pessoas; do contrário, é mera reprodução, mera transmissão de informações. É possível ser que a forma como os adolescentes buscam as informações

⁶⁵ A pesquisadora procurou informações junto ao Setor de Coordenação Pedagógica de uma escola pública a respeito do programa curricular do ensino fundamental, especificamente de ciências nas séries sétima e oitava. Entre os conteúdos destacam-se:

Sétima série: Organização geral do corpo; Célula; Reprodução humana; Tecidos; Funções do corpo humano; Os alimentos, nutrição e saúde; A digestão; Respiração; Circulação, o sangue; A excreção; Os ossos e músculos; O Sistema Nervoso; Os órgãos dos sentidos; As glândulas endócrinas; a hereditariedade. Oitava série: O conteúdo de ciências é desmembrado nas disciplinas de química e física.

junto aos professores seja decorrente da pouca ou da falta orientação na família, e, também, da necessidade de complementarem as orientações obtidas em função da ausência do companheiro, que não quer ou não sabe informá-las. A informação/conhecimento que o professor forneceu à aluna grávida parece ter sido de uma relevância significativa para que ela pudesse lidar com a sua gestação; já, apesar de estar diariamente com a sua família, as orientações que esta lhe fornece não são adequadas ou suficientes para seu estado de saúde. Também se sugere que ocorra a típica teimosia dos filhos em julgar que os pais estão se “metendo”, “mandando em sua vida”, razão pela qual desconsideram a relevância da informação recebida.

Foi identificado nas falas das adolescentes grávidas que os professores têm capacitação profissional para orientar sobre a gravidez na adolescência, o que se explica pelo fato de elas se sentirem mais à vontade para conversar com eles sobre o assunto ou, muitas vezes, por julgarem que os professores são profissionais que detêm informações mais precisas, mais claras, mais confiáveis e com menos preconceitos. Pode-se evidenciar, através da pesquisa, que o conteúdo curricular da série, na forma como é desenvolvido, não fornece as informações necessárias ao seu estado gestacional. As informações sobre gravidez na adolescência nas escolas não são suficientes, razão pela qual as alunas procuram os docentes informalmente.

Desse modo, os professores são fontes de referência importante na orientação da gravidez na adolescente. Contudo, ainda se pode questionar: que tipo de referencial eles são para as alunas? Que informações são oportunizadas na relação professor-aluno? Que papel estão desempenhando na escola em relação à gravidez das adolescentes? Que características ou competências profissionais o professor necessita apresentar para melhor orientar em relação à gravidez na adolescência? Como os professores apontados pelas alunas se sentem ao serem procurados e por que eles julgam que elas os procuram? Qual é a posição dos docentes em relação a essa atitude das adolescentes grávidas? Por que o baixo impacto dos profissionais da área da saúde?

5.4 Contribuições das orientações dos professores

Quadro 4 – Contribuições das orientações dos professores/2002

Contribuições das orientações dos professores	Frequência dos sujeitos	Expressões utilizadas
1- Preventivo: métodos anticoncepcionais, DST.	4	“Mais ou menos, era misturado, assim: planejamento, as doenças sexuais, usar camisinha”.
2- Levar a gestação até o final	2	“Ah, eles falavam que gravidez não é doença, despreocupavam a gente, davam apoio pra gente porque eles sabem da situação da nossa idade”.
3- Cuidados/riscos que possam ter durante a gravidez e após o parto	6	“Só falam pra mim [...] porque eu sou fumante, né, pra mim parar de fumar [...] porque prejudica o nenê [...] todos os professores já me falavam”.
4-Contar para os pais	1	“O professor me orientou de como eu deveria agir com os pais, com o namorado, quando a criança nascer, casamento.
5- Em relação à situação com o companheiro	1	Ele perguntou o que eu ia fazer. Eu disse que não ia casar agora, que eu ia esperar mais um tempo pra vê se ia dá certo, o namoro, tudo [...] e ele falou que era a melhor coisa que eu tinha que fazer”.
6- Não informaram	1	“Dos professores, nenhum me orientou”.
Total	15	

Fonte: Entrevista realizada com as adolescentes gestantes no período de abril de 2002.

No Quadro 4, observa-se que a maioria das adolescentes grávidas (quatro) recebeu orientações sobre prevenção, ou seja, sobre como evitar uma gravidez, mas não para lidar com o fato quando real. Essas orientações estavam relacionadas com prevenção (planejamento familiar, métodos contraceptivos), as doenças sexualmente transmitidas, especialmente a Aids, as quais, em linhas gerais, estão diretamente relacionadas à gravidez na adolescência.

Quanto ao item 2, sobre o modo de enfrentar a gravidez, aceitando-a e levando a gestação até o final, uma das alunas foi orientada por dois professores da área de ciências (um de biologia e outro de química) e a outra, pela família e pelo médico.

No item 3 observa-se que as orientações sobre a gestante ser fumante nos remetem, novamente, ao papel de que “olhamos” as condutas, atitudes, maneiras de ser do adolescente muito mais no sentido da punição do que de acolhimento. Elas são vistas

negativamente, com discriminação, parecendo ser preconceituosa a atitude dos profissionais da área da educação e saúde.

Sobre cuidados e riscos durante a gravidez e parto, foi relatado pelas alunas “ter responsabilidades”, ter “diversão”, pois a gravidez não impede isso, e também ser “boa mãe” e cuidar bem do bebê. Em relação ao trabalho (três adolescentes trabalham), apenas uma das alunas informou que recebeu orientação do professor (cuja área de atuação não foi informada) em relação a cuidados na atividade exercida, tais como não carregar muito peso, não ficar muito em pé, principalmente no último trimestre de gestação, porque poderão ocorrer complicações com o bebê.

No item 4, observou-se que uma das adolescentes recebeu orientação de um professor (cuja área de atuação também não foi identificada) de que, como primeira atitude, deveria comunicar o fato aos pais e, depois, pensar muito bem em outras decisões.

Em relação à situação matrimonial com o companheiro (item 5), uma adolescente foi orientada pelo professor de geografia “para pensar muito bem e não tomar atitudes precipitadas”.

5.5 Tipo de assistência médica

Quadro 5 – Tipo de assistência médica onde as adolescentes realizaram o pré-natal/2002

Assistência médica	Frequência dos sujeitos	Expressões utilizadas
1- Sistema Único de Saúde (SUS); Posto Central da cidade, bairros e o ambulatório da UPF	7	“Pelo SUS, no posto do bairro, o Cais” ⁶⁶ . “No posto de saúde central”. “No ambulatório da UPF”.
2- Atendimento particular	5	“É particular até agora [...] nós estamos fazendo consultas de vez em quando”.
3- Atendimento por convênios.	3	“Eu faço pelo SAMI, que é do meu pai, né. É do Sindicato dos Trabalhadores”.
Total	15	

Fonte: Entrevista realizada com as adolescentes gestantes no período de abril de 2002.

⁶⁶ CAIS – Centro de Assistência Integrado a Saúde.

A maioria das adolescentes grávidas busca assistência médica junto ao Sistema Único de Saúde (SUS). Sabe-se que a gestante precoce, ao procurar o serviço de saúde público para realizar seu pré-natal, depara-se com várias dificuldades, entre as quais a de marcar uma consulta. Nesse atendimento também não lhe são garantidas as condições mínimas preconizadas pelo Ministério da Saúde para se realizar um bom pré-natal, cujo objetivo principal é acolher a mulher desde o início da gravidez com vistas à promoção da saúde.

Supõe-se que são adolescentes de baixo poder aquisitivo, embora cinco delas tenham buscado atendimento particular, significando que suas famílias e/ou o companheiro custeiam as despesas. As falas relatam que a maior parte das adolescentes grávidas reside com a sua família e que o companheiro mora com os pais; somente uma adolescente reside com a mãe e o companheiro; uma é casada há dois anos, e outra reside com o companheiro e os pais dele.

De modo geral, verificou-se que quem custeia as despesas com a gestante é a família da adolescente. Duas participantes trabalham durante o dia e estudam à noite, e uma estuda de manhã e trabalha à tarde, ajudando nas despesas. Apenas três companheiros trabalham (“namorado”, como elas costumam identificá-los) e assumem as despesas juntamente com os pais da adolescente.

5.6 Dificuldades surgidas durante a gravidez

Quadro 6 – Opinião das adolescentes em relação a dificuldades para lidar com a gestação/2002

Dificuldades surgidas na gravidez	Frequência dos sujeitos	Expressões utilizadas
1- Nenhuma	3	“Nenhuma”.
2- Em relação aos estudos	3	“Pretendo continuar estudando. Isso daí eu acho que é o essencial”. “Eu vou terminar meus estudos depois que o nenê nascer”. “Eu tenho dificuldade, por ter ficado um tempo sem estudar, porque eu tenho pressão baixa, daí eu sofro bastante, [...] depois quando voltei eu tava com muita coisa atrasada”.
3- Preconceito/discriminação	5	“Vim estudar em P.Fundo-RS, por causa do preconceito que lé tinha, eles olhavam você de atravessado [...] olhavam pra tua barriga e

Dificuldades surgidas na gravidez	Frequência dos sujeitos	Expressões utilizadas
		queriam saber quem era o pai, era só assim, falavam por trás”. “Como se fosse, assim, um crime,[...] eu me sentia meio incomodada, daí parei de estudar um mês e depois mudei de colégio”.
4- Mudanças corporais	1	“As mudanças no corpo [...] assim a gente sente, tudo mudando, os seios dói, o sono, bah, eu tenho muito sono”.
5- Medo de contar para os pais do namorado	1	“Ele não aceitou a gravidez por causa dos pais dele. Ele tinha medo dos pais dele”.
6-Dificuldades para trabalhar	2	“No meu trabalho, sou estafeta da Caixa Federal, daí eu acho que vou ter dificuldade porque meu serviço eu tenho de caminhar bastante”.
Total	15	

Fonte: Entrevista realizada com as adolescentes gestantes no período de abril de 2002.

Em relação à expressão “nenhuma” (item 1), sobre dificuldades na gravidez, por mais que a entrevistadora tenha tentado obter mais informações de uma adolescente de 14 anos, ela afirmou não haver nenhuma. Salienta-se que um familiar dessa jovem trabalha na escola e os professores comentaram que lhe solicitaram ajuda porque a aluna faz uso de drogas. Este fato, possivelmente, é um indicador de que a adolescente busca mascarar algo (como, por exemplo, a gravidez).

Não se obtiveram maiores informações das três alunas gestantes que relataram não enfrentar nenhuma dificuldade na gravidez. Questiona-se esse fato uma vez que estar grávida na adolescência já é uma dificuldade para quem está em fase de amadurecimento; assim, onde ficariam os “sonhos”, a busca de um padrão de qualidade de vida e renda socioeconômica melhor, se há até mesmo na família pouca compreensão sobre a gravidez na adolescência? Provavelmente, essas adolescentes não vêem a(s) dificuldade(s) ou, no momento da gestação, não avaliaram as conseqüências desse fato nas suas vidas. Que tipo de ambiente familiar essas adolescentes têm?

Em relação ao item 2 “dificuldades nos estudos”, as entrevistadas revelam uma preocupação com os estudos, com o futuro, até em função da própria gravidez em virtude da hipotensão (pressão baixa), cujas conseqüências são a sonolência e a falta de vontade de estudar. Vejam-se as suas falas:

“Primeiro, vou terminar os estudos, tudo, depois que o nenê nascer. Eu não trabalho ainda. Vou terminar e fazer o técnico de enfermagem.”

“Nos estudos, assim, às vezes, é um pouco puxado... não tenho tempo... trabalho de tarde e estudo de manhã.”

A cada análise que se propõe esclarecer dúvidas, surgem inúmeras outras questões, como, por exemplo: como essas adolescentes se aproximam da realidade? Compreende-se corretamente o vínculo indivíduo/sociedade/escola em uma perspectiva de considerar o indivíduo como uma totalidade?

Vê-se nas falas que são uma expressão de verdade, que a preocupação com os estudos e o futuro permeia a mente dessas adolescentes, mostrando que, apesar da fase vivida, da gravidez em si e das condições em que ocorre, elas apresentam maturidade em continuar freqüentando a escola, demonstrando também se preocupar com o que é melhor para seu futuro e do bebê (Anexo G). “A natureza desta ‘avaliação’, antes de ser ‘pessoal’, é social”. Como diz Bakhtin:

[...] a nossa fala, isto é, nossos enunciados, [...] estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (apud OLIVEIRA, 1994, p. 110).⁶⁷

Este estudo mostra a importância da escola quando se torna parte da vida cotidiana dos adolescentes e ajuda a construir sua identidade, pois o cotidiano escolar também parece ser permeado por tabus, de preconceitos sobre a vida das pessoas. Sem o ensino escolar, os alunos, vizinhos, não conseguiriam adquirir parte dos conteúdos que aprendem, além dos conteúdos extra-escolares. E o professor deveria criar condições, a partir dos problemas suscitados pelo sujeito, para que eles se capacitassem a buscar conhecimentos e soluções que tenham significado e que lhes possibilitem modificar a sua realidade.

⁶⁷ OLIVEIRA, Ivone M. *Preconceito e autoconceito*. Identidade e interação na sala de aula. Campinas: Papirus, 1994.

O item 3, “preconceito e/ou discriminação”, foi apontado pelas adolescentes grávidas principalmente em relação à escola (colegas), aos amigos e vizinhos. Os comentários feitos pelas pessoas e “fofocas”, de certa forma, incomodam e chateiam-nas. Embora se esteja vivendo em uma sociedade tecnologizada, com televisão e informações transmitidas aos adolescentes, ainda existe grande preconceito em relação à gravidez na adolescência, tanto que as alunas relatam nas suas falas o que sentiram e enfrentaram. Um dos comentários relatados é que são “inexperientes” e “muito novas” para estarem grávidas.

Também revelam sofrer preconceito da parte do namorado em relação à gravidez, pela não-aceitação, descaso, e algumas, inclusive, foram “abandonadas” por ele, após engravidarem. No caso, elas disseram que eles “ficaram” apenas um dia e ocorreu a gravidez, que não havia um relacionamento anterior mais profundo, ou que ainda era muito “guri” (adolescente); outras comentaram que o namoro já estava por terminar ou terminado quando o fato aconteceu.

O que é “preconceito”? Segundo Jones (1973, p. 3)

o termo “preconceito” é usado por muitas pessoas e de várias formas diferentes, às vezes, muito pessoais e arbitrárias” [...] é uma antipatia baseada em generalização errada e inflexível. Pode ser sentido ou pode exprimir-se. Pode dirigir-se a um grupo como um todo, ou para um indivíduo por ser membro desse grupo [...] *prejudice* [preconceito] deriva do latim *praejudicium*, de *prae*, que significa anterior, e *judicium*, que significa julgamento (p. 54).⁶⁸

O preconceito é visto como uma atitude negativa numa posição desvantajosa e injusta. Psicológica e fisicamente, acentua sentimentos e atitudes que contrastam com a posição *sociológica*, que acentua a primazia do “grupo” (BLUMER apud JONES, 1973, p. 2-3). Por essa razão, há a necessidade de trabalhar na escola a atitude que uma pessoa deve ter para com a outra e o comportamento que essa atitude supõe em situações específicas, como, por exemplo, a gravidez na adolescência, visto que as gestantes se sentem discriminadas, sendo vistas com preconceitos, especialmente no ambiente familiar e escolar.

⁶⁸ JONES, M. *Racismo e preconceito*. São Paulo: Edgar Blücher, 1973.

“Quem falava? Os vizinhos ou colegas de escola”? “Era as mulheres mais, as mulheres... vizinhas, áh... o pessoal que tu conhece, né... aí você não passa a ser mais aquela menina, passa a ser qualquer outra coisa, né.”

A adolescente A residia em uma cidade distante 100 km de Passo Fundo – RS e tinha 16 anos de idade. Mudou de cidade e da escola, segundo revelou, por sentir-se incomodada pelos comentários preconceituosos das vizinhas. Observem-se as últimas palavras ditas pela adolescente: “Você não passa a ser mais aquela menina, passa a ser qualquer outra coisa, né”. O que significaria, na sua visão, “qualquer outra coisa”? Como ser humano existencial, ela estaria reduzida a “qualquer coisa”? Isso demonstra que a gravidez na adolescência, conforme a literatura apontada no decorrer do trabalho (TAKIUTI, 1998; MATARAZZO e MANZIN, 1988; MORIN, 2001), realmente acarreta uma transformação permeada de conflitos, de ansiedades, de incertezas, de mudanças que abrangem a sua totalidade como indivíduo inserido em um meio ambiente que parece julgá-la, discriminá-la.

Em relação ao ambiente escolar, a escola foi a mais citada como espaço de preconceito, como na fala da adolescente B com 17 anos quando engravidou e que, por causa do preconceito, mudou de colégio.

“Porque lá no meu outro colégio, eu já mudei por causa disso... porque lá tinha, assim, eram pessoas que eu mais conhecia, então, todo mundo falava... não era bem preconceito, que eu digo... discriminação, sabe mas é, assim, as pessoas em vez de cumprimentar você olhando pro teu rosto, como sempre, começaram a olhar pro teu corpo, pra tua barriga, como se fosse...”

Veja-se a fala da adolescente C, grávida aos 14 anos e da mesma escola da adolescente B, em relação às dificuldades sentidas na gestação: “Eu tive bastante, logo que eu contei, assim, preconceito”. Questionada sobre o tipo de preconceito, respondeu:

“Preconceito das pessoas, sabe, fofocas”.

Fofoca?

“Eh... fofoca.”

E isso te atinge?

“Não muito. Mas me atinge um pouco”.

Vejam-se outras falas a respeito:

“Porque, bah, a Orquídea, como é que pode... sabe ah... mas uma guria, o que os outros vão pensar. Chegavam a falar isso pro meu pai... o que os vizinhos vão contar... daí meu pai dizia... os vizinhos não pagam minhas contas... é eu que tenho que pensar.”

“E eu acabei me atingindo daí por isso eu fui procurar um psicólogo.”

“Na escola... eu tenho colegas que eram meus colegas ano passado... que viraram a cara e começaram a dar risada da minha cara na sala de aula... e os que não eram, me acolheram bem.”

A fala de C identifica que a gravidez parece ter mudado a sua realidade social, por causa do preconceito sentido por ela e seus pais em relação aos conhecidos da família. No âmbito escolar, pelo seu estado de gravidez, o preconceito levou a que ela perdesse antigas amizades, mas, em contraponto, adquirisse outras novas.

O preconceito sentido pelas adolescentes pode ser explicado por elas se compararem às outras adolescentes não grávidas e vice-versa. Além disso, estão numa fase da vida em que recém se formam opiniões, julgamentos, e ainda não se conhecem os verdadeiros fatos, o que favorece idéias preconcebidas.

O preconceito pode ser interpretado de várias maneiras, principalmente no que se refere a atitudes e comportamentos. Qualquer atitude interfere em algum comportamento, o qual pode trazer conseqüências significativas ou não à vida social-físico-psicológica da adolescente grávida. Tanto uma atitude negativa quanto uma atitude positiva vão criar um comportamento na adolescente grávida de relevância ou não, dependendo do contexto em que vive cada uma. O estado em que ela se encontra é de mudanças, de dificuldades e, provavelmente, nessa situação, a sua maneira de pensar ou de sentir estará determinada por esses fatores.

Freire (1996), em sua obra *Pedagogia do oprimido*, discorre sobre a transgressão ética praticada pelas pessoas devido a discriminação, seja essa de caráter racista, machista, econômico, etc. Para ele, qualquer discriminação é imoral e devemos ter força para lutar contra ela. Portanto, em relação ao preconceito, as atitudes e comportamentos são algo que provavelmente se aprende a respeito do que as pessoas sentem, pensam, desejam em seu mundo social. E comportamento é uma conseqüência das mudanças de determinada atitude (JONES, 1973).

Quanto ao item mudança corporal, foi citado por uma adolescente grávida que se preocupava com o seu corpo, que estava transformado, com o tamanho da barriga, com a prática do sexo, se poderia fazê-lo, e com a “normalidade” do bebê.

Quanto ao medo de contar para os pais do namorado (item 5), as alunas relataram nas falas essa dificuldade enfrentada por ambos (casal), ou só da parte do namorado: “[...] que ele não sabia como os pais dele ia reagir, que era difícil, sabe, que vai perder as coisas, assim, o futuro que o pai dele ia dar pra ele... daí eu fui levando, assim, contei pra minha mãe, né, daí ela conversou com ele também e ele aceitou.”

O item 6, “dificuldades para trabalhar”, deve-se à mudança corporal, pelo fato de o feto crescer e a barriga pesar, dificultando ficar muito em pé, carregar pesos, o que resulta em dores, principalmente relacionadas à coluna.

5.7 Os docentes: primeira referência para orientar os adolescentes

Difícilmente as alunas levantam o problema em sala de aula. Elas preferem abordar os professores nos corredores, no recreio, informalmente, e de preferência em particular. Quando elas o procuram é sinal de que já possuem um problema.

“Não importa a hora, nem local para ajudar a adolescente. Seja durante o período em aula ou fora”. “Eu falo qualquer hora. A oportunidade faz a hora”.

A maioria dos docentes participantes demonstrou satisfação e alegria em ser procurada pelas adolescentes para fornecerem maiores orientações, informações. O jovem, segundo relatos, busca no pai, na mãe, no namorado e não encontra a orientação ideal para sanar suas dúvidas, inquietações. Na verdade, o que ele encontra é revolta, agressões verbais. Já o professor orienta-o com otimismo, compreensão, apoio moral, espiritual, social, esperança de poder ajudar a adolescente grávida a resolver seu (s) problema (s). Veja-se uma fala de docente: “Quando elas vieram me procurar para conversar, me senti especial, é um assunto delicado [...] na adolescência muita bobagem passa pela cabeça e elas deveriam estar preocupadas, tensas, nervosas e vieram falar comigo porque confiaram em mim”.

Ao procurar os docentes, em geral, as adolescentes gestantes não estão interessadas em discutir conteúdos curriculares. Essa procura se dá pelo fato de admirarem, de

confiarem no professor, acreditando que ele tem paciência para ouvi-las e ser e/ou para fazer papel de orientador, psicólogo, pai, mãe, no momento em que elas buscam orientação. Trechos transcritos das falas dos docentes reafirma essa assertiva:

“Professores que dão ‘abertura’, confiabilidade de maneira simpática, agradável, são os procurados para dar orientações, pois elas tem vergonha de pedir”.

“Eu faço com que já na primeira aula, eles demonstrem simpatia e que seja recíproco”.

“Eu fico feliz porque sei que as minhas alunas tiveram utilidade, que alguma coisa eu passei para elas e aí elas sentem confiança em pedir”.

“Várias vezes fui procurada. [...] as alunas querem saber certas coisas, que eu acredito que com as mães não tem essa liberdade para falar”.

As docentes relatam que adolescentes homens não as procuram mais seguidamente devido à vergonha, a problemas familiares (pais), depressão e problemas de alcoolismo. “Várias vezes. Algumas meninas tinham problemas que não sabiam se tavam grávidas e outros meninos desesperados, será que sou pai, ou não”? (Professor de biologia).

A identificação dos alunos com o professor amigo, disponível ao diálogo, com uma “relação” boa, como relatam os participantes da pesquisa, faz com que os alunos os procurem com mais facilidade. O que vemos hoje em pleno século XXI é o fim dos tempos do professor hierárquico, autoritário, intocável na frente do aluno, e este sentado sem se manifestar. Então, os professores procurados para orientações sobre gravidez na adolescência são aqueles amigos, sinceros, humildes, que constroem juntos o conhecimento. Nesse caso, quando as adolescentes buscam ajuda já grávidas, torna-se difícil para o professor orientar devido à complexidade da situação-problema.

Os participantes também comentaram a falta de diálogo em casa. Os adolescentes não possuem liberdade de perguntar para os pais, de quem têm medo; já, com o professor, não haveria discussões, retaliações, além de ser uma fonte de respeito, confiança. “Uma menina veio perguntar sobre gravidez amedrontada porque a menstruação atrasou. [...] fico pensando que informação essa aluna tem, se ficou com medo de estar grávida. Que tipo de relação sexual teve? A camisinha nem passou pela cabeça desses adolescentes?”

Neste caso, o relato do professor de biologia é que, ao trabalhar em sala de aula os métodos contraceptivos e ao aplicar uma avaliação, a resposta ao método mais adequado que previne DST e gravidez precoce seria o preservativo masculino ou feminino, mas não

foi essa a resposta dos alunos; pelos quais o anticoncepcional, foi citado como o mais indicado e utilizado pelas adolescentes. Ao serem questionadas sobre isso, as meninas argumentaram: “Meu namorado não tem Aids”. Isso parece demonstrar desconhecimento real dos métodos contraceptivos e de sua eficácia, ou falta de cultura? A mídia, o governo, estão constantemente com campanhas de prevenção à Aids e à gravidez precoce. Então, o que ocorre com a sociedade, onde aumentam cada vez mais os índices de gravidez na adolescência?

“Muitas adolescentes que a gente conversa, ou que tem conhecimento, acham que tomar pílulas por exemplo, é só no dia que tem relação sexual. Então, essas coisas que não são trabalhadas em ciências, tá prejudicando certas atitudes depois mais adiante, e pelo contexto que estamos vivendo hoje, acho que deveria ser aprofundado mais essas questões no ensino fundamental, principalmente na 8ª série, justamente nessa idade onde está acontecendo a gravidez precoce”.

Se o docente, nas falas, apresenta um quadro social em que a família está “ausente”, às vezes se omite e transfere para o professor o papel de orientador, será que este além de sua importância na vida dos educandos adolescentes, encontra-se preparado para esse papel? Os depoimentos identificam que não, apesar dos docentes serem ponto de referência para os educandos. Mas há várias implicações nesse contexto, como a falta de preparo, a desagregação familiar, as drogas, miséria, etc. São poucos os pais que reservam um tempo para discutir com o filho e resolver seus problemas, temores, dúvidas, ansiedades.

A educação ativa formal é dada pela escola. Porém, a educação global é feita a oito mãos: pela escola, por pai e mãe e pelo próprio adolescente” (TIBA, 1996, p. 165)⁶⁹. Os pais e a escola devem ter os mesmos objetivos e princípios educadores em benefício do filho/aluno.

As falas também revelam uma preocupação com a maturidade dos alunos, visto que docentes deparam-se com diferenças de classes, o que prejudica o seu trabalho e demonstra um certo receio em abordar mais profundamente tais assuntos. Mas eles observam que o contexto mudou, pois os adolescentes estão iniciando a vida sexual cada vez mais cedo e, talvez, sem conhecimentos, informações suficientes, adquiridos por meio de colegas, de amigos, que também não possuem conhecimentos biológicos, científicos. Portanto, dever-

⁶⁹ TIBA, Içami. *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 1996.

se-ia repensar na maneira como são abordados tais temas, segundo a série, a faixa etária dos educandos, enfim, o contexto social, cultural e econômico em que vivem.

5.8 O tema gravidez na adolescência no contexto da escola

O conteúdo mais trabalhado pelos professores é o dos valores morais e espirituais. Para um professor de educação física, o conteúdo abordado é a parte física e espiritual por compreender que um caminha ao lado do outro. “Se a jovem não está bem fisicamente, ela não terá uma reação boa”.

Na área de ciências, a disciplina de biologia, que aborda o corpo humano, favorece que o tema gravidez na adolescência seja trabalhado, discutido, além de propiciar maior “abertura” do professor com as alunas para que estas o procurem em busca de maiores informações, de esclarecimentos sobre sua sexualidade, principalmente as adolescentes que já tem vida sexual ativa.

“Eu acredito que sim, que se elas vem procurar, vem pedir uma orientação de como querem ter relação e, às vezes, são virgens e procuram a minha opinião sobre o que devem fazer, porque elas não têm confiança no par. E comigo elas têm confiança”. “Eu procuro auxiliá-las com maiores informações possíveis” (Professora de biologia).

Os docentes da área de ciências dizem estar preparados para orientar sobre sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, especialmente a Aids, gravidez precoce e outras patologias. Vejam-se as falas:

“Pela própria disciplina, o conteúdo [...] eu abordo bastante este tema no 1º e 2º ano, na parte de gametas de células cromáticas, espermatozóides, fecundação e todo o processo do embrião, tanto no 1º quanto no 2º ano, entra bastante a parte de reprodução sexuada”.

“Elas me procuraram por dois fatores: um por ser professora de biologia e o assunto da 1ª série é reprodução humana, embriologia. E o segundo, pelo fato de eu dar abertura, não me coloco como uma pessoa que ensina, eu me coloco como alguém que quer se aproximar do aluno”.

Para os docentes da área de ciências, a própria disciplina propicia que temas relacionados à vida dos seres humanos sejam trabalhados, discutidos, principalmente os referentes à gravidez na adolescência. Para outros docentes, como por exemplo da mesma área de ciências, a disciplina de química e as demais áreas curriculares, o conteúdo trabalhado é muito limitado. As disciplinas trabalham somente conteúdos de sua área e a situação do educando é algo completamente diferente, ou seja, não condiz com a sua realidade. Os docentes também expressam que falta diálogo/comunicação entre as áreas nas escolas, além de “tempo”, de melhor remuneração e qualificação. Portanto, o problema começa internamente na escola e se estende a todo o sistema educacional do país.

Em linhas gerais, as falas dos docentes revelam um trabalho desarticulado no contexto da escola, pois apenas alguns educadores, de forma isolada, desenvolvem a temática gravidez na adolescência. Também revelam mera transmissão e repasse de conteúdos em sala de aula. Talvez, nesse contexto, precisemos não só de professores, mas de educadores comprometidos com uma formação básica, que prepare os educandos para a complexidade do mundo em que vive.

“O educador, para mim, é o contexto todo e ela como ser humano e suas atitudes, hábitos, educação, é tudo junto que a gente tem que trabalhar com eles, não chegar lá e despejar conteúdo”.

“Não só sobre sexualidade, mas eu acho como ser humano também, as meninas eu acho que andam muito promíscuas, elas trocam de parceiros com muita facilidade”.

Paulo Freire (1996, p. 106) atenta para a responsabilidade que os educadores têm em relação a sua prática pedagógica: “Como professor não me é possível ajudar o

educando a superar a sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”. E continua:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, ao seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo, e o que faço (1996, p. 116).

Vejam-se algumas falas de docentes que revelam sua preocupação com a práxis baseada na transmissão de conteúdos e com a falta de conhecimentos apropriados para a formação básica do educando:

“Eu acho que teria que ter treinamento para os professores lidar sobre esse tipo de assunto. [...] talvez não haja interesse de todos, porque muitos estão bitolados dentro da sua área, do conteúdo. [...] estamos fechando coisas que são importantes para os nossos alunos. Assim como eu lá no meu conteúdo, nas minhas coisas eu tenho segurança tem outras coisas que não. Eu até tento ajudar, sempre tento me relacionar com os meus alunos, ajudar no que eles precisam, não só nesses aspectos, mas em outros, eu não teria como orientar, falta informações, praticar bem mais. Eu diria que há comodismo, desinteresse, desvalorização do magistério”.

“É importante, com certeza seria o problema que nós e os outros professores ficamos muito preocupados com os nossos conteúdos, infelizmente ficamos preocupados em abordar certos assuntos, conversamos com eles, mas quando chega a hora de orientar, infelizmente a gente não tem como orientar determinados assuntos. Eu não me sentiria em condições de orientar elas, deveria proceder durante a gravidez e outros problemas que a aluna possa enfrentar”.

Professores da área de português afirmaram que, na produção textual, temas como gravidez na adolescência, Aids, drogas, etc. podem ser abordados como orientações, dependendo do interesse e da escolha do professor. Para abordar um tema, o professor

trabalha junto com os alunos, escuta-os e, após, é escolhido o tema que eles desejam trabalhar. Observemos a fala de um docente em relação ao tema gravidez na adolescência:

“Sim, eles sempre abordam esse tipo de tema, entre tantos outros que estão relacionados à vida deles. Eles se sentem bastante interessados, com certeza é uma coisa que está no dia-a-dia deles, no caso eles têm uma amiga ou uma conhecida que ficou grávida na adolescência. Todos têm histórias para contar a respeito disso e desperta bastante interesse”.

“Quando elas me procuram, me sinto despreparada pra falar sobre o assunto. [...] acho que tem que ter pessoas especializadas para falar sobre esse assunto, um profissional da área da saúde”.

Questionada sobre se poderia ser ela, professora, a fornecer as orientações necessárias à adolescente gestante, respondeu:

“Gostaria que sim, e aí eu teria que aumentar o meu conhecimento nessa parte, lendo livros. Tanto é que algumas vezes que alguma adolescente me falou, eu fiquei meio assustada justamente por causa da idade, e daí a gente fala coisas às vezes que não devia. Gente, vocês não pensaram nas doenças venéreas? Você não estava usando camisinha? Não estava se cuidando, e a gravidez, isso envolve a tua saúde”.

Essas falas comprovam o problema social que é a gravidez na adolescência, exigindo uma maior atenção por parte de todas as instituições, de profissionais e educadores, pois quando os adolescentes estão no ensino médio essa fase coincide com o auge da descoberta da sexualidade, é a idade em que eles mais precisam de informações. Assim, pode ocorrer de não se sentirem à vontade para recorrerem aos pais, recorrerem a um amigo, colega e ao professor.

Diante desse panorama, apesar de encontrar alguns professores, em especial os da área de ciências, que trabalham e abordam o tema gravidez na adolescência, o que se vê pelos relatos é uma insatisfação em relação à assistência, às orientações prestadas pelos professores com o objetivo de atender às necessidades dos jovens e adolescentes. E isso só

é detectado quando eles demonstram necessitar de ajuda, quando procuram o docente. E quando não o procuram? O que acontece?

A educação tem papel fundamental na vida das pessoas, e o ensino deveria envolver mais os temas transversais⁷⁰ propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1996), com o intuito de trabalhar as necessidades, particularidades do educando conforme a sua realidade. Esse envolvimento deveria partir de todas as áreas, disciplinas, professores, pois, só assim, obter-se-á uma efetiva aprendizagem, a formação básica do indivíduo. Observa-se que o que tem sido proposto pelos PCN é de grande valia, mas, apesar da sua importância, a temática “orientação sexual”, ainda não faz parte da ação profissional em sua totalidade, estando secundarizada.

Os temas transversais propostos pelos PCN devem permear todo o processo de formação do educando. Se os profissionais não sabem lidar com esses temas, ou não conseguem trabalhá-los no cotidiano, torna-se, então, um problema de competência profissional dos docentes e das escolas.

É preciso que a escola faça um amplo trabalho de educação sexual e, em especial, sobre a gravidez na adolescência, envolvendo não só os alunos, mas seus respectivos pais, a comunidade escolar. É necessário, também, uma linha de ação em conjunto com funcionários, docentes, direção, para que não ocorram condutas próprias e inadequadas, virando uma “anarquia sexual”, como registra Tiba (1996), pois normas de comportamento sexual muito declaradas podem ter efeito contrário, como incitar e estimular ainda mais os alunos. Ninguém, nem os próprios pais, pode controlar a sexualidade dos adolescentes. E o autor conclui:

⁷⁰ Conteúdos dos Temas Transversais: a transversalidade implica que os conteúdos dos Temas Transversais sejam contemplados pelas áreas e não configurem um aprendizado à parte delas, todos os temas têm, explicitados em seus documentos, o conjunto de conceitos, procedimentos, atitudes e valores a serem ensinados e aprendidos. Com isso buscou-se garantir que cada tema seja compreendido integralmente, isso é, desde sua fundamentação teórica até sua tradução em elementos curriculares. Por um lado, para possibilitar que as equipes pedagógicas façam novas conexões entre eles e as áreas e/ou outros temas, por outro lado, porque o trabalho didático com as áreas não é suficiente para cobrir toda a demanda dos Temas Transversais. Há um sério trabalho educativo a ser feito no âmbito do convívio escolar e a especificação dos conteúdos de cada tema favorece a reflexão e o planejamento desse trabalho. Além disso o trabalho com questões sociais exige que os educadores estejam preparados pra lidar co as ocorrências inesperadas do cotidiano. Existem situações escolares não programáveis, emergentes, às quais devem responder, e, para tanto, necessitam ter clareza e articular sua ação pontual ao que é sistematicamente desenvolvido com os alunos. [...] Buscou-se contemplar a amplitude de cada tema mediante sua inserção no conjunto das áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Foram transversalizados, com a preocupação de respeitar as especificidades de cada tema e de cada área. Temas: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, **orientação sexual**, temas locais (BRASIL, 1997, p. 55-56).

Por isso é muito necessário, no currículo escolar, a educação sexual. Quanto mais os jovens estiverem prontos para a vida sexual, não somente do ponto de vista biológico, mas também em termos psicológicos, e bem orientados quanto aos valores morais, sociais e afetivos, menos problemas terão que enfrentar, como Aids e outras doenças venéreas, além de gravidez precoce e outros distúrbios sexuais. Os jovens precisam ter o controle de sua vida sexual. Ninguém deve nem pode fazer isso por eles. A escola, porém, pode e deve oferecer condições para que eles mesmos assumam esse controle (TIBA, 1996, p. 156).

5.8 Gênero: diferencial na busca de orientações?

Quando se faz distinção de gênero, o que é comum e parece ser normal dentro do contexto social e cultural em que vivem os sujeitos participantes da pesquisa, o docente masculino é pouco procurado e o docente feminino é geralmente o mais requisitado para orientar as adolescentes. Preconceito? Discriminação? Que valores para esta sociedade são importantes? Por que a distinção?

“Eu acho que sim, até porque as meninas estão procurando professor mulher quando sentem necessidade”.

“Eu acho que elas teriam muito mais timidez em procurar um professor masculino, porque o corpo dele é diferente, a fisiologia é diferente. De repente elas pensam que o pensamento deles é diferente, eu acho que pelo fato de ser mulher contribui, sim”.

Os docentes identificam que as alunas têm preferência a procurar professores do sexo feminino pelo fato de serem do mesmo sexo, terem a mesma anatomia e fisiologia corporal, sobretudo quando a mulher já engravidou, pela sua experiência natural. Já o professor masculino é diferente anatômica e fisiologicamente, além de nos aspectos da educação e da cultura da sociedade. Para as adolescentes revelarem suas particularidades, sua sexualidade ao professor masculino, torna-se complicado, difícil, além de se dever considerar o fator diálogo, amizade, evidenciado no termo “abertura” utilizado pelos docentes para justificar a aproximação das adolescentes em busca de ajuda, de orientações.

A cultura e a própria sociedade determinam o que é certo, errado, moral ou imoral. Desde pequenos, aprende-se a fazer distinção entre os gêneros, roupas azuis e carrinhos para meninos; roupas rosa e bonecas para meninas. Também nas escolas a ação distintiva exerce o seu maior poder, na medida em que delimita “espaços”, tendo as diferenças efeitos enormes sobre os sujeitos. Inicia-se desde a infância separando meninos de um lado, meninas de outro; as atividades e brincadeiras também são diferenciadas entre os gêneros e assim por diante.

As mulheres são diferentes dos homens e são inevitáveis as distinções biológicas. Várias teorias foram construídas para explicar e provar as distinções físicas, psíquicas, comportamentais, sociais. Apesar da diferença biológica e sexual, as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação, são interdependentes, ou seja, afetam umas às outras (LOURO, 1997). Embora haja essas diferenças, na prática pedagógica, homens e mulheres não diferem. Sua atuação profissional, em geral, está embasada na formação continuada, nas competências e habilidades que ambos possuem.

A atribuição da diferença é sempre histórica e dependente de uma situação e de um momento particular. Louro (1997, p. 51) esclarece:

[...] Os sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político... Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem “camadas” que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo “somando-as” ou “agregando-as”. Em vez disso, é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes “posições”. Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas – perceber-se de distintos modos.

As instituições familiar e escolar exercem uma ação distintiva entre os gêneros. A escola separa as crianças dos adultos; os ricos dos pobres, os meninos das meninas. Os docentes possuem “cuidados” especiais com seus alunos, evidenciados pelas adolescentes ao procurá-los, por lhe proporcionarem uma maior liberdade e confiança sendo professores femininos não masculinos. A escola continua imprimindo ação distintiva sobre os sujeitos. Portanto,

se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 1997, p. 85-86).

A escola é permeada pelos gêneros masculino e feminino. Algumas instituições escolares são femininas; mulheres cuidam da educação, com semelhanças ao cuidar da família, do lar, de seus filhos, reflexo ainda de uma sociedade machista, sexista, preconceituosa. Outras escolas intitulam-se masculinas, pois há o mito de que o masculino trabalha com o racional, com o conhecimento. Na verdade, sabemos que razão e emoção caminham juntas. Não é porque somos homens ou mulheres que trabalhamos, em um pólo, a emoção; no outro, a razão.

“Eu vejo diferença, sim, de gênero. Tudo depende do professor quando se refere às meninas, para alguns professores, elas têm um certo constrangimento de perguntar, de se informar. Para outros, não, como eu que já não sou mais criança e tenho alguns cabelos brancos então eu penso que elas até têm mais confiança. [...] Mas o homem tem mais dificuldade. Para os meninos, não, mas para as meninas, sim, é questão de confiança” (Professor de biologia).

“Na minha experiência de magistério, 13 anos, o sexo masculino nunca me procurou para falar de nenhum assunto, só as meninas. Em relação aos professores não vejo diferença para orientar”.

“A gente sente porque nós temos colegas do sexo masculino, e elas preferem as mulheres. [...] não vejo diferença, mas para algumas meninas há uma ‘barreira’, elas se sentem mais à vontade com professores do sexo feminino”.

Essa “barreira” que o docente cita refere-se a questões culturais herdadas de tempos atrás, quando vigia uma cultura da família patriarcal, na qual o pai não comentava qualquer assunto com a filha mulher; cabia, pois, a mãe orientar, educar. Como as famílias antigas, o pai, hoje, não dá oportunidade para esse diálogo e as adolescentes identificam o professor

masculino com o pai, sentindo-se constrangidas. Mas esse preconceito parte mais das adolescentes do que do professor.

A sociedade em geral estabelece padrões, normas para seus indivíduos, influenciando significativamente nos seus comportamentos. A questão do gênero⁷¹ é entendida como pertencer, constituir, fazer parte da identidade do sujeito, e as identidades estão sempre sendo construídas, em transformação. O pensamento dicotômico teoria-prática, masculino-feminino permeou as sociedades modernas e marcou a superioridade do primeiro elemento sobre o segundo; na verdade, os dois extremos se opõem e, ao mesmo tempo, cada um é uno e idêntico a si mesmo (LOURO, 1997).

Joan Scott (apud LOURO, 1997, p. 31-32) observa que é comum se conceber homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro do binômio dominação-submissão e que seria necessário acabar com esse raciocínio e perceber que a sua desconstrução é construída e não fixa, estática. Continua o autor:

desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade internada de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa. Implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras).

Nas diferenças e desigualdades entre os gêneros, diz-se que as mulheres são bem diferentes dos homens, principalmente biologicamente. Isso se constatou nos relatos dos docentes, identificando que o professor feminino, por ser do mesmo gênero, anatômica e fisiologicamente igual às adolescentes, é o mais requisitado para fornecer orientações, informações, quando necessário. Têm-se, então, na sociedade, na família e na escola, relações diferenciadas entre os gêneros, as quais influencia culturalmente nos indivíduos e se evidenciam nos hábitos, nos costumes, nas maneiras, principalmente dos adolescentes.

⁷¹ 1. Agrupamento de indivíduos, objetos, etc. que tenham características comuns. 2. Classe, ordem, qualidade. 3. Modo, estilo. 4. *Antrop.* A forma como se manifesta, social e culturalmente, a identidade sexual dos indivíduos. 5. *Biol.* Reunião de espécies. 6. *Gram.* Categoria que classifica os nomes em masculino, feminino e neutro (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio*. O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 345).

Em termos de competências, os docentes relatam não haver diferença, entendendo que o professor do gênero masculino possui as mesmas condições e habilidades para orientar as adolescentes grávidas. Ambos podem ser competentes ou incompetentes, habilitados ou inabilitados; não há distinção entre os gêneros, as pessoas são iguais e têm as mesmas condições na profissão de professor. A questão novamente citada é a “abertura” ao diálogo que certos homens oferecem às alunas e outros, não; estes não gostam de falar sobre o assunto, seja em sala de aula, seja junto a colegas, geralmente se esquivando do assunto. Outros, discutem normalmente tais temas, como se não fossem homens, dialogam sem receio nem preconceitos.

Tratando-se de competências, a unidade da profissão do docente do pré-escolar à universidade é defendida por Tardif (2002, p. 244):

Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum.

A escola, portanto, com as diferenças de gêneros, raça, etnia, idade, é um espaço de formação primordial às crianças e jovens de nossa sociedade. Merece, então, um “olhar” especial para os sujeitos da escolarização, os docentes (professores e professoras), através da formação continuada, da reflexão da sua práxis, do seu comportamento, pois são os mestres conhecedores dos saberes, um modelo para o educando. Nessa perspectiva, o que interessa é o efeito da docência sobre os sujeitos – os educandos e no modo como eles constroem a sua vida, seu futuro, a partir da aprendizagem.

5.10 Docente: importância na educação-vida dos adolescentes

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p. 60).

A atitude dos profissionais de educação, em especial, não pode e não é neutra. Ela está carregada de intenções, de desafios. No contexto da pesquisa, por exemplo, as vozes, as falas dos professores têm revelado a sua importância e o seu significado no contexto educacional para a vida das adolescentes grávidas. Trechos transcritos ratificam o que se tem anunciado:

“A maior escola é a vida”.

“A escola é a segunda família, então eu acho que o professor tem um papel decisivo na vida das adolescentes. A gente educa pelo exemplo e atitudes, mas se vai deixando isso de lado, justamente pela profissão, que se tem de passar o conteúdo”.

“A gente observa assim, enquanto eles não têm isso em casa, o primeiro referencial imediato talvez nem é os amigos, é a escola, o professor, seja ele, a direção, o pedagógico, nos colocamos à disposição para auxiliar. A gente nunca é ausente, a gente é muito presente para resolver esses problemas”.

Muitas vezes o docente coloca-se momentaneamente no papel de pai-mãe, namorado, pois os mesmos não sabem orientar sobre como, quando, o porquê das situações. Os pais ficam nervosos, e o professor, olhando a situação “de fora”, avalia de outra forma:

“No momento que você começa a trabalhar, elas transferem aquele diálogo que deveriam ter com a mãe, porque às vezes a mãe vai incriminar, não entende como você. Mesmo que você não tenha aquele elo afetivo, você é professora, é mulher, é mãe, mas não mãe da aluna, e é mais fácil falar com a professora”.

“O professor tem que continuar sendo o verdadeiro mestre não só professor de matemática, mas também um formador, um orientador”.

Os professores, a partir das necessidades individuais dos alunos, contam com a sua atitude, com seus recursos, capacidades, experiências, sejam esses advindos de sua condição de ser humano (sentimentos, emoções), de pai-mãe (vínculo familiar), de profissional, de um colega, ou de outra forma, os quais os incorporam aos conhecimentos

teóricos e disciplinares na sua prática pedagógica. O docente, portanto, torna-se sujeito importante na vida dos adolescentes.

“O professor tem um papel muito fundamental, uma vez que elas te procuram e elas vêm questionar, acalantar dúvidas, temores, porque quando chegam, às vezes elas já estão grávidas e é sinal de que os pais não sabem e elas têm certos temores”.

“Se o professor é amigo deles, eles se identificam bastante, e aí sempre te procuram dependendo do professor eles acham que não tem condições de orientar, que vai punir ou chamar atenção”.

Se as adolescentes não perguntam para o professor, provavelmente, pelos depoimentos, elas procuram orientações e informações com os amigos. Mas será que esses possuem conhecimentos para orientá-las? Será que a fonte, a literatura que eles buscaram, foi suficiente para saberem o que queriam? Pode ser que o que eles procuravam, o que queriam saber, não era o que estava escrito na literatura, pois até os termos utilizados no dia-a-dia mudam na literatura científica, e parece que os adolescentes não sabem distinguir o que estão realmente procurando.

“Sempre que eu sinto em sala de aula situações de dificuldades com nossas adolescentes, eu procuro particularmente conversar, sem expor muito a jovem em sala de aula para que ela exponha seus problemas e eu possa ajudá-la”.

“Eu me sinto bastante preocupada, porque a escola deveria dar um apoio com o Serviço de Orientação Educacional (SOE), um setor psicológico para essas meninas, porque afinal a gente é professor, não tem tempo disponível, aquela bagagem que você gostaria de dar, e você acaba às vezes orientando de forma incorreta”.

“O professor tem papel fundamental, porque se faltou em casa, eles teriam que encontrar na escola. Às vezes não encontram porque tem coisas que nós, professores, estamos deixando para trás. [...] O papel do professor seria de ter condições de orientar esses adolescentes, seja ele de disciplina que for, só que você não vê um curso que prepara o professor para esse assunto”.

“Como mãe, me preocupo com os filhos, mas, como professora me sinto despreparada. [...] eu pensei mais na família e não no contexto. Parece haver separação, tu se preocupa mais com o teu eu, com a tua família do que no geral. É que a gente vem à escola, o tempo é pequeno, tem a preocupação com o conteúdo, metas, objetivos. Você acaba se preocupando mais com a matéria em si”.

A família tem papel importantíssimo, o principal, além do docente. Contudo, hoje o que parece estar ocorrendo na realidade de nossa sociedade é a família transferir para a escola a responsabilidade da educação do seu filho e a escola, para a família, ou seja, parecendo que ninguém quer assumir a responsabilidade da educação das crianças e adolescentes, embora ambos sejam vitais. Talvez esteja faltando uma “ponte” entre a escola e a família; como revela a fala anterior, parece haver separação entre a família e a escola, e não a preocupação com o contexto global, o que se observa acontecer na práxis. Como tem-se por exemplo, o caso de um aluno com problemas disciplinares na escola, com colegas ou com docentes, mas, às vezes a família só fica sabendo do problema no final do ano letivo quando o aluno foi ou será reprovado.

A família é a primeira instituição a educar, seguida da escola, da comunidade, da sociedade, do Estado. Pela própria convivência, os filhos absorvem o comportamento, o exemplo dos pais: é o “como-somos” que se transmite gratuitamente, sem intenção educacional” (TIBA, 1996, p. 73). Os filhos, a criança, querem ser como os pais ou as pessoas que admira. Eles são modelos que estabelecem as normas, padrões de comportamento familiar e social, deveres, obrigações, etc; tornam-se os primeiros mestres da criança, são os primeiros educadores.

Além da família, a educação da criança recebe influência da escola, dos amigos e, atualmente, da internet. Antes da educação virtual e da televisão, o sistema educacional também se centrava na família e na comunidade.

“O exemplo é muito importante na educação. Quem sabe fazer aprendeu fazendo” (TIBA, 1996, p. 178).

Após os pais, a família, o docente é o profissional da educação que serve de exemplo, de modelo aos educandos. É aquela pessoa que, de alguma maneira, pode tentar conseguir que o adolescente acredite mais no seu potencial, melhore sua auto-estima, transforme e/ou ressignifique seus valores, ou seja, contribuir para a formação da personalidade, da identidade do adolescente. Se, talvez, todos agissem dessa forma, contribuir-se-ia para um melhor futuro desses adolescentes e o mundo seria constituído de pessoas mais dignas.

5.11 Pensando orientações e informações necessárias aos adolescentes

De um total de dez docentes, nove deles evidenciaram que a universidade não os prepara para trabalhar temas relacionados à vida dos indivíduos, a sociedade e, sim, somente conteúdos relacionados ao curso em específico. Somente um professor referiu terminar o curso universitário com preparação, com condições de orientar os adolescentes sobre o tema gravidez na adolescência. Os demais docentes buscaram maiores informações a partir de leituras individuais e/ou coletivas em livros, revistas, jornais e através de palestras esporádicas com profissionais da área da saúde.

A universidade representa o início de uma caminhada. Os conteúdos trabalhados, a teoria, às vezes não são colocados em prática, ou não foram adequados à realidade do educando. Evidencia-se nas falas dos docentes que a práxis os prepara melhor do que a formação no curso universitário. “Infelizmente, a universidade não prepara. Ela só trabalha o que está relacionado ao curso”. “A verdadeira faculdade vem depois de se formar. A faculdade da vida, da experiência, do amor e aprofundamento dos estudos”.

Segundo Tardif (2002, p. 269), “os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano”.

Nos cursos de formação para o ensino, os conhecimentos teóricos apresentam muito pouco os saberes já adquiridos e vivenciados pelos professores através do seu trabalho. O autor afirma que os cursos de formação para o magistério seguem o modelo aplicacionista do conhecimento, com os alunos tendo aulas teóricas e, no final do curso, partindo para a prática – o estágio. Quando termina o estágio, os alunos estão “prontos” para trabalhar sozinhos. Esse modelo apresenta vários problemas, dentre os quais dois são mais significativos:

É apresentado segundo uma lógica disciplinar e não uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores e, comporta duas limitações: é altamente fragmentada e especializada, as disciplinas não têm relação entre elas; constituem unidades autônomas e tem pouco impacto sobre os alunos. A segunda limitação, a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não questões de ação. “Numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo. No modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas. O fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer.

Esse modelo não leva em consideração as crenças e representações dos alunos anteriores a respeito do ensino. Ele se limita, na maioria das vezes, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, mas sem executar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações (TARDIF, 2002, p. 271).

O que Tardif (2002) expõe em sua obra *Saberes docentes e formação profissional* vem ao encontro do que os professores em seus relatos identificam, analisando a sua formação universitária e reafirmando que o curso que fizeram não os preparou para a práxis profissional, para a realidade, enfim, para a vida.

A maioria dos cursos é técnica, específica, fragmentada, ligada à disciplina e à área de atuação; os professores são transmissores do saber e não produtores de saber. Além das escolas, parece que os cursos universitários continuam sendo dominados por formas tradicionais de ensino. Existe uma divisão do trabalho e uma separação entre professores de profissão e responsáveis pela formação prática. Os currículos universitários continuam fragmentados, especializados, oferecidos em unidades de ensino de curta duração e sem relação entre elas (TARDIF, 2002).

“O ser humano não pode ser um robô, um especialista em matemática, ele tem que ser todo e esse todo o professor amplia. A faculdade às vezes peca muito na área [...] o curso começa a centrar muito no conhecimento teórico”.

Quando ocorre a necessidade de maiores conhecimentos, de maiores informações sobre determinado assunto fora da área de atuação, a maioria dos docentes entrevistados diz sentir-se despreparada, o que não significa desinteresse, alienação. Outro entrave que ocorre no magistério é a falta de oportunidade, de “tempo” como costumam falar, de valorização para que o docente busque a qualificação em prol de si e da sociedade.

“A universidade não aborda, nós que procuramos através de livros, revistas, orientações. [...] Quando os alunos começam a te perguntar, você vai em busca porque você sente que eles têm certas necessidades e depende de como você aborda esse assunto”. “O que eu sei, tenho conhecimentos lendo livros, mas não tenho um grande aprofundamento para orientar essas adolescentes e, quando elas vêm perguntar para você, é sinal que elas já estão praticando, elas estão fazendo sexo ou já estão grávidas”.

O que se vê, então, é um docente desmotivado, cujos saberes são desvalorizados, mas que, mesmo com esse quadro caótico, desempenha um papel importantíssimo e uma posição estratégica como categoria que educa as crianças, adolescentes, adultos e a sociedade em geral.

No que diz respeito à melhoria da vida profissional dos professores nas escolas, as coisas não mudaram nos últimos quinze anos, pois dependem de vários fatores sobre os quais os professores e os universitários não têm muito ou nenhum controle. Por exemplo, ainda hoje, os professores de profissão dispõem de muito pouco tempo para dedicar ao próprio desenvolvimento profissional ou a discussões coletivas sobre os problemas do ensino. Por seu lado, as direções de estabelecimento continuaram a se distanciar dos professores e formam hoje um universo administrativo distinto do ensino. Fundamentalmente, como constata Donahoe (1993), nem a escola atual seguiu realmente as reformas nem o trabalho dos professores mudou nos últimos quinze anos? Continua sendo bastante individual, ou mesmo individualista, e os métodos de ensino e de aprendizagem da profissão de professor ainda continuam sendo tradicionais (TARDIF, 2002, p. 282).

Segundo o autor, a formação de professores ainda tende a ser dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Teorias elaboradas sem ter relação com o ensino e nem com o dia-a-dia da práxis do professor. O mesmo enfatiza que é preciso um programa que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento, observando suas crenças, expectativas cognitivas, sociais, afetivas na produção do conhecimento e das informações. Segundo Elliott (apud PÉREZ GÓMEZ, 1990, p. 17), o conhecimento do professor deve formar-se em um complexo e prolongado processo de conhecimento da ação (saber fazer) e da reflexão sobre a ação (saber, pensar, investigar). O autor também enfatiza a necessidade de se passar da reflexão individual para a coletiva para desenvolver conhecimentos práticos compartilhados que emergem da reflexão do diálogo e das diferenças .

Os docentes participantes declaram que se sentem preparados para orientar as adolescentes gestantes sobre valores, crenças, laços familiares, casamento, filhos, etc., ao qual aprenderam vivenciando; quando é necessário falar algo sobre a gravidez cientificamente (ex. preparo para o parto...), eles não possuem competências para tal. Em suma, eles possuem competências adquiridas temporalmente através da sua história de vida.

Os professores ao serem professores, profissionais, já o são pela sua experiência escolar e de vida através dos tempos. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2002, p. 21).

Aos docentes caberia uma maior qualificação, mais preparo, interesse e participação, porque esse é um assunto que está na pauta da sociedade, com incidências e recorrências cada vez maiores. A cada dia que passa, mais meninas estão engravidando precocemente, não estando preparadas e, portanto, necessitando de ajuda, sobretudo quando o problema já está instalado. Acabam parando de estudar, deixando de lado os sonhos; e os rapazes, com os quais elas se relacionaram querem é “ficar” e não assumir compromissos, enfim, uma família. Quanto à família, em geral, está “faltando” bastante diálogo, parceria.

5.12 Delineando algumas etapas na construção de competências inerentes ao trabalho docente

Um dos objetivos da prática pedagógica dos professores é construir e desenvolver competências na relação pedagógica estabelecida com alunos, afinal, a elaboração do

conhecimento científico, assim como o acesso a ele, deve ser direito de todos a fim de que a própria escola não produza excluídos. A construção e o desenvolvimento de competências, nesse sentido, são necessidade de todos, independentemente da classe social à qual pertençam.

Desse modo, as competências podem ser entendidas como a capacidade para mobilizar o pensamento numa determinada situação que precisa ser superada, transformada, buscando atuar por meio de construções científicas tanto já incorporadas no pensamento quanto aquelas produzidas na relação com o contexto de atuação. Na construção de competências, conhecimentos, saberes, experiências anteriores, aspectos cognitivos, afetivos, esquemas de pensamento entram em movimento, articulando-se no sentido de construir e/ou encontrar soluções, de intervir num determinado contexto, de reelaborar o próprio pensamento, objetivando transformar, superar aquela situação muitas vezes imprevista, incerta.

Para desenvolver, construir competências junto aos educandos e outros profissionais, necessita-se de uma formação inicial e continuada competente, comprometida com o contexto e com os sujeitos com os quais se trabalha. Na construção dessas competências, precisa-se assegurar situações de interação entre os sujeitos e a realidade em que vivem, desenvolvendo e estimulando esquemas cognitivos, ampliando e envolvendo de forma contextualizada a produção do conhecimento.

Desse ponto de vista, que etapas poderiam ser desenvolvidas junto aos educadores e demais profissionais a fim de que se possa adquirir, construir competências? Entre as várias etapas, são apresentadas algumas, conforme contribuições de Freire (1996):

- considerar o conjunto de conhecimentos, valores, experiências pessoais e profissionais;
- estabelecer diálogo fecundo, sincero, ético com os diferentes sujeitos; diálogo este fundamentado na práxis concreta de atuação profissional e de vida, respeitando-se, partindo-se do contexto em que cada um vive;
- fazer uso de experiências vividas, dos conhecimentos, dos valores, utilizando-os e aplicando-os em determinadas situações, quando necessários;
- utilizar-se da improvisação, das informações de determinada situação, das falas e intenções dos sujeitos envolvidos, visando à tomada de decisões;

Essas etapas na construção de competências profissionais definidas por Freire (1996) estão anunciadas de maneira genérica, podendo desdobrar-se, desenvolver-se em

qualquer contexto profissional. Assim, precisa-se ter claro que a construção de competências se desenvolve numa situação concreta.

As competências, então, dependem do contexto, da interação entre os sujeitos e do objeto a conhecer; dependem de um conjunto de recursos cognitivos utilizados para procurar solucionar com pertinência e eficácia determinadas situações. Prevenir significa atuar antes que os fenômenos venham a ocorrer, seja uma gravidez precoce, seja qualquer outro fenômeno.

Os profissionais em geral devem planejar, propiciar condições de ensino que aumentem a percepção do aluno, do seu corpo e de si próprios. Eles precisam fazer emergir a temática gravidez na adolescência em sala de aula, seja ela de matemática, seja de outra disciplina. É preciso desenvolver competências para trabalhar esse tema de forma transversal. Os docentes, ao planejar a situação de ensino, devem ensinar que os sujeitos (alunos) aumentem o seu grau de consciência em relação à sua corporeidade, à sua sexualidade.

No processo de construção de competências, no que se refere à temática da gravidez na adolescência, podem-se também identificar algumas inquietações, que exigem dos profissionais uma percepção mais clara em relação ao contexto e aos sujeitos com os quais trabalham, quais sejam:

- a) Que conhecimentos os professores possuem sobre sexualidade, sobre gravidez na adolescência, sobre aspectos sociais, religiosos, culturais dentro da realidade de cada adolescente?
- b) De que meios os professores necessitam para agir, transformar e desenvolver o trabalho de orientação sexual?
- c) Como identificar possíveis conseqüências da gravidez precoce na família, na escola e na comunidade em que vivem os adolescentes?

Dentre as necessidades no processo de construção de competências especificamente, voltados à temática pesquisada, estão:

- a) planejar condições de ensino apropriados dentro de um programa esclarecedor e preventivo de acordo com os interesses e necessidades de cada um e da comunidade.
- b) definir quais ações são importantes frente à situação caracterizada (gravidez precoce), a fim de obter outra situação diferente da inicial, significativa e transformadora.
- c) identificar quais interesses e necessidades estão presentes, ou surgem, nos indivíduos pertencentes à fase adolescente.

- d) reconhecer que a adolescência é uma fase de mudanças, nem sempre desejáveis.
- e) entender as condutas e comportamentos da adolescência.
- f) identificar a visão dos adolescentes em relação à gravidez na adolescência.
- g) prevenir em relação gravidez na adolescência, compete:
 - identificar as transformações de natureza biológica (mudanças hormonais; metabólicas);
 - reconhecer as transformações de natureza física (crescimento de pelos, seios; mudança de voz, entre outras);
 - perceber as transformações de natureza psicológica (alteração de humor, temperamento, entre outras);
 - relacionar as transformações de natureza social (identidade social);
 - capacitar para as transformações de natureza cultural (seu papel na escola).
- h) acompanhar a gravidez, compreende:
 - compreender as transformações de natureza biológica (formação incompleta do aparelho reprodutivo, aborto, hipertensão, infecções urinárias, anemia, parto, puerpério, entre outras);
 - identificar as transformações de natureza psicológica (ansiedade, depressão, baixa-estima, relação com o companheiro, a vinda do bebê, entre outras);
 - relacionar as transformações de natureza social (rejeição social, preconceito, discriminação, abandono, medo, entre outras);
 - identificar as transformações de natureza cultural (evasão escolar e/ou baixo rendimento escolar);
 - reconhecer as transformações de natureza econômica (despesas com Pré-natal, habitação, alimentação, etc).
- i) perceber os indivíduos como corporeidade, como um todo orgânico, social, cultural, psicológico, um ser no contexto da família, do meio sócio-cultural, enfim, um ser no mundo e na realidade em que se situa;
- j) compreender a sexualidade como forma de expressão e de comunicação singular entre os adolescentes; como é trabalhada no ambiente e no contexto social, econômico e cultural em que vivem os adolescentes;

- k) construir com os adolescentes a compreensão de que a liberalidade sexual não é indicativo de atividade sexual precoce;
- l) orientar adequadamente o uso e acesso aos métodos contraceptivos, pois sua adoção é permeada de preconceitos e seu uso denuncia uma vida sexual ativa;
- m) avaliar criticamente a imagem dos jovens e dos adolescentes mostrados pela mídia em relação àqueles que vivem em diferentes contextos socioculturais privados, na maioria das vezes com condições mínimas de sobrevivência, não tornando a realidade uma ficção;
- n) orientar sobre a cultura do “ficar”, suas causas e conseqüências para que no futuro os adolescentes possam discutir e argumentar com pais, professores e sociedade;
- o) promover o ser humano, fazendo-o descobrir o seu “eu interior”, a sua identidade, seu papel sexual, seu papel social, inserindo-o na vida antes de receber o diploma;
- p) desenvolver no aluno a capacidade crítica e reflexiva para lidar com as questões sexuais que os afligem;
- q) utilizar estratégias variadas, diálogo franco e aberto dentro da realidade e do contexto do dia-a-dia;
- r) selecionar conteúdos relacionados à sua disciplina que possam contribuir para o melhor entendimento do que seria a gravidez na adolescência;
- s) os educadores devem desenvolver um ambiente amistoso, compreensivo, livre, informal, sério e comprometido a fim de orientar “adequadamente”;
- t) desenvolver uma percepção coerente no que se refere ao aluno, a relação da educação com sua realidade, fazendo diagnósticos e levantando interesses para a elaboração e execução de um programa de orientação sexual;
- u) envolver, através de um processo de conscientização conjunta, o corpo docente e os pais, na prática de orientação, no sentido de trabalhar a educação sexual com interação, capacitação, compromisso coletivo e responsabilidade.

Pelo que se percebe, para a construção de competências, é necessária a definição de uma estrutura no interior das escolas de permanente estudo sistemático entre professores e coordenações pedagógicas, por meio de uma formação continuada. Para tal, são necessários investimentos, recursos financeiros, infra-estrutura, remuneração adequada. O ambiente de construção do saber não pode se resumir à simples formação inicial. É preciso,

no contexto em que se vive, entender a educação ao longo da vida, um processo, fundamentalmente, de produção de saberes e de competências que não cessa, não pára; ao contrário, permanece vivo pela própria natureza humana, já que somos seres inconclusos, incompletos, em permanente construção.

De acordo com dados da pesquisa, os docentes não são orientados, nem estimulados para explorar suas competências e aperfeiçoar a qualidade de seu trabalho. Eles desconhecem a importância e confiança que os educandos depositam neles (educadores).

Quando um docente não orienta porque não sabe, é preciso oportunizar-lhe o acesso e o aprendizado de tais competências ou saberes que ainda não possui. Competências mobilizam certos saberes, conhecimentos, que contribuirão para que os profissionais mudem o seu comportamento, o seu jeito de ensinar, de conviver com os outros e, ao mesmo tempo, modifiquem as práticas pedagógicas junto aos educandos, possibilitando melhor aprendizagem no contexto da sala de aula, da escola, da comunidade.

Freire (1996) defende que não há reflexão crítica sobre a prática sem a relação teoria/prática, ou seja, práxis. Para isso, enumera saberes necessários a prática pedagógica, dentre os quais: ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção e/ou produção; ensinar exige rigorosidade metódica; ensinar exige pesquisa; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando; ensinar exige segurança, competência profissional; ensinar exige comprometimento; ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; ensinar exige disponibilidade para o diálogo.

Baseados na construção de competências e na vivência de saberes necessários à prática profissional, acredita-se ser urgente e necessário repensar a práxis pedagógica, referendada no contexto em que se vive, no sentido de transformar, de modificar a situação, a realidade apresentada. A noção de competências remete a situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas existentes ou que surgem. Não se pode continuar admitindo e aceitando naturalmente o alto índice de adolescentes grávidas nas escolas, a prostituição infantil, a violência, a exclusão social, entre outros, como simples fatalidades. Se a práxis pedagógica não contribuir, ao menos, para denunciar tais problemáticas, para questionar tal realidade, qual é o seu significado? Qual é a sua razão de ser? Qual é a razão de ensinar, de aprender, de estar na escola, de falar em educação?

A prática profissional do docente é um processo de ação e reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, onde o professor aprende a ensinar, ensina porque aprende; intervém para facilitar e não impor nem substituir a compreensão dos alunos e, reflexionar sobre a sua intervenção, exerce e desenvolve a sua própria compreensão (ELLIOTT apud PÉREZ GÓMEZ, 1990, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste início do novo século, a sociedade moderna quer garantir os princípios de igualdade e justiça inerentes aos indivíduos e grupos com, no mínimo, melhores condições na área da saúde, da educação, do trabalho, da habitação, entre outras. Para isso, torna-se imprescindível a existência da escola, com profissionais bem qualificados, bem remunerados, função esta desempenhada pelo Estado e pela sociedade. “Formar professores, educadores é, então, uma necessidade da sociedade e um dever do Estado”, conforme Coelho (apud BICUDO; SILVA JÚNIOR, 1996, p. 19)⁷². O autor ressalta:

Cabe à sociedade definir com clareza o que realmente quer em termos de educação e exigir de fato do aparelho estatal a efetivação de seus anseios, a implementação de políticas educacionais consistentes e articuladas, que englobem também a formação de professores. Esta é, sem dúvida, uma pressão legítima e necessária, na medida em que faz parte do jogo democrático, não atende a interesses de indivíduos ou grupos, mas de toda a sociedade, e é exigida pela realidade atual da educação entre nós (p. 20-21).

Dentro da realidade da educação brasileira, todos os profissionais, juntamente com os governos e a sociedade, precisam comprometer-se e responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento, pela produção do conhecimento e informação que vise atender a interesses da sociedade em geral, embora de maneiras e níveis diferentes, de modo a que

⁷² BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (Org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996. v. 2.

não predomine, como sempre aconteceu no Brasil, uma formação apenas para a minoria capitalista, detentora do poder.

Deveríamos, portanto, assumir um compromisso com a educação, sobretudo a educação pública, com escolas de alto nível, democráticas, abertas a todos, pois muitos jovens abandonam o estudo por falta de condições socioeconômicas, o que se reflete na economia do país pela baixa qualificação da mão-de-obra e, na sociedade, por jovens sem conhecimentos e informações necessários para a manutenção de uma vida sexual sadia, para a negação das drogas, da violência, da marginalização.

A escola tem o desafio de ser geradora dos conhecimentos críticos e criativos, de ser formadora de sujeitos de sua aprendizagem, da cidadania de todos nas diferentes culturas da humanidade. Para tal, faz-se necessária a formação continuada de professores e outros profissionais, novas práticas pedagógicas, reflexão-na-ação, sistematização teórico-prática, construção de soluções e conhecimentos que garantam o ensino com qualidade social para aqueles que foram excluídos.

Nessa incessante busca de novos conhecimentos, de novas aprendizagens, de novos paradigmas, a articulação e participação da comunidade escolar com a valorização dos trabalhadores, através da formação continuada, de salários dignos, da qualificação dos espaços físicos e da participação da sociedade, são de fundamental importância para o cumprimento do compromisso com a educação pública, democrática, de qualidade, que propicie aos educandos reflexão crítica para que possam elaborar seu próprio conhecimento e, por meio dele, modificar o ambiente em que vivem.

É através da escolarização, principalmente da pública, que os jovens almejam a uma posição que os ajude, que os capacite ao mercado de trabalho e a suprir suas necessidades a partir da sua realidade. Precisamos garantir, pois, educação pública de qualidade para todos; uma educação que trabalhe teoria e prática indissociavelmente; uma educação a favor da vida, do respeito, da ética, como direito de todos os cidadãos. Como afirma Coelho (apud BICUDO; SILVA JÚNIOR, 1996, p. 14-15):

A educação é atividade formadora. A educação escolar tem por meta a formação da pessoa, cidadã e trabalhadora. [...] Esse trabalho de formação é árduo, exige perseverança, continuidade e disposição política de toda a nação. Não se faz em período curto e nem pode ser mudado a cada gestão governamental. Não se concretiza com soluções eventuais, pontuais e circunstanciais que servem a propósitos da mídia para causar impacto na população e pôr em destaque ações governamentais. Mas exige projeto educacional que envolva toda a nação e que não se restrinja a apenas um período de gestão. Exige projetos, desdobrados em programas de atividades, que abranjam análise crítica, avaliativa e corretiva constantes e priorização de recursos.

Destarte, deriva-se um elenco de competências e características profissionais que seriam inerentes ao professor independentemente da área em que atua, embora os professores mais específicos (área de ciências) possam fornecer informações mais técnicas. Todavia, não é só de informação técnica que o adolescente necessita; ele busca um apoio, um afeto, uma compreensão, uma atenção...

O que um professor de ensino médio deveria possuir como competência profissional para orientar as alunas, já que este foi identificado nas falas das adolescentes como um ponto de referência? A definição do que ensinar aos educandos em relação à prevenção poderia ser feita a partir das competências profissionais significativas para realizar esse tipo de trabalho. Tais competências podem ser construídas partindo da identificação das situações com que o professor se defronta ao educar, ao ensinar, ao atuar profissionalmente.

Os índices de gravidez na adolescência crescem assustadoramente, tendo implicações de natureza moral, cultural e socioeconômica, o que exige reformulação no conceito de educação e do ato pedagógico como um processo integral de formação do homem como sujeito ativo e transformador da realidade social em que se insere.

A questão da sexualidade ainda é muito difícil de ser tratada e a gravidez, de certo modo, é como se fosse um atestado de que os adolescentes possuem vida sexual ativa, que “transam”; contudo, eles procuram, na maioria das vezes, esconder isso da família, principalmente da mãe, que parece estar mais “atenta” para com sua filha. Há pouca ação capaz de provocar a reviravolta necessária na temática da sexualidade. Mesmo com a sexualidade incluída nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), com várias iniciativas a serem desenvolvidas nas escolas, há um contínuo discurso dominante, em projeto, que permanece ainda no papel. Acredita-se, pois, que a temática não deveria apenas ser incluída num simples tema transversal, mas como conteúdo

obrigatório nos currículos e práticas educacionais. Incluída no tema “orientação sexual”, parece que a temática “gravidez na adolescência” acaba ficando num espaço periférico, secundário, situada apenas nas disciplinas da área de ciências.

Em qualquer idade, é fundamental trabalhar a questão da educação sexual e reprodutiva. E, para isso, o planejamento familiar e anticoncepção são uma responsabilidade tanto da mulher quanto do homem. Numa gravidez precoce, ambos precisam receber apoio, informação e aconselhamento para poderem enfrentar o desafio de gerar uma nova vida. Não se deve punir quem já é pai e mãe, tampouco se deve estimular que é maravilhoso ter filhos na adolescência.

Diante dos depoimentos, foi possível notar o medo, o desconhecimento, a preocupação das adolescentes entrevistadas em relação à gestação, à hora do nascimento, ao modo de cuidar do bebê, refletindo a insuficiência ou a falta de orientações relacionadas ao pré-natal, ao trabalho de parto, além de também preocupações relacionadas aos estudos, como terminá-los ou continuá-los após o nascimento do bebê.

Os resultados permitiram também identificar que algumas adolescentes grávidas não receberam informações sobre a gravidez em si, ao passo que outras referiram como fonte de orientações o médico e a mãe. Ressalta-se que as entrevistadas demonstraram expectativas quanto às orientações fornecidas pelos professores, resultando na adoção dessas orientações pelo próprio desconhecimento de como lidar com a situação.

Diante dos resultados, outras adolescentes gestantes demonstraram insatisfação com o atendimento do profissional da saúde (médico), desejando melhores informações dos pré-natalistas. Isso conduz a se considerar que as orientações não se limitam apenas a exames, a medicações, a alimentação, mas envolvem algo mais complexo, ou seja, relacionado aos aspectos psicológicos, antropológicos, sociais e culturais, com um atendimento de forma individualizada e mais humana, dando ênfase à qualidade, direito de todo cidadão.

Pelos relatos parece haver uma transferência de responsabilidades porque os pais consideram que é a escola; já a escola pensa que são os pais ou o médico; os pais julgam que a escola não dá conta da educação de seus filhos, e isso se torna um ciclo vicioso, agravando o problema. Quem é realmente responsável pela educação das crianças e adolescentes? Pela prevenção de todos os riscos que estão implicados na vivência desses adolescentes?

A educação escolar é útil, sem dúvida. A questão a ser examinada, discutida, é a forma como as orientações são transmitidas, ou seja, a construção do conhecimento com

uma aprendizagem não mais mecânica, vertical. É necessário uma aprendizagem significativa que tenha efeito com a representação mental⁷³ que o sujeito tem das coisas e dos objetos.

A orientação está nessa linha pedagógica somente se o docente, o enfermeiro, etc., ao orientar, remete o sujeito a essa reflexão sobre a sua forma de pensamento, de entendimento. Só assim a aprendizagem poderá ter chances de ser significativa; se não for, a orientação é insuficiente. Por exemplo, fornecem-se informações que as pessoas não irão utilizar para nada. Então, informar, pode não ser de forma alguma, uma mudança de comportamento. Nós temos as informações, mas não as transformamos em condutas, e com o aluno é a mesma coisa, porque sua forma de entendimento ainda não está clara nem para eles mesmos. Assim, a orientação precisa fazê-lo perceber isso e refletir sobre aquilo que ele precisa construir de aprendizagem na mente.

A orientação realizada pelo docente, sua maneiras e visão de abordar determinados temas pode educar como pode deseducar, dependendo da forma como ela é feita. Não se pode orientar de qualquer jeito; tem-se de orientar de uma forma mais planejada, sabendo intervir na forma de reflexão do adolescente. Muitas vezes, como educadores e profissionais da área da saúde, afastamos muito mais do que aproximamos o adolescente, dependendo da maneira como desenvolvemos a fala com ele e do grau de distanciamento que nos colocamos.

Não é apenas a orientação em si que garante a prevenção e a manutenção da saúde reprodutiva. É a maneira como nós fazemos esse sujeito pensar sobre a sua adolescência, sobre o seu adolecer, sobre a possibilidade de uma gravidez precoce, sobre o que seja uma doença sexualmente transmissível, principalmente a Aids, enfim, é tornar o adolescente um sujeito reflexivo.

É necessário ajudar os adolescentes a ampliarem a sua capacidade de posicionamento e informação frente ao que surge em sua vida, e campanhas educacionais nessa área exigem seriedade e persistência, mas, sobretudo, devem usar a linguagem certa para serem eficazes. Precisa-se, portanto, de uma política capaz de evitar a gravidez precoce, menos dispendiosa do que prestar atendimento médico a meninas grávidas, pois a maioria das jovens grávidas vêem seus sonhos interrompidos com o afastamento da escola. Torna-se, pois, essencial um programa de prevenção e atendimento às adolescentes

⁷³ Forma como entendo “algo” na ausência daquele “algo”. Na verdade, é o que tenho construído de conceitos que, por sua vez, vão servir de base para a construção de novos conceitos, para mudar o que já se tem na mente, ampliar, questionar.

grávidas, o treinamento de profissionais para educação e aconselhamento sexual, além da detecção, encaminhamento e tratamento dos problemas relacionados à sexualidade.

Cabe ao Estado, à sociedade, à família e à escola em oferecer apoio e condições para que se diminua a incidência de gravidez precoce, possibilitando que essas adolescentes vivenciem a fase de transição para a vida adulta com condições de liberdade de escolha para melhorar seu desenvolvimento.

É através da sociedade, dos meios de comunicação, dos sistemas de ensino, da família, das campanhas de prevenção do governo, enfim, do interesse e da vontade das pessoas, que se transmitirão conhecimentos adequados e necessários aos jovens. Com isso, estaremos construindo uma geração sem índices preocupantes de doenças sexualmente transmissíveis, dentre elas a principal, a Aids, que seria o risco maior a que o adolescente está sujeito porque não tem cura; sem índices elevados de gravidez precoce, de evasões escolares. Também se evitariam os desmoraamentos de “sonhos e fantasias”, com uma melhor qualidade de vida, atitudes e comportamentos equilibrados.

Sendo o foco o indivíduo, o sujeito coletivo, a aprendizagem, a construção do conhecimento, se dá pela prática pedagógica voltada para o desenvolvimento humano. Na verdade, tanto a escola como a assistência à saúde parecem não estar preparados para acolher a adolescente gestante; estão dissociados do mundo e da realidade da vida. Pais, professores, alunos, usuários em geral, estão insatisfeitos com a qualidade da educação e da saúde oferecidos. Ainda existem profissionais desmotivados, sem qualificação necessária e aos quais falta uma política de valorização que supra essas deficiências. Precisamos de ações implementadas que provoquem mudanças, e não de soluções fragmentadas, dissociadas da realidade, desintegradas, presentes na maioria dos programas e projetos do governo.

Com base nos dados pesquisados em relação aos docentes, verificamos que, a respeito da formação de professores, parece haver um cenário geral não muito animador. A maioria dos docentes apresenta uma preocupação e um impasse frente aos problemas construídos e acumulados que se enfrentam no dia-a-dia da vida escolar; demonstram “enxergar” as dificuldades, a necessidade de maiores conhecimentos, de maior formação, mas, na realidade, nada se está fazendo como mostram as falas em relação ao tema gravidez na adolescência e outros, como drogas e “prostituição”.

As implicações desse cenário em que vivemos necessitaria de um redimensionamento da educação básica, da formação de professores, com um projeto de cidadania, de valorização da vida, de um modo de ser e viver numa sociedade de

acordo com as necessidades e do que queremos como seres humanos. Segundo Gatti isso só é possível

com cidadãos capazes de informar, de ampliar esta informação, de situar-se e mover-se no mundo do trabalho, dentro de um viver ético, com responsabilidades partilhadas. E, segundo, que isto não se alcança sem um sistema educacional adequado, e, decorrência disto, sem professores capazes de construir, com as novas gerações, estas qualidades (2000, p. 90).⁷⁴

As mudanças ocorridas histórica e culturalmente, as novas tecnologias, novas relações de trabalho, tornam-nos sujeitos capazes de criar, agir e interagir na educação, na sociedade. E para essas reformas, é fundamental que haja profissionais, docentes bem preparados, bem remunerados, para enfrentarem e “resolverem” as situações, com que se defrontam e, também, que estejam em consonância com as exigências do mercado de trabalho.

Constata-se nas falas dos docentes que a formação na universidade tende a não preparar para a prática docente dentro da formação básica, só fornecendo a técnica específica. As vivências dos docentes acontecem em contextos e em tempos histórico-culturais no ensino. Para isso, a experiência curricular, a formação básica, o modo de ser, os valores, os hábitos, a família, a escola, a comunidade, etc. significam um conjunto de competências inerentes ao profissional da educação, bem como se estendem aos demais profissionais de todas as áreas.

O desenvolvimento da formação continuada para docentes em formação, docentes em exercício e outros profissionais é de extrema relevância para a sua qualificação e atuação. Afinal, a educação é a base e sustentação de tudo na vida. É por meio dela que se conseguem a prevenção, as mudanças, a construção de conhecimentos e de um mundo mais digno e coerente com os direitos dos indivíduos cidadãos, sem fome, sem miséria, sem violência, sem drogas.

Como fruto de um trabalho de pesquisa e reflexão, esta dissertação demonstra a preocupação de evidenciar a necessidade de melhoria da qualidade educacional e de ressignificar as práticas docentes no que tange à temática gravidez na adolescência. Este

⁷⁴ GATTI, Bernardete. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

trabalho, sem dúvida, encontra-se aberto ao diálogo, a questionamentos com outros profissionais que, de uma forma ou outra, “praticam educação” no seu cotidiano. Para tal, a formação de professores, a pesquisa em educação e em outras áreas de conhecimento, tornam-se um desafio permanente em nosso país.

Intenciona-se também poder contribuir com as novas gerações a pensar, criar, refletir, agir na construção de novos conhecimentos, de novas informações que os ajudem com autonomia a resolver os problemas, tornando-os comprometidos e competentes no que fazem, visto que estão inseridos num meio ecológico no qual vivem e com o qual interagem. Nesse sentido, o conhecimento é algo que está em processo, algo que não possui um aspecto definível ou fixo, não um conjunto de verdades basicamente fixas. A construção do conhecimento dá-se com flexibilidade, plasticidade, adaptação, cooperação, parcerias, apoio mútuo e interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6032 (NB 60); abreviação de títulos de periódicos e publicações seriadas. Rio de Janeiro, 1989.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 2. ed. ver. e amp. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel G. Poder público e formação de educadores no Brasil atual: reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves. *Formação do educador*. São Paulo: Unesp, Paulista, 1996. v.1, p. 47-67.
- BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO. *Dados da Organização Mundial de Saúde*. Disponível em: <<http://federativo.bndes.gov.br/dicas/DO74.htm>>. Acesso em: 1º out. 2002.
- BENINCÁ, Elli; EQUIPE SUPORTE. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flavia E. *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 29-50.
- BENINCÁ, Elli. a formação continuada. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flavia E. *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 99-109.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (Org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996. v. 2.
- BOTOMÉ, Sílvio Paulo. *Contemporaneidade, ciência, educação e... verbalismo!* Frederico Westphalen: URI, 1994.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria da Saúde. Secretaria Executiva. Coordenação da Saúde da Criança e do Adolescente. *Programa Saúde do Adolescente*. Bases Programáticas. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Saúde. Coordenação de Saúde Materno Infantil. Programa Assistência Integral à Saúde da Mulher. *Assistência pré-natal: Manual técnico*. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

_____. *Censo demográfico, 2000*. Disponível em: <<http://www.ibge.org.br>>. Acesso em 05 nov. 2002.

_____. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Brasília: Contagem da População, 2000.

BRASIL. Resolução nº 230, de 16 de julho de 1997. Disponível em: <<http://www.ceed.gov.rs>>. Acesso em: 25 nov. 2002.

BUENO, Silveira. *Minidicionário: inglês-português, português-inglês*. São Paulo: FTD, 2000.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1997.

CAVICCHIOLI, Silvia. Em busca do sexo perdido. *Cláudia*, São Paulo, n. 497, p. 119-120, fev. 2003.

CONSTANTINA, Xavier F. Orientação sexual na escola e no centro de saúde. Uma experiência possível. *Intermeio*, Campo Grande, v. 1, p. 52-71, 1995.

DAMIANI, Fernanda E.; SANTOS, Ana F. Gravidez na adolescência e educação sexual: percepções e contribuições das alunas de ensino médio. In: MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, X. *Anais...* Passo Fundo, RS, 2000.

DAMIANI, Fernanda E. Educação sexual: percepções e contribuições das alunas de ensino médio gravidez na adolescência. In: MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, X. *Anais...* Passo Fundo, 7 de novembro de 2000.

_____; SANTOS, Ana F. Gravidez na adolescência e educação sexual: percepções e contribuições das alunas de ensino médio. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, São Paulo, v. 12, p. 197-208, 2001.

DEWEY, J. *Como pensamos*. Barcelona: Paidós, 1989.

DICKEL, Adriana. Buscando referências para a discussão sobre a formação do professor-pesquisador: contribuições para o debate. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flavia E. *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 65-82.

ENGUITA, M. F. A contribuição da escola. In: *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

_____. *Mini Aurélio*. O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. A vontade de saber. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997a. v. 1.

_____. *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1997b.

_____. *História da sexualidade*. O uso dos prazeres. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994. v. 2.

_____. *História da sexualidade I*. O cuidado de si. 5. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 1985. v. 3.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GOMES, Ana M. O impacto da gravidez na escolaridade das adolescentes. *Intermeio*, Campo Grande. v. 7, p. 46-59, [s.d.].

GÓMEZ, Angel Perez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GRAVIDEZ precoce. Gestações jovens estão em controle. *Zero Hora*, Porto Alegre, p. 47-49. 21 nov. 1999.

GRAVIDEZ na adolescência. *Globo repórter: fim da infância*. Rio de Janeiro: Rede Globo, 28 de ago. 2002. Programa de televisão.

GRAVIDEZ na adolescência. *Tele domingo*. Porto Alegre: RBS, 10 nov. 2002. Programa de televisão.

GRAVIDEZ na adolescência. *Jornal do almoço*. Passo Fundo: RBS, 12 nov. 2002. Programa de televisão.

GROSSI, Esther P.; BORDIN, Jussara (Org.). *Paixão de aprender*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

- HELMAN, Cecil G. *Cultura, saúde e doença*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETI, Celso J. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 124-138.
- JONES, M. *Racismo e preconceito*. São Paulo: Edgar Blücher, 1973.
- LEWIS, Melvim et al. *Aspectos clínicos de desenvolvimento na infância e adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LÖWY, M. *Ideologias e ciência social*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 19, n. 64. p. 19-49, 1998.
- MATARAZZO, Maria Helena; MANZIN, Rafael. *Educação sexual nas escolas: preparar para a vida familiar*. São Paulo: Paulinas, 1988.
- MATURANA, Humberto. *Emoção e linguagem na política da educação*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MEGHNAGI, Saul. A competência profissional como tema de pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 19, n. 64. p. 50-86, 1998.
- MELO, A. V. *Gravidez na adolescência: a nova tendência na transição da fecundidade no Brasil*. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 10. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte; ABEP, 1996. v. 3.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1982.
- MINAYO, M. C. de. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- _____ (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2001a.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001b.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA; NASCIMENTO (Org.). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 21-34.

MOTTA, M. L. *Influência da idade materna e da idade ginecológica sobre os resultados maternos e neonatais da gravidez na adolescência*. 1993. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1993.

MURARO, R. M.; BOFF, L. *Feminino e masculino*. Uma nova consciência para o encontro das diferenças. 2. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

NEIVA, Paula. Falsa segurança: a pílula do dia seguinte ganha terreno entre as adolescentes. E isso é um perigo. *Veja*, São Paulo, n. 42, p. 67, out. 2002.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Ivone M. *Preconceito e autoconceito*. Identidade e interação na sala de aula. Campinas: Papirus, 1994.

OSÓRIO, Luis Carlos. *Adolescente hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PAVIANI, J.; BOTOMÉ, S. P. *Interdisciplinaridade*. Disfunções conceituais e enganos acadêmicos. Caxias do Sul: Educs, 1993.

PENA-VEGA, A; STROH, Paula. Viver, compreender, amar: diálogo com Edgar Morin. In: PENA-VEGA; NASCIMENTO (Org.). *O pensar complexo*. Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamoud, 1999. p. 179-197.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. Comprender y enseñar a comprender: reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. In: ELLIOTT, John. *La investigación-acción*. Madrid: Morata, 1990. p. 9-19.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIATO, Sebastião. *Ginecologia da infância e da adolescência*. Rio de Janeiro, São Paulo: Atheneu, 1991.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. *A corporeidade como resgate do humano na enfermagem*. Pelotas: Universitária, UFPEL, 1997.

RAYS, Osvaldo Alonso. Planejamento da ação pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo: UPF, v. 3 n. 1, p. 111-123, 1996.

RAYS, Osvaldo Alonso. Seleção e organização do saber escolar. *Vidya: Centro Universitário Franciscano*, Santa Maria, Pallotti, v. 1 n. 1, p. 9-19, 1999.

REGO, T. C. *Vygotsky*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANCHÉZ, Ana. A noção de dialógica e meus encontros com Edgar Morin. In: PENA-VEGA; NASCIMENTO. *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 165-178.

SANTIN, Silvino. *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Ed.Unijuí, 1987.

_____. *Educação física: outros caminhos*. 2. ed. Porto Alegre: EST. 1993.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1991.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 79-91.

SINASC/RS 1997/2001. *Dados estatísticos*. Coordenadoria de Informações em Saúde – CIS/SS-RS. Porto Alegre: [s.n.t.].

SOUZA, Ronald Pagnancelli de. *O adolescente do terceiro milênio*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

STÉDILE, Nilva Lúcia Rech. *Prevenção em saúde: comportamentos profissionais a desenvolver na formação do enfermeiro*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Carlos. São Carlos, SP.

TAKIUTI, Albertina. *A adolescente está ligeiramente grávida e agora?* São Paulo. Iglu, 1998.

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

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atral, 1987.

TIBA, Içami. *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 1996.

VIEIRA, E.; FERNANDES, M.; BAILEY, P. et al. Seminário gravidez na adolescência. In: VIEIRA, E. (Org.). *Anais do seminário gravidez na adolescência*. São Paulo: Associação Saúde da Família, 1998. 142 p.

WEBER, M. *Metodologia das ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP. Unicamp, 1993. v. 2.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pelo presente termo de consentimento, declaro que fui informada (o) de forma clara, detalhada e por escrito, da justificativa, dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa **COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS DO CORPO DOCENTE DO ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO À GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA**.

Fui informado (a) ainda:

- Dos riscos, desconfortos e benefícios do presente trabalho, assim como da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca da metodologia, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados com a pesquisa desenvolvida;
- Da liberdade de participar ou não da pesquisa, tendo assegurada essa liberdade sem quaisquer represálias atuais ou futuras, podendo retirar meu consentimento em qualquer etapa do estudo sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo;
- Da segurança de que não serei identificado (a) e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas com a minha privacidade, a proteção da minha imagem e a não-estigmatização;
- Da garantia de que as informações não serão utilizadas em meu prejuízo;
- Da liberdade de acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa;
- Da segurança de acesso aos resultados da pesquisa.

Nestes termos e considerando-me livre e esclarecido (a), consinto em participar ou autorizar a participação do meu filho (a) na pesquisa proposta, resguardando aos autores do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados.

A(o) aluna(o) responsável por este projeto de pesquisa é Fernanda Eloisa Damiani, que o está desenvolvendo sob a orientação do Prof^o. Dr. Péricles Saremba Vieira, como atividade do Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, tendo este documento sido revisado e aprovado pela Direção e Presidente do Conselho Escolar.

Data: ____/____/____.

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____.

Assinatura (da direção): _____

(Presidente C.E.): _____

Assinatura da mestrandia responsável: _____

Assinatura do orientador: _____

Observação: o presente documento, em conformidade com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, será assinado em duas vias de igual teor, ficando uma via em poder do participante e outra com a aluna responsável.

APÊNDICE B - Termo de autorização

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente termo, solicito a Vossa Senhoria autorização para o desenvolvimento do projeto de pesquisa Comportamentos profissionais do corpo docente do ensino médio em relação à gravidez na adolescência (anexo 1), junto ao corpo docente e às alunas adolescentes grávidas do 2º Grau da Escola: _____

Fernanda Eloisa Damiani

Péricles Saremba Vieira

Passo Fundo, _____ de _____ de 2002.

APÊNDICE C - Instrumento de coleta de dados

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Nome da aluna: _____

Idade: _____ Data de nascimento: _____

Escola: _____ Série: _____

Endereço: _____

Endereço país: _____

Telefone para contato: _____

1. Quais os professores que atuam na sua série?

2. Recebeste alguma orientação sobre gravidez na adolescência? De qual professor?

3. Em que consistia essa orientação?

4. Essas orientações ajudaram você para lidar com sua gravidez?

5. Quantas semanas de gestação você se encontra?

6. Realiza Pré-natal? Aonde?

7. Quais as dificuldades enfrentadas na sua gravidez?

Passo Fundo, ____ de _____ de 2002.

APÊNDICE D - Registro

REGISTRO

1. Este material foi entregue a diretora/vice-diretora no dia....., hora , na escola:.....

2. Os termos de compromisso e consentimento (anexo I e II) foram entregues a aluna no dia.....,hora.....,na escola.....

3. O instrumento de coleta de dados (anexo 3) foi entregue a aluna no dia.....

Passo Fundo,..... de de 2002.

APÊNDICE E - Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pelo presente termo de consentimento, declaro que fui informada (o) de forma clara, detalhada e por escrito, da justificativa, dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa **COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS DO CORPO DOCENTE DO ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO À GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA**. Ciente da segurança de que não serei identificada e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas com a minha privacidade, a proteção da minha imagem e a não-estigmatização, autorizo a pesquisadora a tirar fotos de minha pessoa, dando enfoque a parte tóraco-abdominal de meu corpo.

Nome: _____

Assinatura Responsável: _____

Passo Fundo, ____ de _____ de 2002.

APÊNDICE F - Instrumento de coleta de dados

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Nome do professor: _____

Regime de trabalho: _____ Tempo de magistério: _____

Escola: _____

Séries que atua: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

1 O senhor(a) professor(a) já foi procurado(a) por alguma adolescente grávida no período escolar?

2 Por que o senhor(a) acha que elas lhe procuram?

3 Como o senhor(a) se sente em relação à procura das adolescentes grávidas em busca de orientações?

4 Os conteúdos trabalhados em sala de aula colaboraram para as informações necessárias?

5 Na sua prática pedagógica, há conteúdos trabalhados sobre a gravidez na adolescência?

6 O senhor(a) se sente preparado(a) para dar esse tipo de orientação?

7 Como se processaram as orientações realizadas em sala de aula?

8 Que cursos o senhor(a) fez? A universidade lhe auxiliou a pensar essas informações? O senhor(a) buscou informações a partir de leituras próprias ou necessidades individuais?

9 Que aspecto sente-se em condições de orientar? Por quê?

Assinatura: _____

APÊNDICE G - Fotos

FOTOS

Foto de uma adolescente do ensino médio noturno de uma escola pública estadual, no período de abril de 2002.



APÊNDICE H - Relação de estabelecimentos de ensino com ensino médio

RELAÇÃO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO COM ENSINO MÉDIO

7ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
SETOR DE INFORMÁTICA – PASSO FUNDO – 2001

	ESTABELECIMENTO DE ENSINO	ENDEREÇO
	PASSO FUNDO:	
1	E.E. DE EDUCAÇÃO BÁSICA NICOLAU DE ARAÚJO VERGUEIRO	Rua Capitão Araújo nº 444 – Centro FONE: 312-2312 – CEP: 99010-200
2	COLÉGIO ESTADUAL JOAQUIM FAGUNDES DOS REIS	Av. Brasil Oeste nº 1241 – Bairro Boqueirão FONE: 312-4171 – CEP: 99025-002
3	INSTITUTO ESTADUAL CARDEAL ARCOVERDE	Rua Olavo Bilac nº 162 – Bairro Petrópolis FONE: 313-2397 – CEP: 99050-050
4	E.E. DE EDUCAÇÃO BÁSICA MONTEIRO LOBATO	Rua Dolores Torriani, s/nº - Bairro Planaltina FONE: 315-1276 – CEP: 99062-630
5	E.E. DE ENSINO MÉDIO ANTONINO XAVIER E OLIVEIRA	Rua Candido Lopes s/nº - Vila Luiza FONE: 312-1400 – CEP: 99072-420
6	E.E. DE ENSINO MÉDIO ADELINO PEREIRA SIMÕES	Rua André da Rocha nº 235 – Bairro Nonoai FONE: 311-6077 – CEP: 99025-090
7	E.E. DE ENSINO MÉDIO MÁRIO QUINTANA	Av. do Barão, s/nº - Bairro Edmundo Trein - COHAB FONE: 314-9015 – CEP: 99030-040
8	E.E. DE ENSINO MÉDIO PROTÁSIO ALVES	Av. Brasil, s/nº - Praça Ernesto Tochetto - Centro FONE: 313-4411 – CEP: 99010-001
9	E.E. DE ENSINO MÉDIO ANNA LUÍSA FERRÃO TEIXEIRA	Rua Dona Elisa nº 693 – Vila Fátima FONE: 311-3414 – CEP: 99020-120
10	E.E. DE ENSINO MÉDIO GENERAL PRESTES GUIMARÃES	Rua James de Oliveira Franco nº 55 – B. São José FONE: 311-9444 – CEP: 99052-260
11	INSTITUTO ESTADUAL CECY LEITE COSTA	Av. Presidente Vargas nº 1275 – B. São Cristóvão FONE: 315-1188 – CEP: 99070-000
	ESCOLAS PARTICULARES	
1	COLÉGIO BOM CONSELHO	Rua Antonio Araújo nº 666 – Centro FONE: 311-3519 – CEP: 99010-220
2	COLÉGIO MARISTA NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO	Rua Paissandú nº 889 – Centro FONE: 311-4411/311-4283 – CEP: 99010-100
3	COLÉGIO NOTRE DAME	Av. Brasil Oeste nº 952 – Centro FONE: 312-2424 – CEP: 99025-003
4	INSTITUTO EDUCACIONAL DE PASSO FUNDO DA IGREJA METODISTA	Av. Brasil Oeste nº 1623 – Bairro Boqueirão FONE: 312-1789/312-1988 – CEP: 99025-004
5	INSTITUTO MENINO DEUS	Rua Angélica Otto, s/nº - Bairro Boqueirão

	ESTABELECIMENTO DE ENSINO PASSO FUNDO:	ENDEREÇO
		FONE: 314-1888 – CEP: 99025-270
6	COLÉGIO GAMA UNIVERSITÁRIO	Rua Fagundes dos Reis nº 800 – Centro FONE: 313-5621 – CEP: 99010-071
7	ESCOLA DE ENSINO MÉDIO GARRA	Rua Moron nº 1559 – 3º e 4º andar – Centro FONE: 311-1033 – CEP: 99010-033
8	ESCOLA DE 2º GRAU DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	Campus Universitário – Bairro São Jose FONE: 316-8180 – CEP: 99010-970
9	COLÉGIO DIRETTO	Av. Brasil nº 98 – Centro FONE: 311-56066 – CEP: 99010-001

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: PRÁTICA
PEDAGÓGICA E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS**

Fernanda Eloisa Damiani

Passo Fundo, julho de 2003.

